



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Gubernamentalidad y Educación

Discusiones contemporáneas

RUTH AMANDA CORTÉS SALCEDO
SYLVIO DE SOUSA GADELHA COSTA
SILVIA MARIELA GRINBERG
MAURA CORCINI LOPES
EDUARDO DANIEL LANGER
DORA LILIA MARÍN DÍAZ
CARLOS ERNESTO NOGUERA RAMÍREZ
ALFREDO JOSÉ DA VEIGA-NETO

RUTH AMANDA CORTÉS SALCEDO
DORA LILIA MARÍN DÍAZ
(COMPILADORAS)



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
HUMANA

SERIE INVESTIGACIÓN

I D E P

Gubernamentalidad y Educación

Discusiones contemporáneas

Ruth Amanda Cortés Salcedo

Sylvio de Sousa Gadelha Costa

Silvia Mariela Grinberg

Maura Corcini Lopes

Eduardo Daniel Langer

Dora Lilia Marín Díaz

Carlos Ernesto Noguera Ramírez

Alfredo José da Veiga-Neto

I D E P

Serie Investigación IDEP
Gubernamentalidad y Educación. Discusiones contemporáneas

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP -

© Autores

Ruth Amanda Cortés Salcedo, Sylvio de Sousa Gadelha Costa, Silvia Mariela Grinberg,
Maura Corcini Lopes, Eduardo Daniel Langer, Dora Lilia Marín Díaz
Carlos Ernesto Noguera Ramírez, Alfredo José da Veiga-Neto

© IDEP

Directora general:	Nancy Martínez Álvarez
Subdirector Académico:	Paulo Alberto Molina Bolívar
Subdirector Administrativo y Financiero:	Carlos Andrés Prieto Olarte
Coordinadora Editorial:	Diana María Prada Romero
Compiladoras:	Ruth Amanda Cortés Salcedo Dora Lilia Marín Díaz
Prólogo:	Santiago Castro-Gómez

Preparación editorial y diseño de la segunda edición: Editorial Jotamar

Edición y traducción de textos: Dora Lilia Marín Díaz

Revisión y corrección de estilo: Aura Romelia Guzmán Rojas

Impresión: Subdirección de la Imprenta Distrital - DDDI

ISBN 978-958-8780-14-6

Primera edición, 500 ejemplares, año 2011

Segunda edición, 500 ejemplares, año 2013

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP -
Av. Calle 26 N°. 69D-91, pisos 4 y 8 Torre Peatonal – Centro Empresarial Arrecife
Teléfono: (57-1) 429 67 60 Bogotá, D.C., Colombia
www.idep.edu.co – idep@idep.edu.co

© Todos los derechos reservados

Este libro se podrá reproducir y traducir total y parcialmente siempre que se indique la fuente y no se utilice para fines lucrativos, previa autorización escrita por parte del IDEP

Impreso en Colombia

Índice

PRESENTACIÓN

La educación como antropotécnica - Santiago Castro Gómez	9
La noción de gubernamentalidad en Foucault: reflexiones para la investigación educativa - Ruth Amanda Cortés Salcedo	17
Introducción	17
La gubernamentalidad o del gobierno de los otros	19
La dimensión metodológica de la noción de gubernamentalidad	29
A modo de cierre: Anotaciones metodológicas de la noción de gubernamentalidad para la investigación educativa	31
Sobre Carl Schmitt: Cuestiones biopolíticas para la democracia y para la educación - Sylvio Gadelha	35
Introducción	36
Breve nota biográfica sobre Carl Schmitt	40
Lo político, la polémica y la crítica al liberalismo	42
La teoría schmittiana del estado de excepción, según Agamben	51
Excepción político-económica permanente y educación	53
Educación, gubernamentalidad y después... la configuración de una nueva pastoral - Silvia Grinberg	61
Introducción	61
Gubernamentalidad y biopolítica en breve	63
Gerenciamiento, pedagogías de las competencias y modulaciones de la subjetividad	65

La gestión: el relato del no-relato	65
Pedagogía de las competencias: de la formación de conciencias especializadas a la formación de conciencias inestables	67
La configuración de una nueva pastoral: modulaciones y escalas	70
A modo de corolario	74
Comunidades pedagógicas emergentes en la Argentina del Siglo XX I - Eduardo Langer	81
Implicaciones para el pensamiento social, al analizar la educación desde la gubernamentalidad	83
Causas de la producción de comunidades pedagógicas	90
A modo de reflexión: comunidades, resistencias y posibilidades educativas productivas	96
Gubernamentalidad, biopolítica e inclusión - Alfredo Veiga Neto, Maura Corcini Lopes	105
Aspectos metodológicos y conceptos-herramienta	109
Abriendo la caja de herramientas	112
Educación es gobernar - Dora Lilia Marín Díaz, Carlos E. Noguera Ramírez	127
Didáctica, enseñanza y gubernamentalidad disciplinar	132
El concepto moderno de 'educación': o del gobierno liberal	135
La paradoja educativa de Kant: la disciplina como fundamento de la libertad	139

Presentación

La educación como antropotécnica

Santiago Castro-Gómez¹

Agradezco a los compiladores de este volumen por haberme invitado a comentar brevemente los textos aquí presentados. No soy un especialista en temas de educación, aunque desde hace años he seguido con interés los trabajos del grupo *Historia de la práctica pedagógica*, y particularmente el modo en que algunos de sus integrantes se han apropiado creativamente de la obra de Michel Foucault. Yo mismo he utilizado las herramientas conceptuales creadas por Foucault para mis propias investigaciones², de modo que no sorprende si es posible detectar un vínculo estrecho entre los trabajos de Olga Lucía Zuluaga, Alberto Martínez, Carlos Noguera, Oscar Saldarriaga, Javier Sáenz, etc. y mis propios trabajos sobre la ‘historia de las prácticas gubernamentales en Colombia’. Pues, tal como intenta mostrar este volumen, las prácticas pedagógicas pueden ser vistas como prácticas gubernamentales.

Ahora bien, el problema aparece cuando se quiere mostrar que la pedagogía y la educación modernas son, ‘en el mismo sentido y bajo las mismas circunstancias’, prácticas gubernamentales y prácticas biopolíticas. Se trata básicamente de un problema de orden teórico. En otro lugar he mostrado cómo el concepto de guber-

1. Profesor de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Javeriana. Filósofo de la universidad Santo Tomás de Bogotá, maester en filosofía por la Karl-Eberhard Universität de Tübingen (Alemania), doctorado con honores por la Johann Wolfgang Goethe-Universität de Frankfurt.
2. En mis libros *La hybris del punto cero* (2010a) y *Tejidos Oníricos* (2009).

namentalidad fue desarrollado por Foucault en sus cursos de 1978 y 1979 para resolver una serie de problemas teóricos que no podían ser abordados con el concepto de biopolítica. Un examen cuidadoso del lugar que ocupan estos dos cursos en el *corpus* de Foucault nos enseña que el concepto de biopolítica es ‘provisional’ en la obra del filósofo, y que el proyecto de una genealogía del biopoder anunciado en 1976 con la publicación de *La voluntad de verdad*, fue definitivamente abandonado en nombre de un proyecto mucho más amplio y ambicioso que el propio Foucault denominó Historia de la gubernamentalidad (Castro-Gómez, 2010b).

Me da la impresión, sin embargo, que algunos de los artículos aquí reunidos utilizan biopolítica y gubernamentalidad como conceptos inmediatamente equivalentes o incluso sinónimos. Esto se debe quizás a que el ‘poder sobre la vida’ al que hace referencia el concepto de biopolítica, se confunde con la ‘gestión de la vida’ a la que hace referencia el concepto de gubernamentalidad. Pero debemos tener en cuenta que en los dos casos no se está hablando ni del mismo tipo de ‘poder’, ni del mismo tipo de ‘vida’. En cuanto al tema del poder, el concepto gubernamentalidad supone un ajuste con el modelo bélico-estratégico que Foucault había heredado de Nietzsche en sus análisis genealógicos de los años setenta. En aquel modelo, recordemos, la subjetividad aparecía como un simple ‘efecto’ de relaciones de fuerza, como una reverberación formada en el cruce del saber con el poder. En el modelo gubernamental, por el contrario, la subjetividad aparece como una dimensión relativamente independiente del saber y del poder, de tal modo que ser ‘sujeto’ no equivale directamente a estar ‘sujetado’ –como ocurría en el primer modelo–, sino que refiere a la posibilidad de conducir autónomamente la propia conducta. Diríamos entonces que el concepto gubernamentalidad, entendido por Foucault como nueva ‘grilla de inteligibilidad’ para su analítica del poder, coloca en el centro el problema de la ‘conducción de la conducta’. Bien que tal conducción sea realizada por instancias exteriores al sujeto, bien que sea realizada por el sujeto mismo. Desde el nuevo modelo de la gubernamentalidad, el poder es visto como un ‘juego de acciones sobre acciones’ y ya no como un conjunto de relaciones de dominación.

En cuanto al tema de la vida, Foucault había dicho en *La voluntad de saber* que la biopolítica es una tecnología de poder que se orienta hacia el fortalecimiento de las condiciones de vida de los hombres, entendiendo con esto la gestión política de variables tales como la natalidad, la mortalidad, la salud corporal, etc. Es un poder que se ejerce en el ‘nivel biológico de la especie’ con el fin de potenciar las fuerzas físicas, ordenarlas, gestionarlas y hacerlas crecer. Lo biológico entra en el ámbito de la administración estatal y forma parte del juego de las estrategias políticas. No es difícil ver aquí que el concepto biopolítica puede ser usado para mostrar cómo la educación juega en las sociedades disciplinarias como una práctica orientada hacia el gobierno de los cuerpos y, concomitantemente, de las poblaciones. Esto se ha mostrado ampliamente en algunos trabajos del grupo *Historia de la práctica pedagógica en Colombia* (Sáenz; Saldarriaga; Ospina, 1997; Noguera, 2003; Martínez, 2005), así como en el excelente trabajo de algunos colegas españoles (Varela; Álvarez-Uría, 1991) y brasileños (Veiga-Neto, 1995; Gallo, 2006; Soares, 2008).

Otra cosa muy distinta ocurre cuando no hablamos ya de sociedades disciplinarias sino de sociedades de control, en el sentido señalado por autores como Gilles Deleuze y Maurizio Lazzarato. Y en particular cuando se quiere pensar el significado del ‘gobierno de la vida’ en el marco de las políticas neoliberales. Pues este tipo de gobierno ya nada tiene que ver con la reproducción ‘biológica’ de la especie a través del disciplinamiento de los cuerpos y la administración estatal de variables como el nacimiento, la muerte, la enfermedad, etc., sino con la gestión del ‘capital humano’ mediante la creación de un *milieu* (gobierno a distancia) en el que son los propios sujetos quienes se comportan como ‘empresarios de sí mismos’. Por eso Lazzarato dice que la categoría biopolítica ya no funciona para el análisis de las prácticas gubernamentales en las sociedades de control y propone utilizar, a cambio, el concepto de *noopolítica* (Lazzarato, 2006). Por mi parte, y entendiendo que en las sociedades de control se pone en juego otra concepción de ‘vida’, he sugerido que el concepto biopolítica puede seguir siendo útil, siempre y cuando se le entienda como “*gobierno de la intimidad en el marco de las tecnologías neoliberales de conducción de la conducta*” (Castro-Gómez, 2010b).

El reciente libro de Jorge Eliécer Martínez (2010) ha mostrado con claridad que la “biopolítica” que se despliega hoy día en las sociedades de control (y que se manifiesta en los modelos educativos implementados por las universidades colombianas) nada tiene que ver con el gobierno de variables ‘biológicas’, sino que emerge de la mano de técnicas de conducción empresarial cuyo objetivo es el gobierno sobre la molecularidad de la vida. También el escritor brasileño Alfredo Veiga-Neto ha visto muy bien que en el contexto de las sociedades de control, la educación ya no puede ser entendida únicamente bajo el modelo del disciplinamiento de los cuerpos, pues el sujeto que intenta formarse ya no es el sujeto-dócil sino el ‘sujeto-cliente’, que debe ser capaz de sopesar con autonomía las diferentes ofertas que se dan en el mercado y escoger entre ellas las que más le convengan (Veiga-Neto, 2000). Se trata de una educación para la adquisición de ‘competencias’ que permitirán al sujeto ser ‘empresario de sí mismo’ con el fin de actuar competitivamente en el mercado. Pero, se pregunta Veiga-Neto, si acaso no será posible pensar la educación como una ‘resistencia’ frente a los imperativos de la sociedad de control. Una educación que no sea funcional a las técnicas de mercantilización, sino que favorezca el ‘gobierno de sí’ como ‘auto-transformación creativa del sujeto’.

Bueno, pues es aquí, precisamente, en este reto de pensar el ‘cuidado de sí’ como línea de fuga, donde se hace pertinente ese nuevo concepto de ‘vida’ al que hacíamos referencia. Ya el propio Foucault, en la clase del 24 de marzo de 1982 correspondiente al curso *Hermenéutica del sujeto*, habla de la vida (*bios*) ya no como el correlato de una *tekhné*, sino como una experiencia de auto-transformación:

Pues bien, si la forma de objetividad propia del pensamiento occidental se constituyó cuando, en la declinación del pensamiento, el mundo fue considerado y manipulado por una *tekhné*, creo que podemos decir lo siguiente. Que la forma de subjetividad propia del mundo occidental [...] se constituyó por medio de un movimiento

inverso: el día en que el *bios* dejó de ser lo que había sido durante tanto tiempo para el pensamiento griego, a saber, el correlato de una *tekhné*, cuando el *bios* (la vida) dejó de ser el correlato de una *tekhné*, para convertirse en la forma de una prueba de sí [...] Prueba en el sentido de experiencia; es decir que el mundo se reconoce como aquello a través de lo cual hacemos la experiencia de nosotros mismos, nos conocemos, nos descubrimos, nos revelamos a nosotros mismos. Y además, prueba en el sentido de que este mundo, este bios, es también un ejercicio, es decir, aquello a partir de lo cual, a través de lo cual, a pesar de o gracias a lo cual, vamos a formarnos, transformarnos, encaminarnos hacia una meta o una salvación, marchar hacia nuestra propia perfección". (Foucault, 2006, p. 464)

En este pasaje se muestra que el *bios* del que habla el último Foucault ya nada tiene que ver con el zoe al que se refería en su concepto de biopolítica. La 'vida' de la que se habla ahora tiene que ver con la 'experiencia de sí', y en particular con los 'ejercicios' a partir de los cuales 'nos conocemos, nos descubrimos, nos revelamos a nosotros mismos'. Pensar en una educación capaz de potenciar este tipo de sujeto conlleva entonces imaginar una especie de *paideia posmoderna* que suponga un desmarque frente a la educación para el sujeto-dócil de las sociedades disciplinarias, pero también frente a las competencias que requiere el sujeto-cliente de las sociedades de control. Creo que éste es el camino que emprende el artículo de Dora Marín y Carlos Noguera incluido en este volumen, y que resuena también con el intento de Andrés Klaus Runge en la Universidad de Antioquia (2005).

¿Cuáles pueden ser las dificultades de un proyecto como éste? Para aquellos que utilizan la caja de herramientas de Foucault, el problema mayor parece ser que el filósofo francés no logró completar su proyecto de una 'genealogía de las prácticas de sí en la modernidad'. Es cierto que las herramientas teóricas disponibles, aquellas referidas a las tecnologías del yo en el mundo greco-romano, pudieran servir para emprender la reconstrucción entre las prácticas pedagógicas y las prácticas de auto-gobierno durante los siglos XVII-XIX, y el artículo de Marín y Noguera es un buen ejemplo de eso. Pero también es cierto que en un proyecto semejante aparecen muchas preguntas y lagunas metodológicas que resolver.

No voy a reflexionar ahora sobre este tema en particular, sino simplemente llamar la atención sobre la obra de un pensador contemporáneo que se ha propuesto 'completar' el proyecto inconcluso de Foucault, y que le otorga al tema de la educación un papel fundamental. Me refiero al filósofo alemán Peter Sloterdijk y su concepto de antropotécnica. En uno de sus últimos libros titulado *Du musst dein Leben ändern* (Tienes que cambiar tu vida), Sloterdijk acude a la reflexión del último Nietzsche sobre el renacimiento para detectar allí la emergencia de un 'virtuosismo inmanente' centrado en la auto-transformación. El 'Renacimiento' es visto como un programa de recuperación (*Wiederbelebung*) de un 'arte de la vida' que durante la Edad Media estuvo confinado en los monasterios y reducido a los monjes, pero

que a partir del siglo XV se extiende hacia otras capas de la sociedad y se ‘mundializa’, desencadenando una mutación de la *conditio humana* (Sloterdijk, 2009). No se trata, por ello, de una simple ampliación de las viejas prácticas ascéticas, sino de un cambio sustancial de las mismas. Según Sloterdijk, las prácticas ascéticas de la modernidad se desmarcan por completo del ideal de la *vita contemplativa* y del distanciamiento del mundo que acompañó a las antropotécnicas medievales, para convertirse en unas técnicas orientadas hacia la desinhibición y la experimentación constante. Pues mientras que aquellas procuraban una transformación del sujeto con el fin de sujetarlo, de inhibirlo para hacerlo obediente, éstas favorecen en cambio una transformación del sujeto con el fin de des-sujetarlo, de librarlo de las cadenas de la obediencia para lanzarlo hacia los ‘experimentos consigo mismo’. Se trata de una voluntad de superar los límites de resistencia del yo, de ir siempre más allá de sí mismo, de ‘mejorar’ cada vez el despliegue de la propia potencia. Con el Renacimiento asistimos, entonces, al despegue de una cultura de la experimentación que ya no abandonaría más a los hombres modernos. Desde finales del siglo XV, y coincidiendo con el inicio de los viajes transoceánicos (mundialización terrestre), la prohibición medieval del non plus ultra se convirtió en el aliciente para ‘ir-siempre-más-allá’.

Sloterdijk distingue tres ámbitos que entre el siglo XVI y el XIX se convirtieron en el escenario de esta experimentación constante del sujeto consigo mismo: el arte, la educación y el trabajo (Sloterdijk, 2009). No es éste el momento para explorar el modo en que el filósofo alemán aborda en particular el tema de la educación como antropotécnica. Simplemente diré, para finalizar, que el amor al riesgo, la acrobática de la existencia y la somatización de lo improbable, que desde el siglo XVI caracterizan los hábitos experimentales de muchos humanos, han generado, según Sloterdijk, una ‘mutación antropológica’ de gran alcance. Esta mutación consiste en que las antropotécnicas modernas ya no procuran, como las antiguas, ‘inmunizar’ al sujeto para protegerle psíquica y corporalmente de los embates del destino, sino, todo lo contrario, buscan lanzarlo hacia el exterior de sus esferas primarias, induciéndole a ‘vivir peligrosamente’ en una exterioridad donde domina el riesgo. Pero en vista de la actual crisis de la humanidad, debemos usar esa libertad para generar conductas de auto-inhibición. Pues auto-gobernarse no podrá significar en el futuro otra cosa que ‘auto-limitarse’. No habrá salida de la crisis ecológica sin un cambio radical en los estilos de vida, sin una modificación en los hábitos de consumo. Pero esto no será posible sin aquellos ejercicios (*Übungen*) de auto-transformación de los que hablaba Foucault, es decir, sin el gobierno de nosotros mismos. Si quieres cambiar el mundo, nos dirá Sloterdijk, tendrás que cambiar tu *bios*.

Bibliografía

- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *Tejidos Onítricos*. Movilidad, capitalismo y biopolítica en Bogotá (1910-1930). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2009.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *La hybris del punto cero*. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1775-1816). 2 ed. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2010a.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *Historia de la gubernamentalidad*. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault. Bogotá: Siglo del Hombre, 2010b.
- FOUCAULT, Michel. *La hermenéutica del sujeto*. Curso en el College de France (1981-1982). México: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- GALLO, Silvio. Foucault: (Re)pensar a Educação. En: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO Alfredo (eds.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autentica, 2006.
- LAZZARATO, Maurizio. Los conceptos de vida y vivo en las sociedades de control. En: *Por una política menor*. Acontecimiento y política en las sociedades de control. Madrid: Traficantes de Sueños, 2006.
- MARTÍNEZ, Alberto. La escuela pública: del socorro de los pobres a la policía de niños. En: autores varios. *Foucault, la Pedagogía y la Educación*. Pensar de otro modo. Bogotá: Editorial Magisterio, 2005.
- MARTÍNEZ, Jorge. *La universidad productora de productores*: entre biopolítica y subjetividad. Bogotá: Universidad de La Salle, 2010.
- NOGUERA, Carlos. *Medicina y política*. Discurso médico y prácticas higiénicas durante la primera mitad del siglo XX en Colombia. Medellín: EAFIT, 2003.
- RUNGE, Andrés. Foucault: la revaloración el maestro como condición de la relación pedagógica y como método de formación. Una mirada pedagógica a la hermenéutica del sujeto. En: Zuluaga, Olga, et al. *Foucault, la Pedagogía y la Educación*. Pensar de otro modo. Bogotá: Editorial Magisterio, 2005.
- SÁENZ, Javier; SALDARRIAGA, Óscar; OSPINA, Armando. *Mirar la infancia*: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946. Medellín: Universidad de Antioquia, 1997.
- SLOTERDIJK, Peter. *Du musst dein Leben ändern*. Über Anthropotechnik. Frankfurt: Suhrkamp, 2009.
- SOARES, Carmen. A educação do corpo e o trabalho das aparências: o predomínio do olhar. En: ALBUQUERQUE, Durval Muniz de; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA, Alipio (eds.). *Cartografias de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

- VARELA, Julia; ÁLVAREZ-URÍA, Fernando. La maquinaria escolar. En: *Arqueología de la Escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. En: Castelo Branco, Guilherme; Portocarrero, Vera (eds.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

La noción de gubernamentalidad en Foucault: reflexiones para la investigación educativa

Ruth Amanda Cortés Salcedo¹

Introducción

Existe, en los análisis de la educación, una fuerte tendencia a buscar en ella la realización de una promesa: la formación del Hombre que, para las sociedades modernas, desde el siglo XVI, debe ser un hombre emancipado que, en cualquier caso, busque y halle la posibilidad de ejercer su libertad, objetivo que más recientemente se ha traducido en el ideal de ‘hombre democrático’.

Pero el logro de este universal antropológico aparece siempre como inacabado, pues ha sido un ideal que ha recorrido por más de dos centurias las prácticas pedagógicas y las reflexiones teóricas, tanto del pensamiento liberal como de las teorías críticas, para desembocar –de modo casi inevitable– ya en diagnósticos catastróficos de fracaso, o bien en propuestas muy alentadoras, aunque pocas veces realizables. Esa promesa –que se torna siempre inalcanzable–, puede ser entendida como efecto de un modo de legitimación política de las prácticas sociales de la modernidad, un mecanismo por el cual, a partir de la realización de un cierto porcentaje de ella, se mantiene la esperanza de que, algún día, todos seremos incluidos.

1. Investigadora, profesional de la Subdirección Académica del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP-. Doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. rcortes@idep.edu.co

Por ello, quizá sea mejor acudir a otra forma de analizar el problema de la educación: habrá que preguntarnos por su historicidad, en tanto hace parte de una racionalidad particular de gobierno de las sociedades modernas occidentales. En palabras de la colombiana Olga Lucía Zuluaga,

pensar la pedagogía hoy representa un compromiso histórico y una tarea crítica que encuentra, en el espacio del saber, un lugar propicio para la realización de investigaciones sobre la condición subalterna a la que es sometido el maestro por el Estado, y los procedimientos de control y las prácticas de subjetivación ligadas o producidas en la educación. (Zuluaga, 2005, p. 13)

Asumir la tarea crítica de pensar esa práctica, nos invita a retomar dos preguntas planteadas por Michel Foucault en su conferencia del 27 de mayo de 1978: ¿Qué es gobernar? Y, ¿cómo no ser gobernado? Pero estas preguntas no pueden ser asumidas de una manera incondicional, “no se trata de no ser gobernado en absoluto, sino más bien no ser gobernado de tal manera, ni en nombre de tales principios, ni en vista de tales objetivos, ni por medio de tales procedimientos” (Eribon, 2004, p. 10).

Una labor crítica, lejos de ser evaluativa, no puede ser ajena a procesos de interrogación y cuestionamiento de la verdad como productora de relaciones de poder, de un poder que, a su vez, construye una verdad. Así que la crítica será una perspectiva sobre esas formas de saber y de poder que han ordenado, de una manera particular, unas prácticas que han producido ciertas subjetividades, pues, a veces, se encuentra que

Las categorías mediante las cuales se ordena la vida social, producen una cierta incoherencia o ámbitos enteros en los que no se puede hablar. Es desde esta condición y a través de una rasgadura en el tejido de nuestra red epistemológica que la práctica de la crítica surge, con la conciencia de que ya ningún discurso es adecuado o de que nuestros discursos reinantes han producido un impasse. (Butler, 2001, s/p)

En el contexto de esta perspectiva crítica, el propósito del texto es presentar la noción foucaultiana de gubernamentalidad, analizada a partir de la exposición y uso que Foucault propone de ella en la clase del 1° de febrero de 1978, y hacer el seguimiento de los vínculos y desarrollos expuestos por el filósofo, en los cursos que dictó en el *Collège de France* entre 1977 y 1981, así como en algunas conferencias y seminarios dictadas entre los años 1982 y 1983, poco antes de su prematura muerte². Enseguida esbozaré una propuesta metodológica que, articulada en torno a esta noción, evidencie su potencial para la investigación educativa.

2. En el presente texto se leyeron y compararon las siguientes ediciones de la clase del 1° de febrero publicadas en español: Castel Robert, et al. (1981), Foucault (1999, 2006). Los cursos a que se alude y que han sido publicados en español por el Fondo de Cultura Económica, son: *Defender la Sociedad* (1976), publicado en el año 2000; *Seguridad territorio, población* (1978), publicado en el 2006; *Nacimiento de*

La gubernamentalidad o del gobierno de los otros

En un giro crucial en el análisis clásico del poder, Foucault propone abordarlo, no como un bloque homogéneo, sino como haces de relaciones de fuerzas que actúan en las conductas, tanto las ejercidas sobre los otros como las ejercidas sobre uno mismo. El poder, afirmaba nuestro autor, es un tipo de relaciones entre los hombres que no es coercitiva, pues en todo ejercicio del poder siempre hay una acción de rechazo o de resistencia posible y

En el fondo, el poder es menos una confrontación entre dos adversarios o la vinculación de uno con otro, que una cuestión de gobierno... Gobernar en ese sentido, es estructurar el posible campo de acción de los otros. El modo de relación propia del poder no debería buscarse entonces del lado de la violencia o de la lucha, ni del lado del contrato o de la vinculación voluntaria (los cuales pueden ser, a lo más, instrumentos de poder,) sino más bien del lado de un modo de acción singular, ni belicoso ni jurídico, que es el gobierno. (Foucault, 1983, p. 239)

Se trata, así, de un gobierno que supone una racionalidad, esto es, una forma de pensar estratégicamente cómo se ejerce. A este resultado le condujeron sus análisis históricos, esbozados en 1976 y 1978, en los que amplió y modificó sus estudios anteriores sobre el ‘panoptismo’, el ‘poder disciplinario’, el ‘biopoder’ y la ‘biopolítica’. Pero, ¿qué es lo que hace que Foucault defina al poder en términos de gobierno?³ Parece ser que su inquietud por comprender cómo la vida se fue convirtiendo, desde el siglo XVIII, en objetivo de poder⁴, lo lleva a hacer una genealogía de esa producción política de la vida. Una forma de poder que desplegó una serie de mecanismos de seguridad aplicados a la vida de los hombres como seres vivientes y biológicos, no ya como cuerpos individuales sino como especie humana, como masa, como población, mecanismos que –articulados con viejas tecnologías disciplinarias–, se orientaron a hacer vivir.

Desde el análisis histórico de varios documentos sobre la policía, la razón de Estado, o el pastoreo, Foucault (2006) va precisando las diferencias entre los mecanismos disciplinarios y los dispositivos de seguridad. Señala que, mientras la disciplina fun-

la biopolítica (1979), publicado en el 2007, y *La hermenéutica del sujeto* (1982), publicado en el 2001. Desafortunadamente aún no se publican los cursos de 1980, El gobierno de los vivos, y el de 1981, *Subjetividad y verdad*. Sólo hasta 2009 fue publicado, en español, el curso de 1983, *El gobierno de sí y de los otros*, y en 2010 el curso de 1984, *El coraje de la verdad: El gobierno de sí y de los otros, II*. Algunos de los planteamientos de estos cursos fueron publicados en los dos últimos tomos de *Historia de la Sexualidad* y otros los presentó también en las conferencias de 1979 *Omnes et singulatim: Hacia una crítica de la razón política*, citada aquí como Foucault (1990), en la conferencia de 1982 *Tecnología política de los individuos* citada como Foucault (2004); y en el artículo capital, casi un testamento, de 1983 *Sujeto y Poder* que aparece en Dreyfus; Rabinow (1988). Los años de las ediciones serán los correspondientes a las usadas para las citas.

3. La noción de gobierno ya había sido esbozada por Foucault en su curso *Los anormales* de 1975, pero es en el curso de 1978, *Seguridad, territorio, población* cuando profundizará sobre el tema.
4. Ver: Foucault (2006).

ciona aislando un espacio, los dispositivos de seguridad funcionan en circuitos cada vez más amplios. Mientras la disciplina reglamenta todo, la seguridad deja hacer todo; mientras la disciplina opera desde el código permitido/prohibido y prescribe lo que debe hacerse, el dispositivo de seguridad capta las cosas como se producen, y aprende de ellas en el plano de su realidad efectiva para usarla –y hacerla actuar–, operando desde el código de la regulación. La disciplina normaliza por el procedimiento de descomponer a los individuos, los lugares, los tiempos, los actos. Los clasifica, establece secuencias y fija procedimientos progresivos y de control permanente; finalmente, separa, de manera analítica, a ineptos e incapaces de los que no lo son. Es decir, distingue entre lo normal y lo anormal. La normalización, desde el modelo disciplinario, se construye a partir de un determinado resultado que se consigue en la medida en que los actos de la gente se ajusten a ese modelo. Por el contrario, en los dispositivos de seguridad, la normalización opera, no desde la prohibición y la prescripción, ni del impedir que algo suceda, sino que –desde una racionalidad basada en la probabilidad y el azar–, se deja actuar, interviniendo sobre la población desde el cálculo del riesgo, la peligrosidad y la individualización del fenómeno colectivo. El interés por este tema lleva a Foucault a proponer una historia del gobierno de los hombres, para mostrar cómo fue posible la emergencia de lo que anunció como el biopoder y la biopolítica⁵. El tema del biopoder fue introducido por Foucault en el primer volumen de *Historia de la sexualidad* (1976), donde explicita su nueva mirada sobre el poder y tematiza nuevos mecanismos de regulación, ya no de los individuos, sino de un problema distinto: la población. El poder del modelo bélico que se ejercía para matar y dejar vivir, se volvía una estrategia inversa en la que el poder se ejercía positivamente sobre la vida, esto es, para hacer vivir, para administrar y calcular la propia vida. En la última clase del curso *Defender la sociedad* (2008), también aborda la gubernamentalidad para diferenciarla de las tecnologías disciplinarias y caracterizarla como un ejercicio que no es individualizador sino masificador, pero es en la primera clase del curso *Seguridad, territorio, población*, en la que define biopoder como

El conjunto de mecanismos por medio de los cuales aquello que, en la especie humana, constituye sus rasgos biológicos fundamentales podrá ser parte de una política, una estrategia general de poder; en otras palabras, cómo, a partir del siglo XVIII, la sociedad, las sociedades occidentales modernas, tomaron en cuenta el hecho biológico fundamental de que el hombre constituye una especie humana. (Foucault, 2006, p. 15)

5. Aunque algunos lectores de Foucault afirman que él no hizo distinción alguna entre los dos términos, nos resulta útil acudir a la disertación que hace el filósofo colombiano Rubén Sánchez (2007), cuando señala que, tanto biopoder como biopolítica, son usadas por Foucault para diferenciar entre una forma de racionalidad política y un conjunto de tecnologías de gobierno desplegadas por ella. “En efecto en tanto que la tecnología biopolítica puede ser definida como el conjunto de procedimientos gracias a los cuales se produce una población, el biopoder puede ser considerado como una forma de racionalidad política que somete a la vida produciendo a partir de ella individuos y poblaciones.” (p. 34)

En el curso de 1978-1979 quiso abordar el problema de la política de la vida, analizando el Liberalismo como su marco general; sin embargo, como lo señala Michel Senellart (2007), Foucault se extiende en el análisis del neoliberalismo alemán y norteamericano, dejando pendiente el primer tema. Aún así, el interés por este tema lleva a Foucault a proponer una historia del gobierno de los hombres, para mostrar cómo fue posible la emergencia de lo que anunció como el biopoder y la biopolítica⁶.

De manera esquemática intentaremos ilustrar, asumiendo un relato cronológico, cómo Foucault reconstruyó esa historia en la que hace aparecer nuevos objetos, nuevos problemas y nuevas técnicas de análisis: la historia de la gubernamentalidad. La noción de gobierno lo remonta hasta Grecia y Roma antiguas, donde ésta es definida como la actividad que se propone conducir a los individuos a lo largo de toda su vida, poniéndolos bajo la autoridad de un(a) guía responsable de lo que hace y le sucede; sin embargo, Foucault encuentra que en Grecia y Roma los hombres que detentan el poder político no son pastores, sino hombres que deben asegurar la unidad de la ciudad y no la salvación de un grupo de individuos. Es en el oriente precristiano y cristiano, en la forma de poder pastoral allí organizada, en donde, afirma Foucault, se debe buscar la proveniencia de la idea de un gobierno de los hombres que será implementada en Occidente por la Iglesia con una fuerza inusitada.

La metáfora del pastor y del rebaño caracteriza un tipo de relación entre gobernantes y gobernados, vinculada a tres temas centrales en las prácticas de conducción: la salvación, la ley y la verdad. El pastorado se ejerce sobre un rebaño y no sobre un territorio, y es el pastor quien debe guiar hacia la salvación, prescribir la ley, enseñar la verdad y cuidar no sólo a la comunidad en su globalidad, sino a cada individuo en particular, durante su vida entera. Por tanto, es un poder individualizador. El rebaño existe gracias a la presencia permanente y a la acción directa del pastor, quien ejerce el poder como si fuera un deber y desde un sentido de abnegación y permanente vigilia; por su parte, del rebaño se espera la obediencia a la ley y la aceptación de la verdad enseñada. Esta forma de poder no puede ser ejercida sin el conocimiento de las mentes de cada individuo, sin explorar sus almas, sin hacerles revelar sus más íntimos secretos, lo que implica un conocimiento de la conciencia y la habilidad para dirigirla.

6. Aunque algunos lectores de Foucault afirman que él no hizo distinción alguna entre los dos términos, nos resulta útil acudir a la disertación que hace el filósofo colombiano, Rubén Sánchez, cuando señala que tanto biopoder como biopolítica son usadas por Foucault, para diferenciar entre una forma de racionalidad política y un conjunto de tecnologías de gobierno desplegadas por ella. “En efecto en tanto que la tecnología biopolítica puede ser definida como el conjunto de procedimientos gracias a los cuales se produce una población, el biopoder puede ser considerado como una forma de racionalidad política que somete a la vida produciendo a partir de ella individuos y poblaciones” (Sánchez, 2007, p. 34).

Hacia los siglos XV y XVI, y en el marco de dos procesos históricos (el fin del feudalismo y la Reforma Protestante), esta forma de gobierno entra en crisis, lo que se da de manera simultánea, en muchos aspectos y sobre varios asuntos: el gobierno de sí, el gobierno de las almas, el gobierno de los niños, entre otras cuestiones. Para mostrar la mutación que existe en las prácticas del gobierno entre el siglo XVI y el siglo XVIII, Foucault va a escoger, entre todas las formas de gobierno, el gobierno del Estado, es decir, el gobierno bajo su forma política, estructurando un esquema de análisis de las características de esa nueva forma de racionalidad política, en tanto que difiere de la que se encuentra en la Soberanía, la forma de racionalidad política propia de los Estados monárquicos medievales y absolutistas. Es en el análisis de la literatura ‘antimaquiavélica’ donde Foucault ve la emergencia de esa nueva racionalidad que pregunta por cómo gobernar, cómo ser gobernado, cómo gobernar a los demás, por quién se debe aceptar ser gobernado y qué hacer para ser el mejor gobernante posible; en fin, un gobierno que debe encontrar su propia razón de ser, lo que está ligado a la emergencia de la Razón de Estado.

La doctrina de Razón de Estado es una respuesta a la pregunta por el gobierno, no ya de las almas, sino de los hombres, que intentaba definir en qué medida los principios y los métodos del gobierno estatal diferían, por ejemplo, de la manera en que Dios gobernaba el mundo, el padre su familia, o un superior su comunidad.

Se pueden enumerar rasgos comunes de diferentes definiciones de Razón de Estado que toma Foucault (1990, 2004). Una de ellas es la que la considera como un arte, esto es, una técnica en conformidad con ciertas reglas que pertenecen, no sólo a las costumbres o las tradiciones, sino también al conocimiento. Ese arte de gobernar es racional si la reflexión le lleva a observar la naturaleza de lo que es gobernado, en este caso el Estado. Esto rompió con dos tradiciones opuestas pero que caracterizaron las formas de gobierno pre-modernas: El cristianismo y la monarquía del príncipe. Así, mientras el Cristianismo pretendía que el gobierno respetara todo un sistema de leyes, humanas naturales y divinas, la teoría del príncipe formulaba como principal preocupación el llegar a saber cómo se mantiene el vínculo entre el príncipe y su principado –las habilidades que debe tener el príncipe para conservar su principado. El problema, planteado a principios del siglo XVII por los teóricos de la Razón de Estado, es el de la existencia misma de la naturaleza de esa entidad que es el Estado, mientras que el propósito de este nuevo arte de gobernar es, precisamente, no reforzar el poder del príncipe, no gobernar según las leyes, sino para consolidar al Estado mismo⁷.

Sobre la tesis de que la Razón de Estado se relaciona con el Estado, con su naturaleza y con su propia racionalidad, Foucault, en su texto *Tecnología política de los individuos*, publicado en 1981, señala varias ideas:

7. Al respecto es interesante el análisis que hace Foucault (2006, p. 301-310), sobre la teoría del golpe de Estado en el siglo XVIII.

- 1) La relación inédita que se establece entre la política como práctica y la política como saber. El hombre que dirigirá a otros, en el marco del Estado, debe ser un político; él debe poder apoyarse en competencias y saberes políticos específicos. El saber político no se trata de los derechos del pueblo, ni de las leyes humanas o divinas, sino de la naturaleza del Estado que debe ser gobernado. Uno de esos conocimientos es la estadística.
- 2) La relación individuos y Estado. Los gobiernos no se deben inquietar por los individuos más que en la medida en que éstos presenten un interés de utilidad para el Estado, una utilidad que tiene que ver con su vida, su muerte, su actividad, su conducta individual y su trabajo.
- 3) Las relaciones inéditas entre política e historia. La naturaleza del Estado aparece como un conjunto de fuerzas y triunfos susceptible de ser aumentado o debilitado, según la política seguida por los gobiernos en un tiempo indeterminado. De esta relación emergen dos tecnologías políticas, una, la diplomático-militar, que desplegará su fuerza al exterior, y otra, la policía, que cumplirá una función interna en tanto productora de vida y reguladora del orden. (Foucault, 2004, p. 218)

La tecnología diplomático-militar consolidaría y fortalecería el equilibrio externo de los Estados, a través de tres instrumentos que podríamos asociar con la geopolítica: el primero es la paz universal como fin, que está en estrecha relación con la guerra, lo que podría afirmarse de otra manera: el deber de hacer la guerra para mantener la paz, para mantener el equilibrio entre los Estados. El segundo instrumento es el diplomático propiamente dicho, en el que las negociaciones constantes y la organización del sistema de información permitan conocer la situación de las fuerzas de cada país. Finalmente, el dispositivo militar, que profesionaliza la guerra y estructura el funcionamiento permanente de una institución, asegurando una reserva de fuerzas en caso de conflicto bélico, y generando un saber propio de funcionamiento. Esto rompe la vieja idea de rivalidad e introduce, durante los siglos XV y XVI, la idea de competencia en la que los Estados buscan fortalecerse a sí mismos, a la vez que se calcula sobre riesgos e intereses de las posibles alianzas. La vieja idea de imperio se debilita, pues esta nueva razón política no busca el incremento de territorios, sino el aumento de la potencia de cada Estado. (Foucault, 2006)

El otro gran conjunto de técnicas políticas es la policía. En primer lugar, Foucault señala que en los siglos XV y XVI el término ya se usaba con mucha frecuencia, pero con tres sentidos distintos: uno, como una forma de comunidad, una asociación regida por una autoridad pública, dos, como el conjunto de actos que van a regir precisamente esas comunidades bajo la autoridad pública y, finalmente, como el resultado positivo y valorado de un buen gobierno.

Pero en el siglo XVII la palabra ‘policía’ cobra otro sentido que es definido como el conjunto de medios a través de los cuales se pueden incrementar las fuerzas del

Estado, a la vez que se mantiene el buen orden de éste. Uno de los elementos fundamentales, señalados por Foucault, es que para la policía el hombre es aquel sujeto que tiene una actividad que debe caracterizarse por su perfección para permitir, en consecuencia, la perfección del Estado. Esto señala, de manera clara, que la policía vela por el hombre en tanto éste se relaciona con el Estado y le significa alguna utilidad: por eso debe estar atenta al número de hombres que lo habitan, a las necesidades que tengan para mantener su vida, al cuidado de esa vida, a las actividades que desarrollen, y a la circulación de los productos derivados de esas actividades. Pero, quizás, uno de los objetivos más interesantes que señala Foucault es el de registrar todas las formas de coexistencia de los hombres entre sí, lo que en términos más contemporáneos sería la regulación de la convivencia.

En la literatura italiana y alemana de los siglos XVII y XVIII, analizada por nuestro autor, se evidencia que la policía interviene en cada uno de los espacios de la vida de la gente, y cumple una función moral que vigila la relación del hombre con el Estado con miras a su efectiva integración, por lo que tiene como misión hacer crecer de manera permanente la producción de cualquier cosa nueva, consolidar la vida cívica y la potencia del Estado. “La policía gobierna no por medio de la ley, sino interviniendo de manera específica, permanente y positiva en la conducta de los individuos” (2004, p. 224); así que su modalidad de intervención no es por la vía de la ley, sino por la vía de los reglamentos; y su estrategia es necesariamente la biopolítica, pues debe garantizar que la gente viva, e incluso que haga más que vivir en tanto sujeto activo y productivo lo que, en consecuencia, fortalecerá al Estado. Foucault señala que, en el siglo XVII, la policía es la que hace posible la existencia de las ciudades y es una condición para la constitución de la urbanidad, así como un vínculo con las teorías y prácticas del gobierno que se apoyaron en el mercantilismo y en el saber de la estadística, lo que permite afirmar que la vida entró a ser parte del mundo de la mercancía.

El análisis de Foucault muestra el lugar que ocupó la economía política dentro del ejercicio del gobierno político. Se detiene en el siglo XVII para ubicar al Mercantilismo como la primera manifestación de una ‘Razón de Estado’, esto es, como la emergencia de una primera racionalización del ejercicio del poder en tanto práctica de gobierno, práctica que luego será redefinida por los Fisiócratas en términos del tratamiento que le darán al problema de la población, asunto que establecerá una brecha en el sistema de policía. De manera resumida, esa brecha estaría representada por un desplazamiento de la ciudad al campo, esencialmente por el despliegue de una política agraria, así como de la circulación del comercio hacia la producción; de una reglamentación de la autoridad policial hacia una regulación en función del curso natural de las cosas, y de una idea de población como bien a una idea de población en su valor relativo. Y, finalmente, la instalación del libre juego de la competencia.

La aparición del problema de la población es, sin duda, el elemento clave en el análisis de esta nueva economía de poder que Foucault (1999) denomina de gestión

o de gobierno, y que aparece en el siglo XVIII, vinculado a la emergencia de esa nueva tecnología de poder que es la biopolítica y a sus dispositivos de seguridad. La población fue vista como base de riqueza del Estado por los mercantilistas que la miraban como un conjunto de individuos que deben ser reglamentados, mirada que –a partir del siglo XVIII–, genera un sentido diferente que la asume dentro del régimen general de los seres vivos, es decir, como especie humana que debe ser regulada de otra manera. Por otro lado, la población también será un ‘público’, en tanto sujeto que tiene sus puntos de vista y formas de comportarse, esto es, como elemento susceptible de ser influenciado en su opinión. “La población aparece, como sujeto de necesidades y aspiraciones, pero también objeto en manos del gobierno, consciente frente al gobierno de lo que quiere, pero inconsciente también de lo que se le exige hacer” (Foucault, 2006, p. 132).

La economía del siglo XVIII produjo una nueva forma de gobierno, una nueva racionalidad política, diferente de la idea de un Estado de policía de los siglos XVI y XVII. Ya no existirá una intervención minuciosa del Estado a través de la policía, sino que éste sólo va a intervenir para regular el interés particular en beneficio del interés general; ahora se hace preciso manipular y no reglamentar, se trata no tanto de impedir las cosas como de procurar que ellas se den.

Si en el siglo XVII fueron los políticos quienes definieron un nuevo arte de gobernar frente a la modalidad soberana, en el siglo XVIII fueron los economistas quienes reacomodaron el pensamiento de la Razón de Estado. En ese momento, el gobierno del Estado deviene un gobierno fundamentalmente económico que está vinculado a la aparición de nuevos objetos: uno, la sociedad civil como límite al ejercicio del gobierno político, pues “el Estado tiene a su cargo una sociedad, una sociedad civil, y debe garantizar su gestión. Mutación fundamental, claro está, con respecto a una Razón de Estado, a una racionalidad de policía que sólo tenía que ver con un agrupamiento de súbditos.” (2006, p. 401). Dos, la emergencia de un nuevo conocimiento científico, la economía política que, lejos de ser un cálculo de fuerza de diplomacia, es un conocimiento de los procesos que “vinculan las variaciones de riqueza y las variaciones de la población en tres ejes: producción, circulación y consumo” (p. 401).

Retomar aquí la noción de poder pastoral es importante, pues en el análisis que hiciera Foucault muestra cómo, de alguna manera –tras la Reforma–, éste sufre una laicización que permite que, a partir del siglo XVIII, muchas de sus funciones se retomen en el ejercicio del gobierno que pretendió, también, hacerse cargo de las conductas de los hombres. Ese nuevo poder pastoral, a nuestro aparecer laicizado, dejó de tener por cuestión el guiar a la gente para su salvación en el más allá, para pasar a ser un asunto de asegurar su salvación en este mundo. En cierto momento el poder fue ejercido por iniciativas privadas, sociedades de bienestar, benefactoras y filántropos, e inclusive por antiguas instituciones, como la familia y la medicina, o relativamente nuevas como la escuela, que fueron movilizadas para llevar adelante funciones pastorales. Finalmente, la multiplicación de los objetivos y agentes del

poder pastoral focalizaba el desarrollo del conocimiento humano alrededor de dos roles: uno, globalizante y concerniente a la población –esto es, la biopolítica, con sus dispositivos de seguridad–, otro, analítico, concerniente al individuo –esto es, la anatomopolítica con sus mecanismos disciplinarios⁸.

Esta es la historia del gobierno político que analizó Foucault, y en la que se muestra el nacimiento de un arte de gobernar y de técnicas de poder que van de un régimen soberano a un régimen de gobierno, en el que la población aparece como problema político, biológico y económico, para lo cual se hace necesario articular mecanismos disciplinarios que operen en el cuerpo individual –con dispositivos de regulación que actúen en el cuerpo colectivo. De igual manera, establece una relación de estos dispositivos de seguridad con los postulados del liberalismo⁹, lo que se explica a partir de la crisis de los saberes sobre la Razón de Estado y la emergencia de una nueva racionalidad: dejar que la gente haga y las cosas pasen, que la realidad se desarrolle y marche. Así, se plantea la progresiva emergencia del problema de la libertad, que se asume como correlato de la introducción de los dispositivos de seguridad, haciendo de ella misma, la libertad, una tecnología de poder.

La laicización del pastorado y la organización de los dos grandes conjuntos de tecnologías descritas aquí –las disciplinarias y las biopolíticas– harían parte de un proceso de gubernamentalización de las sociedades modernas que se expresó, según Foucault (2006), como una nueva forma de gubernamentalidad. Este término es usado por el filósofo para denominar tres cosas, que podemos considerar como inscritas en tres perspectivas:

8. Es interesante señalar la diferenciación que hace Caruso (2005), de estos dos tipos de tecnologías durante el siglo XVIII con la entrada del capitalismo industrial, teniendo presente que las tecnologías pastorales de gobierno ya habían mutado en algunos de sus elementos las disciplinarias y que se articularon a los mecanismos de seguridad: a) La biopolítica, a diferencia de las disciplinas se desenvuelve no desde los cuerpos particulares sino en un campo de acción llamada sociedad de masas. b) El objeto de su intervención será el cuerpo los individuos y los procesos vitales de la población. c) Su localización en el mundo social: la biopolítica es casi siempre una intervención de tipo estatal, mientras que las disciplinas son prácticas institucionales. d) Las disciplinas funcionan en la formación del sujeto de manera inductiva: se puede apreciar que el paso de las personas a través de diversas instituciones disciplinarias producirá un efecto acumulativo de ordenamiento del sujeto. La biopolítica, por su parte, es un asunto estatal y su lógica de funcionamiento es más bien de tipo deductivo, ya que sus instrumentos clásicos, como las tasas de natalidad y de mortalidad, y las condiciones de salud tanto como la situación de aprovisionamiento necesitaban de un saber totalizante que superaba con creces la dimensión individual institucional que, por lo tanto, sólo podía ser recolectado y sistematizado por los aparatos estatales en expansión. e) La cronología de su aparición en escena social: Foucault fechó la aparición de la biopolítica de manera contradictoria, primero a mediados del siglo XVIII, luego a comienzos del siglo XIX. La aparición de la biopolítica, a comienzos del siglo XIX, parece haber interrumpido el predominio de las disciplinas frente a las técnicas del gobierno.
9. A este tema dedicará el curso de 1978-1979, *Nacimiento de la biopolítica*. Ver: Foucault (2007, p. 15-67 y 360).

1) Una perspectiva teórica:

El conjunto de instituciones, procedimientos, análisis y reflexiones, cálculos y tácticas que han permitido ejercer esta forma específica y muy compleja de poder que tiene por blanco la población, por forma principal de saber la economía política, y por instrumentos técnicos esenciales, los dispositivos de seguridad. (p. 136)

2) Una perspectiva política:

La tendencia de que Occidente no ha dejado de conducirse, desde hace mucho tiempo, hacia la preeminencia de este tipo de poder que se puede llamar *gobierno sobre todos los otros*: soberanía, disciplina, etc., y que ha implicado, por una parte, el desarrollo de toda una serie de aparatos específicos de gobierno y, por otra, el desarrollo de todo un conjunto de saberes. (p. 136)

3) Una perspectiva histórica:

El proceso, o mejor, el resultado del proceso a través del cual el Estado de justicia del Medioevo, convertido en Estado administrativo en los siglos XV y XVI, se encuentra poco a poco ‘gubernamentalizado’¹⁰. (p.136)

En este momento queda claro que la noción de gubernamentalidad le permitió a Foucault incluir la cuestión del Estado en sus análisis, pero entendido éste no como una esencialidad o abstracción, sino como un espacio más de gobierno. Es a partir de 1979 que esta noción sufrirá, en los análisis de Foucault, una nueva transformación, cuando enuncia que gubernamentalidad es la manera como se conduce la conducta de los hombres y que es ella la que define el campo estratégico de las relaciones de poder “en lo que tienen de móviles, transformables, y reversibles y es un acontecimiento en la medida que toda relación de poder supone un análisis estratégico en el que no puede dejarse de lado el análisis de las contraconductas o las resistencias” (2008a, p. 247). En sus estudios de los últimos años, no sólo contempló la acción que se ejerce sobre la acción de los otros, sino que pensó que también habría lugar para las acciones que se ejercen sobre uno mismo. “...la noción de gubernamentalidad permite, creo, hacer valer la libertad del sujeto y la relación con los otros, es decir, lo que constituye la materia misma de la ética” (Foucault, 1999, p. 414). Una ética que, en lo fundamental, hace referencia a la relación consigo mismo y con la verdad en el ejercicio de la libertad, lo cual, al cruzarse con la noción de gobierno de los otros, proporciona el marco analítico de las prácticas de subjetivación.

10. Foucault (2006) diferencia tres formas de economía del poder de Occidente: el Estado de justicia de tipo feudal fundado en la ley, el Estado administrativo de los siglos XV-XVI –que corresponde a una sociedad de reglamentos y disciplina–, y un Estado de gobierno que se refuerza en la idea de población, en la instrumentalización del saber económico, y en el despliegue de dispositivos de seguridad.

En suma, lo que Foucault saca a la luz, es que las prácticas de gobierno han constituido la subjetividad en Occidente moderno, estudiando inicialmente las tecnologías de poder y de discurso y, en su última etapa, las tecnologías de sí¹¹. Este movimiento puede verse como un desplazamiento del autor, del campo de lo político al campo de lo ético; sin embargo, él mismo señalaría que no hay tal distancia al afirmar que su interés fue historiar los modos o prácticas de subjetivación desde tres ámbitos: el sujeto como objeto de saber, el sujeto como objeto de relaciones de diferenciación (poder), y el sujeto objetivado como sujeto de sí mismo. En el tema del gobierno resultó fundamental hacer alusión a las ‘tecnologías de sí’, pues el sujeto, desde la mirada de Foucault, no es asumido como una esencia, sino como efecto de gobierno que se constituye, bien sea a través de instancias de poder, como sujeto político; de objetivación de un saber, como sujeto de conocimiento; o a través de un trabajo ético, como sujeto moral.

Mientras que la teoría del poder político como institución se refiere por lo común a una concepción jurídica del sujeto de derecho, me parece que el análisis de la gubernamentalidad –es decir: el análisis del poder como conjunto de relaciones reversibles– debe referirse a una ética del sujeto definido por la relación de sí consigo. Lo cual quiere decir, simplemente, que, en el tipo de análisis que trato de proponerles desde hace cierto tiempo, podrán ver que: relaciones de poder-gubernamentalidad-gobierno de sí y de los otros-relación de sí consigo, constituyen una cadena, una trama, y que es ahí, en torno de estas nociones, que debemos poder articular, creo, la cuestión de la política y la cuestión de la ética. (2008, p. 247)

Según este planteamiento, no sólo estaría entonces el problema de cómo los sujetos se vuelven gobernables, esto es, que no es suficiente con ver la relación de eficacia entre quien gobierna y quién es gobernado, relación clásica que implicaría el reconocimiento de la autoridad ejercida por el gobernante por parte de quienes son gobernados, desde una aceptación voluntaria de su sometimiento. Si la ética tiene que ver con la constitución del sí mismo como sujeto moral, en ese sentido supone un intento de hacerse a uno mismo responsable por las propias acciones, o como una práctica a través de la cual los seres humanos toman su propia conducta como objeto. Referirse al gobierno, a la regulación de la conducta, involucra remitir a una práctica que supone no sólo la experiencia en el gobierno político, sino de otras experiencias que vinculan el sujeto a múltiples formas de ser gobernado. En otras palabras, el gobierno implica saber no sólo cómo se ejerce la autoridad sobre los otros o cómo gobernamos el Estado o las poblaciones, sino cómo nos gobernamos a nosotros mismos.

11. En esta perspectiva pensó sus trabajos sobre el sujeto, abordados en sus libros *Historia de la sexualidad II e Historia de la sexualidad, III*. En sus cursos, *La hermenéutica del sujeto*, *El gobierno de sí y de los otros*, y *el Coraje de la verdad: el gobierno de sí y de los otros II*. Ver, respectivamente, Foucault (1984, 1987, 1990, y 2008, 2009, 2010).

La dimensión metodológica de la noción de gubernamentalidad

Si bien la noción de ‘Gubernamentalidad’ fue elaborada por Foucault en talleres históricos, como señala Senellart, ésta fue adquiriendo una significación general y abstracta. Así, la noción, puede ser entendida a la vez como instrumento de análisis y como un objeto de investigación. Como objeto de investigación, es el resultado de la descripción del investigador que ha hecho un recorte en el dominio del análisis, lo que le permitió analizar el problema del Estado Moderno, no como institución sino como espacio de prácticas de gobierno político en donde se incorporan unas tecnologías procedentes de racionalidades políticas diferentes –e incluso contradictorias entre sí (el Pastorado, la Razón de Estado, el Liberalismo y el Neoliberalismo). Racionalidades y tecnologías que, aunque parecieran sucederse en el movimiento histórico, Foucault las veía reacomodándose permanentemente, operando y articulándose unas con otras, desde el siglo XIII y aún hasta el XX.

Ahora bien, como instrumento de análisis, la noción permite al investigador operar de tal manera que puede distinguir los niveles de análisis, los métodos que corresponden a cada uno, y la periodización correspondiente. Es un concepto que se utiliza, no para desentrañar la limitación de una forma de gobierno ni su fracaso, sino para modular la validez de su análisis apoyado en dos dimensiones: una, las racionalidades políticas, esto es, las modalidades o formas políticas que usa el gobierno; y dos, las tecnologías de poder que se articulan unas con otras y que operan de diversa manera, en diferentes momentos históricos.

Por ello, Foucault (2006, 1988, 1999 y 2004) señalaría una serie de precauciones metodológicas para un análisis histórico de la gubernamentalidad, esto es, de la relación racionalidad-poder:

- 1) Comprender que una racionalidad política es el modo de definir las relaciones entre el Estado y los hombres, en particular de diferentes procesos económicos, sociales, culturales y técnicos, que se encarnan en instituciones y estrategias, y que tienen su propia especificidad política.
- 2) Al desinstitucionalizar las relaciones de poder, esto es, al pasar al exterior de la institución desde una perspectiva genealógica, es posible identificar redes de alianzas, comunicaciones, puntos de apoyo, para ver cómo se forman, se conectan, se multiplican y transforman, descubriendo en qué y por qué son inestables.
- 3) Al desfuncionalizar las relaciones de poder, se sustituye la investigación sobre la efectividad de la institución en el cumplimiento de sus funciones, por la investigación sobre las tácticas y estrategias que le dan legitimidad por fuera de ella misma.
- 4) Al captar la constitución de regímenes de verdad que constituyen un dominio, se permite analizar la racionalidad, no como un todo, sino como un proceso que se da en diferentes campos, articulado cada uno de ellos en una experiencia fundamental.

- 5) Tomar como punto de partida las formas de resistencia contra las diferentes formas de poder.

A partir de esta mirada que, sin duda, muestra la riqueza de la noción de gubernamentalidad como noción metodológica, sería necesario incorporar, al análisis de las racionalidades y las tecnologías, un tercer elemento para pensar las formas de gobierno: los procesos de subjetivación. Esto es, los procesos que determinan lo que debe ser el sujeto, “cuáles deben ser sus condiciones, qué estatus debe tener, qué posición debe ocupar en lo real o en lo imaginario para llegar a convertirse en un sujeto legítimo de tal o cual tipo de conocimiento “cualquier entendimiento dado” (Foucault, 1999, p. 364).

El concepto de gubernamentalidad, entonces, nos permite no sólo estudiar una racionalidad política particular y su relación con el funcionamiento de ciertas tecnologías de gobierno para acceder a formas de gestión de la vida de los individuos, sino que también permite identificar los juegos estratégicos que generan contraconductas, pues como afirmara el mismo Foucault (1988, 1991), donde hay poder hay resistencia, concepto éste que comienza a aparecer con contundencia en las reflexiones del pensador, a partir de 1978¹².

Si bien la gubernamentalidad le sirvió a Foucault para incluir el problema del Estado Moderno y recortar un dominio específico de relaciones de poder, debe aclararse que la noción se amplía a otras relaciones de poder, justamente por la adopción del concepto de gobierno –definido como la conducción de la conducta–, lo que permite que sea usada para pensar las distintas formas de gobierno: la de los niños, la de las almas, la del propio Estado, etc., pues la gubernamentalidad lo que define es el campo estratégico¹³ de las prácticas de gobierno.

12. En la clase del 1 de Marzo de 1978, en su curso *Seguridad, territorio, población*, Foucault desarrolla la noción de conducta y de contraconducta, y el editor señala que en ese año la noción de resistencia está en el centro de la concepción foucaultiana de política. “La política no es nada más ni nada menos que lo que nace con la resistencia a la gubernamentalidad, el primer levantamiento, el primer enfrentamiento” (Foucault, 2006, p. 225).
13. Lo estratégico tiene para Foucault, en primer lugar, un sentido específico: los medios empleados en la consecución de un cierto fin, son una cuestión de racionalidad orientada a un objetivo. En segundo lugar se emplea, para designar la manera en la cual una persona actúa en un cierto juego de acuerdo a lo que ella piensa que guía la acción de los demás y lo que considera que los demás piensan que sería su acción, y ésta es la forma en que uno busca tener ventajas sobre los otros; y una tercera acepción es la que refiere a aquellos procedimientos usados en una contienda para privar al contrincante de sus medios de defensa y así obligarle a retirarse (Foucault, 1988).

A modo de cierre: Anotaciones metodológicas de la noción de gubernamentalidad para la investigación educativa

Mirar desde la perspectiva de la gubernamentalidad una práctica¹⁴ educativa implica, que nos situemos metodológicamente en una matriz que nos ayuda a ver cómo se configura y cómo opera el campo estratégico de gobierno, procurando el cruce de las racionalidades políticas, los fines éticos, y las formas de subjetivación producidas con las prácticas educativas, toda vez que estas últimas son y están atravesadas por una serie de técnicas de gobierno que operan en tres instancias: instituciones, saberes y sujetos¹⁵. (Ver figura 1)

El análisis de una racionalidad política, es decir, de aquella forma estratégica de ejercer el gobierno, mostrará los cálculos efectuados para gobernar la educación, la escuela, el maestro y el estudiante, quiénes les gobiernan, qué les gobiernan y de qué maneras, pero también hablará de los gobernados. En este sentido, De Marinis (1999), siguiendo a los anglofocaultianos Nicolas Rose y Peter Miller, propone que

Un análisis de las racionalidades políticas podrá incluir varios aspectos: las diversas justificaciones morales de los modos particulares de ejercer el poder por parte de los diferentes tipos de autoridades; las nociones sobre las formas apropiadas, los objetos y límites de la política, y las concepciones sobre la correcta distribución de estas tareas entre las diferentes autoridades, ya sean seculares, espirituales, militares, familiares, pedagógicas, etc. (p. 87)

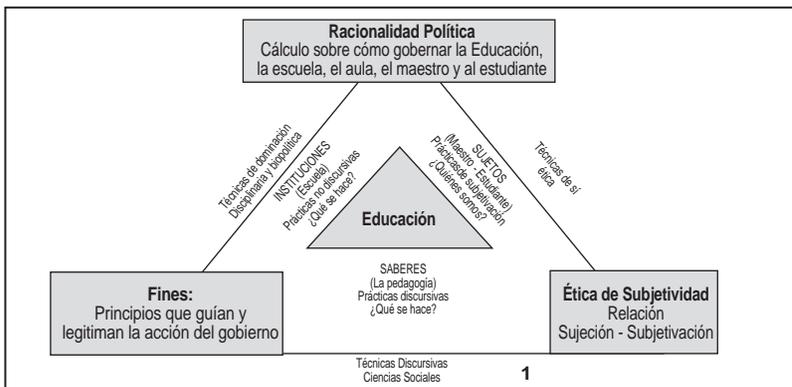


Figura 1. Enfoque metodológico de la noción de gubernamentalidad para la investigación educativa

14. El concepto de práctica discursiva designa “un conjunto de reglas históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (Foucault, 1991, p. 198). Las prácticas discursivas poseen una realidad efectiva, se refieren a un hacer, se definen por el saber que forman, y son susceptibles de ser historiadas.
15. El Grupo de investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, en especial, Olga Lucía Zuluaga (1990), identificó al sujeto y las instituciones como instancias delimitadoras del saber pedagógico y de su práctica.

En el polo de las racionalidades políticas están los fines que orientan la acción de gobierno, para lo cual se proponen las preguntas sobre para qué y por qué se gobierna, no sólo el gobierno ejercido sobre los otros, sino el desplegado sobre sí mismos. Es en este sentido que el análisis no privilegiaría una idea de poder dominante, sino que, justamente, mostraría cómo se configuran unas relaciones de poder estratégicas –móviles y transformables–, que dan lugar al ejercicio de la libertad –por tanto, a unos fines éticos.

Por su parte las tecnologías de gobierno, contemplarían dos tipos:

Unas tecnologías de dominio, que determinan la conducta de los individuos, lo someten a cierto tipo de fines o dominación, y consisten en una objetivación del sujeto. Unas tecnologías del yo, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad (Foucault 1990, p. 48).

Las tecnologías de dominación se corresponden a mecanismos prácticos a través de los cuales las autoridades pretenden normalizar, guiar, instrumentalizar las aspiraciones, ambiciones, pensamientos y acciones de los otros, a efectos de lograr los fines que ellas consideran deseables. Mecanismos que resultan ser naturalizados y que derivan en la incorporación de hábitos, rutinas, convicciones que buscan, desde el cálculo, orientar y producir unos efectos determinados en la conducta de otros; pero, en todo caso, están sometidas a las resistencias de esos otros. “Dean, resume el concepto de tecnología de gobierno, en este sentido, como la relación entre formas de saber y ciertas actividades prácticas y técnicas (por ejemplo, aquellas involucradas en la dirección de la conducta humana, la formación de capacidades y el modelado de personas, ciudadanos y entidades colectivas)” (De Marinis, 1999, p. 90). Las tecnologías discursivas o de ‘sistemas de signos’, como las denominó Foucault en su seminario *Tecnologías del yo*, son aquellas que se orientarían a la producción de verdad.

La subjetividad es un efecto de ese conjunto de juegos y procedimientos, en esa relación de fuerzas de poder que, como señala Grinberg (2008), “supone identificar los modos en que los seres humanos somos individualizados” (p. 91), constituidos como sujetos de relaciones en las cuales nos hallamos direccionados por medio de diversas prácticas de gobierno y autogobierno. Éste involucra directamente la educación, si por ella entendemos las prácticas implicadas en la producción de subjetividades, y a la pedagogía como uno de esos espacios de saber en el que se configura ese campo de relación de fuerzas, de encuentro, de voluntades, de distribución y producción de determinados tipos de discurso que prefiguran unos tipos de subjetividad. Así, el sujeto está en una relación de sujeción cuando es gobernado a través de tecnologías de dominación, de significación (de poder-saber), y de subjetivación, cuando logra dirigir su propia conducta.

Al decir del Foucault, un método debe estar hecho para deshacerse de él, pero más que un método, lo que vemos aparecer –con la noción de gubernamentalidad–, es una perspectiva metodológica, ‘un ajuste de la mirada’, que nos permite percibir de otra forma el campo de la educación. Podemos asumir que la educación y la pedagogía hacen parte de ese campo estratégico de gobierno organizado en la modernidad, que se ocupó de la tarea de ‘transmitir la cultura’; de garantizar la producción de sujetos gobernables, de ciudadanos para los nacientes Estados. Quizá, usando esta noción de Gubernamentalidad en la investigación educativa, podamos percibir que es menos importante saber si la Educación Moderna en sus fines últimos ha fracasado o está en crisis, que entender por qué pensamos hoy de esa forma, cómo hemos sido educados, cuál es la articulación que hay entre las prácticas educativas y pedagógicas con la razón gubernamental contemporánea –esa que Foucault (2007) denominó neoliberal–, qué prácticas y formas constituyen nuestros procesos de subjetivación, cuáles son, a la vez, las fisuras y los peligros de esas formas y de otras que construimos permanentemente en la cotidianidad.

Bibliografía

- BUTLER, Judith, *Qué es la crítica*. Un ensayo sobre la virtud de Foucault. 2000, En: <http://www.brumaria.net/textos/Brumaria7/01judithbutler.htm> Acceso en: 30 de jul. de 2009.
- CARUSO, Marcelo. *La biopolítica en las aulas*. Buenos Aires: Prometeo, 2005.
- DE MARINIS, Pablo. Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (o un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo) En: RAMOS, Ramón; GARCÍA Fernando (Ed.), *Globalización, riesgo y reflexividad*. Tres temas de la teoría social contemporánea. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1999.
- DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1988.
- DUSSEL, Inés y CARUSO, Marcelo. *La invención del aula, una genealogía de la forma de enseñar*. 2ª reimp. Buenos Aires: Santillana, 2006.
- ERIBON, Didier. El arte de la insumisión. En: *El Infrecuente Michel Foucault*. Buenos Aires: Letra Viva, 2004.
- FOUCAULT, Michel. La Gubernamentalidad. En: VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando (Eds.) *Espacios de poder*. Madrid: La Piqueta, 1981, p. 9–26.
- FOUCAULT, Michel. Tecnología política de los individuos. En: *Revista Veredas*. México, N°. 9, Año 2004: Universidad Autónoma Metropolitana de México.

- FOUCAULT, Michel. *Tecnologías del yo*, y otros textos afines. Barcelona: Paidós, 1990.
- FOUCAULT, Michel. *Historia de la sexualidad: la voluntad de saber*, 18ª edición en español. México: Editorial Siglo XXI, 1991.
- FOUCAULT, Michel. *Ética, Estética y Hermenéutica*. Vol. III. Barcelona: Paidós, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *Seguridad, territorio y población*, 1ª reimp. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- FOUCAULT, Michel. *Defender la sociedad*, 4ª reimp. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *Hermenéutica del sujeto*, 2ª reimposición. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008a.
- GRINBERG, Silvia M. *Educación y poder en el siglo XXI*. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2008.
- SÁNCHEZ A. Rubén. Alcances y límites de los conceptos biopolítica y biopoder en Michel Foucault. En: Sánchez A. Rubén (Ed.). *Biopolítica y formas de vida*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2007.
- ZULUAGA, Olga. *Pedagogía e Historia*. Bogotá: Siglo del Hombre, Antrhopos y Universidad de Antioquia, 1999.
- ZULUAGA, Olga. Foucault, una lectura desde la práctica pedagógica. En: Zuluaga Olga et al. *Foucault, la Pedagogía y la Educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2005.

Sobre Carl Schmitt: Cuestiones biopolíticas para la democracia y para la educación

Sylvio Gadelha¹

Todas las políticas son determinadas por la excepcionalidad, con el perdón de la utilización de un concepto plasmado por Schmitt. La Bolsa-Familia es la excepción del salario, insuficiente, que no puede ser mejorado por el monitoreamiento de las instituciones de la “policía” mundial; la minga es la excepción de la vivienda, que no puede ser mercancía vendida porque el salario es insuficiente; el Prouni es la excepción de la universidad pública, substituida por un simulacro de universidad privada para los pobres; el PCC en São Paulo y el TCC en Rio son las excepciones, gánsteres [...] de la seguridad pública y del desmantelamiento del poder represivo del Estado brasileiro. La lista sería larga. Se trata de un Estado de Excepción. Y ¿quién es el soberano que decide el Estado de Excepción? El mercado.

Francisco de Oliveira (2007)

1. Magister en Sociologia (UFC), Doctor en Educación (UFC), Post Doctor en Educación (Proped-UERJ), Profesor del Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação (FACED - UFC), Profesor del Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira de la Universidade Federal do Ceará (UFC), Coordinador del Eje de Investigación *Filosofias da Diferença, Antropologia e Educação* en el mismo Programa, Coordinador del Grupo de Investigación *Educação e Políticas de Subjetivação nas Sociedades Contemporâneas* (Registrado en el Diretório de Pesquisas do CNPq), y Coordinador específico del Proyecto *Biopolítica, Escola e Resistência: infâncias para a formação de professores* (PROCAD-CAPES, No. 137/2007). sylviogadelha@uol.com.br

Introducción

El presente artículo explora algunas caras del pensamiento de Carl Schmitt con la intención de levantar, al final, algunas cuestiones que resuenan entre biopolítica y educación en nuestro tiempo. Constituye, en esencia, una aproximación libre y sumaria al tema, no como resultado de una investigación ya finalizada, pero sí con productos y discusiones construidas entre lo fundamentado y lo definitivo. En este sentido, se propone como un texto para presentar y comentar algunas formulaciones de Schmitt sobre el liberalismo, la democracia y el estado de excepción, apoyado en estudios de autores como Giorgio Agamben, Bernardo Ferreira, Michel Foucault, Chantal Mouffe, Laymert Garcia dos Santos y Gilberto Bercovici. Además, tiene como horizonte pensar las condiciones de posibilidad de la educación en la contemporaneidad, o sea, en un momento histórico en que autoritarismos de toda suerte, medidas y estados de excepción, amenazan cada vez más la constitución de democracias pluralistas y son pretexto para procesos de exclusión.

¿Cuál es entonces el motivo para ocuparnos del pensamiento jurídico-político y/o jurídico-filosófico de Carl Schmitt, de ocuparnos del pensador que ya fue una vez llamado el ‘jurista de Hitler’? ¿Qué relación guarda Schmitt con nuestro presente? ¿Qué tiene que decirnos sobre los problemas que envuelven la construcción de democracias pluralistas, sobre las cuestiones biopolíticas que enfrentamos en nuestra contemporaneidad? Y, en últimas, ¿En qué sentido todo eso dice algo sobre la educación? Considerando el pensamiento político del filósofo italiano Giorgio Agamben, algunas formulaciones de Michel Foucault y de Chantal Mouffe, entre otros, y a pesar de las diferencias que sus perspectivas guardan entre sí, ¿Cómo servirnos de Carl Schmitt para pensar relaciones virtuales entre biopolítica y educación en la actualidad? Sin la pretensión de responder todas estas cuestiones, lo que me propongo aquí es, tan sólo, una rápida aproximación a ellas y, tal vez, abrir la posibilidad de que sean retomadas –y mejor desarrolladas–, en otra oportunidad.

Giorgio Agamben, en un fragmento de su libro *Estado de Excepción* (2004), nos señala, indirectamente, algunos elementos sobre la importancia del pensamiento de Schmitt para tratar asuntos biopolíticos que hoy nos cercan y nos inquietan. Dice él:

El totalitarismo moderno puede ser definido [...] como la instauración, por medio del estado de excepción, de una guerra civil legal que permite la eliminación física no sólo de los adversarios políticos, sino también de categorías enteras de ciudadanos que, por cualquier razón, no parezcan integrables al sistema político. Desde entonces, la creación voluntaria de un estado de emergencia permanente (aunque, eventualmente, no declarado en el sentido técnico) se constituyó en una de las prácticas esenciales de los Estados contemporáneos, inclusive de los denominados democráticos. (p. 13)

Si estamos de acuerdo con esa tesis, según Agamben, tendremos que considerar seriamente una de sus consecuencias más perturbadoras, el hecho de que el estado de excepción, hoy se presenta como un “nivel de indeterminación entre la democracia y el absolutismo”. Esto significa que los límites entre la política y el derecho, o, si se prefiere, entre el hecho político y el derecho público, o mejor aún, entre el orden jurídico y la vida, pierden su definición, se vuelven inefables, y es justamente por cuenta de esa indiscernibilidad que la idea de democracia, de una sociedad democrática –como si no fueran suficientes los problemas que ya le conciernen y que tercamente persisten–, se ve profundamente perturbada². Lo que está en juego, pues, según Ferreira (2004), es todo aquello que

actualmente parece hacer parte del patrimonio político de nuestra civilización; la democracia representativa, el pluralismo, el Estado de derecho, el pacifismo humanista, la defensa de las libertades individuales, la autonomía de la sociedad civil en relación al Estado, los partidos políticos, el voto individual universal, la creencia en la posibilidad de algún tipo de regulación racional de la vida política. (p.31)

Podemos, ciertamente, mostrar reservas frente a algunas de esas causas y/o valores comúnmente asociados a la democracia; podemos ver algunos de ellos con cierto escepticismo, indagando, por ejemplo, si, de hecho, las democracias representativas occidentales acogen el pluralismo y propician la autonomía; podemos, además, indagar sobre hasta qué punto y en qué términos es posible esta “regulación racional de la vida política”; es más, podemos cuestionar las guerras emprendidas en nombre de la paz, así como preguntar sobre los compromisos del humanismo con las tecnologías de regulación, control y gobierno de los individuos y de las colectividades. Efectivamente, frente a la problemática idea de democracia, Gilles Deleuze y Félix Guattari (1977) prefieren pensar en términos de “devenires minoritarios”; frente a las ilusiones de los esencialismos, de los comunitarismos, del consenso y de la unanimidad, de la defensa de una idea substantiva de ‘bien común’ y de una “concepción neutra de ciudadanía aplicable a todos los miembros de la comunidad política”, Chantal Mouffe (1996, p. 16-18), por su parte, prefiere rescatar y reinvertir en aquello que, para ella, daría especificidad a lo político y le sería constitutivo, a saber, el antagonismo en tanto que implica conflicto y decisión; finalmente, frente a la supuesta autonomía de los Estados-nación, Antonio Negri y Michael Hardt (2001,

2. En la introducción de un libro consagrado a repensar la democracia, llegado el final del último milenio, Robert Darnton y Olivier Duhamel (2001, p. 11) nos recuerdan que: “sólo conocemos la democracia en el Occidente moderno hace dos siglos. La democracia ateniense duro más o menos el mismo tiempo entre los antiguos. Dos veces dos siglos durante 2.600 años de historia -la perspectiva es asombrosa. Del punto de vista geográfico, la democracia también elige proporciones modesta. De los 191 Estados existentes hoy en el planeta, no llegan a ochenta los que disfrutan de elecciones libres y respetan un mínimo de derechos cívicos. El alcance del mal varía de acuerdo con los criterios adoptados, naturalmente. Ciertos politólogos afirman con humor negro: el criterio de un Estado democrático es sencillo: dos elecciones seguidas sin fraude.”

2005) enfatizan en la cuestión del ‘poder constituyente’ de la ‘multitud’, transversal, incommensurable, en la nueva geopolítica del ‘Imperio’.

De cualquier forma, y considerando que buena parte de las democracias representativas occidentales hoy hace uso del expediente de la excepción (aunque, eventualmente, no declarado en el sentido técnico, como dice Agamben), no podemos, pura y simplemente, negar lo que esas cuestiones nos dicen con respecto a la educación. Así, ya podemos entrever la importancia de las formulaciones de Carl Schmitt para todos nosotros³.

El caso es que, conforme señala Agamben (2004), fue Schmitt quien estableció una especie de contigüidad especial entre estado de excepción y soberanía –recordando que, para Schmitt (2006, p. 7), el poder soberano se define como “aquel que decide sobre el estado de excepción”. Esa contigüidad entre estado de excepción y soberanía, una contigüidad cuyos límites padecen cada vez más de una clara determinación, sería justamente lo que pondría en riesgo lo político, la vida, y las tan propagadas virtudes atribuidas a los regímenes, tan subjetivados como democráticos. No es sin razón que ésta es una de las cuestiones más cardinales y urgentes de los propios análisis biopolíticos emprendidos por Giorgio Agamben. Dice él (2004, p.11-12):

La cuestión de los límites se hace aún más urgente: si son fruto de los períodos de crisis política y, como tales, deben ser comprendidas en el terreno político y no en el jurídico-constitucional [...], las medidas excepcionales se encuentran en la situación paradójica de medidas jurídicas que no pueden ser comprendidas en el plano del derecho, y el estado de excepción se presenta como la forma legal de aquello que no puede tener forma legal. Por otro lado, si la excepción es el dispositivo original gracias al cual el derecho se refiere a la vida y la incluye en sí por medio de su propia suspensión, una teoría del estado de excepción es, entonces, condición preliminar para definir la relación que liga y, al mismo tiempo abandona el viviente al derecho.

Por otro lado, si Agamben y Ferreira muestran la actualidad del pensamiento de Schmitt, reportándose ambos a la cuestión de los límites, o mejor, a esa zona de indiscernibilidad entre soberanía y estado de excepción, Chantal Mouffe (1996) pone a prueba la actualidad de Schmitt (pensando con él, ‘contra’ él), tematizando también el desmoronamiento de límites pero, en este caso, entre lo que sería (o debería ser), un pensamiento de izquierda y un pensamiento de derecha; desmoronamiento éste

3. Gilberto Bercovici, apoyándose en Yvez Charles Zarka, dice que en la actualidad existirían schmittianos tanto de izquierda como de derecha, y que eso se debería “a la crisis de confianza en las democracias contemporáneas, aliada al hecho del casi desaparecimiento de cualquier alternativa coherente al liberalismo con la caída del socialismo real. En un contexto de dificultades de las democracias en asumir y representar de forma convincente la voluntad popular y de sentimiento de impotencia política de los Estados, Zarka ve como se buscan argumentos contra el liberalismo en Schmitt por parte de aquellos que antes lo procuraban en Marx.” (Bercovici, 2004, p. 171, nota de pie de página).

cuyo principal riesgo sería, justamente, el de perder de vista lo ‘político’, concebido como una dimensión que envuelve, necesariamente, el par ‘conflicto/decisión’ como una “dimensión inherente a todas las sociedades humanas y que determina nuestra propia condición ontológica” (p. 13). Mouffe aborda el riesgo de esa eliminación de lo político en los siguientes términos:

La actual indistinción de fronteras políticas entre la izquierda y la derecha puede ser perjudicial para la política democrática, una vez que impide la constitución de identidades políticas distintas. De ahí la formación de otras identidades colectivas alrededor de formas de identificación religiosas, étnicas o nacionalistas.

Este hecho viene a confirmar que, tal como Schmitt señaló, los antagonismos pueden asumir muchas formas y es ilusorio pensar que alguna vez podrían ser eliminados. En estas circunstancias, es preferible ofrecerles una salida política dentro de un sistema democrático pluralista. La gran fuerza de la democracia liberal, según Schmitt, reside precisamente en el hecho de facultar a las instituciones que, cuando debidamente entendidas, pueden moldear el elemento de hostilidad de forma a diluir su potencial. (p. 15-16)

Así, todas las cuestiones evocadas anteriormente, sobre todo la necesidad de proceder a una teorización crítico-filosófica del estado de excepción, son cuestiones que remiten a la obra de Carl Schmitt, cuestiones que atraviesan nuestra contemporaneidad y que podemos designar como de naturaleza biopolítica. Es en ese sentido que debemos acoger las siguientes palabras de Ferreira (2004, p. 31-32):

Carl Schmitt es nuestro contemporáneo, y no solo porque el pasado del que él hace parte aún está al alcance de nuestra mano, sino porque su pensamiento nos interpela y exige que pensemos sus problemas: ¿Cómo pensar el orden político en una situación en que sus fundamentos no están previamente dados? ¿Cómo asegurar la convivencia social regulada en condiciones en que no hay acuerdo acerca de principios comunes? ¿Cómo preservar la autonomía de la política como esfera de determinación de las bases de la existencia colectiva frente a la creciente regulación técnica y económica de la vida social? ¿Cómo concebir el problema de la identidad social en un cuadro de crisis de la identidad estatal? ¿Cómo salvaguardar alguna idea de bien común y la propia legitimidad del orden público frente a la permanente colonización de la esfera estatal por los intereses privados? Es difícil sustentar las respuestas de Schmitt; aunque sus provocaciones no permiten que nos acomodemos sin mayores interrogaciones a la facilidad de nuestras propias respuestas.

Nuestro desafío, frente a esas indagaciones, es de doble carácter: en primer lugar, se trata de familiarizarnos con algunas de las principales nociones y problemas levantados por el pensamiento jurídico-filosófico de Schmitt; en segundo lugar,

de evaluar si podemos establecer conexiones significativas entre los mismos y las políticas, los discursos y las prácticas educativas contemporáneas.

Breve nota biográfica sobre Carl Schmitt

Carl Schmitt, así como Heidegger, es signo de controversia, y eso se debe, en última instancia, a sus nexos oportunistas con el régimen nacional-socialista, nunca asumidos por él —debida y dignamente—, según sus críticos. En ese sentido, su obra carga hasta hoy el estigma de esa vinculación. Por otro lado, ni un Jacob Taubes, judío-alemán e historiador de la religión, que no escondía su horror frente al nefasto flirteo de Schmitt con el nazismo, fue capaz de negar su admiración intelectual por ese especialista en derecho público, constitucional e internacional. El hecho es que Schmitt se tornó en un clásico de la filosofía jurídico-política contemporánea, y, a pesar de las controversias que cercan su pensamiento, su obra viene siendo cada vez más estudiada en todo el mundo, por la singular manera como posiciona y desarrolla algunos problemas que aún son los nuestros.

Schmitt nació en Plettemberg, Alemania, en 1888, hijo de una familia con pocos recursos económicos. Estudió Ciencia Política y Derecho en Berlín, Múnich y Estrasburgo; después ejerció los oficios de jurista, filósofo-político y profesor en varias universidades alemanas (Estrasburgo, Greifswald y Bonn). En el año de 1910 se graduó en Derecho en la Universidad de Estrasburgo, interesándose inicialmente por el Derecho Penal. En su juventud, aún en el período inicial de su formación, en el tiempo en que vivió en Múnich, testimonió las restricciones y el desorden causados por la guerra, asistió al ocaso de la Alemania Guillermina (la Alemania militarista e imperialista gobernada por Guillermo II), se interesó por los problemas concretos que emergieran con la institución de situaciones de excepción (Dictadura y Estado de Sitio) y frecuentó los medios artísticos, con intensa participación en los mismos. De 1919 a 1928, período que prácticamente coincide con el advenimiento de la República de Weimar⁴ y con su permanencia en la Universidad de Bonn, desarrolló intensa actividad intelectual, consolidando su prestigio en los medios intelectuales y convirtiéndose, según Ferreira (2004, p. 26), en uno de los “principales representantes de la oposición intelectual al positivismo y al formalismo jurídicos dominantes en Alemania y [fue...] crítico de las instituciones y del pensamiento liberal”.

Posteriormente se muda a Berlín y allí se involucra, efectivamente, con la política: se rodea de personajes vinculados con el poder republicano que tenían el proyecto de fortalecer los poderes presidenciales y, al mismo tiempo, debilitar y dar por terminado el sistema parlamentario. Antes crítico del ascenso de los nazistas y de los comunistas, en cuanto los primeros llegan legalmente al poder, en 1933,

4. Para una revisión de los acontecimientos que marcaron la República de Weimar, de las fuerzas que en ella se jugaban, de los debates y polémicas intelectuales, políticas y filosóficas que en ella tuvieron lugar, inclusive involucrando el pensamiento de Carl Schmitt y, aún, para estimar la actualidad de la República de Weimar, ver Dymetman (2002), Bercovici (2004) y Almeida; Bader (2009).

se vuelve un activo colaborador del nuevo régimen. En ese mismo año, además de ingresar a la Universidad de Berlín como profesor, también se afilia al partido nacional-socialista, al cual permaneció vinculado hasta el fin de la II Guerra Mundial. Asume cargos y funciones importantes, y escribe textos que buscan legitimar constitucionalmente el régimen nazista. Su obra, con raíces fuertes en la fe católica, y profundamente influenciada por la lectura de Hobbes, Maquiavelo, Rousseau, Donoso Cortés, Georges Sorel y Vilfredo Pareto, da cobertura a temas que van de la ciencia política a la filología germana, pasando por la sociología, por la teología y por la filosofía. Además de abordar cuestiones relativas al poder, a la violencia y a la materialización de los derechos, ella –su obra–, traba un fuerte embate con el liberalismo. En su libro *Estado, movimiento, pueblo*, de finales de 1933, el racismo es incorporado a su pensamiento, sirviéndole como uno de sus ejes teóricos.

A finales de 1936, a pesar del desgaste progresivo de su figura junto al III Reich, restringe sus actividades al Consejo de Estado Prusiano y a la cátedra en Berlín, manteniéndose reservado en relación a problemas internos del régimen y dedicando especial atención al estudio de la política y del derecho internacional.

Finalizada la II Guerra Mundial, Schmitt es tomado preso por los norteamericanos, permaneciendo en campos de prisioneros por más de un año. A pesar de no ser acusado, fue conducido al tribunal de Núremberg, en 1947, para interrogatorio. Libre, y de vuelta a Plettemberg, entonces rebautizada como San Casiano, recusa someterse al proceso de desnazificación, manteniendo firme esa posición hasta el final de su vida, y prefiriendo mantener su condición de ‘exilado’. Aún no pudiendo retornar a la vida universitaria, Schmitt continuó publicando, conservando algunos alumnos y admiradores diversos, tanto en Alemania como en el exterior. Ferreira (2004, p. 30), nos ofrece un balance dedicado tanto a la recepción anterior, como a la recepción tardía de su obra:

Condenada al ostracismo por la biografía de su autor, la obra de Carl Schmitt anterior a la adhesión al nazismo vino a ser vista como anticipadora de sus posiciones durante el Tercero Reich. El propio Schmitt pasó a ser considerado como uno de los artífices intelectuales de la derrota de la República de Weimar. Poco leídas, de una forma general condenadas, sus ideas quedaron al margen del debate académico. El exilio intelectual al que fueron sometidos sus textos comenzó a cambiar durante la década de 1970 y sobre todo en la década de 1980, con la traducción para el italiano, el inglés y francés de algunos de sus libros y con la realización de congresos internacionales sobre su obra. Desde entonces, el interés por Carl Schmitt se amplió significativamente, al punto de poderse hablar de una explosión de estudios sobre su pensamiento. Sus ideas comenzaron a ser reevaluadas dentro de una perspectiva menos cargada por las controversias políticas, aunque, como era de esperarse, no del todo libre de ellas.

Lo político, la polémica y la crítica al liberalismo

Mis consideraciones sobre algunas nociones y problemas capitales del pensamiento de Schmitt se basan, sobre todo, en dos fuentes: Por un lado, en el primer capítulo del libro *El riesgo de lo político*, de Bernardo Ferreira, denominado *La medida de lo político*; por otro lado, en el libro *Estado de excepción*, de Giorgio Agamben. Con Ferreira se inicia esta exposición, siguiendo una idea central para Schmitt –esbozada a partir de su libro *el concepto de lo político - 1927–*, que él enuncia en los siguientes términos (apud FERREIRA, 2004, p. 37):

Todos los conceptos, representaciones y vocablos políticos tienen un sentido *polémico*; ellos tienen en vista un antagonismo concreto, están ligados a una situación concreta cuya consecuencia última es un agrupamiento amigo-enemigo (que se manifiesta en la guerra o en la revolución), y se transforman en abstracciones vacías y espectrales cuando esa situación deja de existir.

Creo que podemos tomar esa idea cardinal del pensamiento schmittiano operando simultáneamente en tres dimensiones: la primera de ellas ofrece el criterio de distinción de lo político (*das Politische*); la segunda es de naturaleza epistemológica; la tercera es, por así decirlo, práctica. En el primer caso, esa idea sirve como operadora fundamental de la teorización jurídico-filosófica y/o jurídico-política schmittiana acerca de lo político, o sea, de la realidad política. En términos más específicos esa idea permite, por un lado, concebir y determinar lo que definen en última instancia los conceptos políticos y el concepto mismo de lo político en su especificidad; y, por otro, según Ferreira (2004, p. 37), permite situar “las distinciones últimas a través de las cuales sería posible pensar relaciones que los hombres establecen en la vida política”. En el segundo caso, que remite a la epistemología, esa idea preside el proceso de conocimiento de lo político, las condiciones de inteligibilidad del mismo, obligando a que el ejercicio del pensamiento se oriente a emprender un análisis político que se ejerza mediante polarizaciones estratégicas, y caracterizándolo como pensamiento esencialmente polémico y como ‘pensamiento políticamente posicionado’. Finalmente, en el tercer caso, que remite a la práctica, ella sirve para ilustrar contra cuáles enemigos chocó el pensamiento de Schmitt –en la condición de pensamiento polémico y políticamente posicionado–, o sea, con qué otros pensamientos se confrontó, hizo oposición, polemizó. En el caso de Schmitt, el principal enemigo a ser confrontado fue el liberalismo.

Para Ferreira (2004), esa idea de que lo que concierne al pensamiento político tiene un sentido polémico que se encuentra vinculado a un antagonismo concreto, cuya consecuencia última es un agrupamiento amigo-enemigo, funciona como una verdadera ‘declaración de principios’ y postula que nuestras relaciones con ‘lo político’, con la vida política, con todo lo que concierne a su ejercicio, a sus regímenes, a sus instituciones, leyes y prácticas, sólo pueden ser pensadas a partir de una agonística que les sería anterior, de una animosidad u hostilidad de fondo, cuyo criterio esencial de definición puede ser marcado por el par ‘amigo-enemigo’,

y cuya posibilidad-límite, o posibilidad-crítica, sería encarnada por la guerra. ¿Qué quiere decir esto? En Schmitt, todo pasa como si la sociabilidad y, por lo tanto, la institución de una sociedad entre los hombres tuviese como condición de posibilidad un antagonismo primero, esencial, entre amigo(s) y enemigo(s). En estos términos, ese antagonismo distingue lo político en lo que respecta a lo humano, esto es, frente a cualquier relación de sociabilidad, de las formas de sociedad entre los hombres.

Sin embargo, esto por sí solo aún no garantiza la efectiva entrada ‘en lo político’; o sea, esto, si bien es necesario, aún no es suficiente por sí solo, para que caractericemos una relación como propiamente política, o como de naturaleza política. Por tanto, es necesario que los hombres tomen en cuenta la posibilidad de la deflagración de la guerra, que la introduzcan en el tablero de sus propias relaciones, bien sea en el plano de sus conductas, como posibilidad-límite, o crítica, de las mismas, tomando en cuenta que la guerra puede llevar al exterminio no sólo del amigo o del enemigo, sino de ambos. Ahora, frente a esta posibilidad-límite de la guerra, que es una posibilidad real, los hombres tratan, entonces, de disociarse y de reagruparse en grupos opuestos, antagónicos. En este hacer, entran en el dominio o en la dimensión que Schmitt designa como ‘política’. Como dice Ferreira (2004, p. 38):

La política, lejos de confundirse con la guerra, encontraría en ella una posibilidad última y real que condicionaría el comportamiento político de los hombres. Así, el antagonismo humano acertaría en el “punto de lo político” [...] en el momento en que la posibilidad concreta de lucha y –con ella, “la posibilidad real de provocar la muerte física [...]– toma cuenta del horizonte de referencia, llevando a la disociación entre amigos y enemigos”.

Esta idea debe aplicarse a toda la realidad. Un análisis filosófico-jurídico que se quiera digno y consistente, tiene que considerar que ese antagonismo radical determina y ultrapasa todos los fenómenos de la realidad social, toda la vida política de una sociedad, inclusive los propios conceptos jurídico-filosóficos creados por los hombres para conocer e intervenir en sus vidas, en sus instituciones, etc. Lo importante para destacar aquí es que el tejido de lo real, de lo humano, de la sociedad, tanto en sus aspectos objetivos como abstractos, es determinado y atravesado por ese antagonismo entre amigo y enemigo.

Además de esto, se debe señalar que, para Schmitt, ese antagonismo tiene un carácter público, razón por la cual sus motivaciones deben ser remitidas a oposiciones concretas (religiosas, económicas, morales, etc.) verificadas entre grupos humanos como colectividades. Sin embargo, no se debe desprender de ahí que lo político constituya apenas una esfera más, entre otras, de la vida social humana, esfera esta que extraería de las otras su fuerza, pues, en verdad, según Schmitt (*apud* FERREIRA, 2004, p. 41), lo político, se presenta como el “grado de intensidad de una asociación o disociación de hombres, cuyos motivos pueden ser religiosos, nacionales (en el sentido étnico o cultural), económicos o de otro tipo y que en diferentes épocas producen diferentes vínculos y separaciones”. Es por eso que

lo político, además de guardar una autonomía y una independencia delante de los diversos campos o esferas de la experiencia humana, también escapa a principios normativos, sean ellos morales o jurídicos. He ahí, pues, como me referí hace poco, la primera dimensión de aquella idea operadora.

Pasemos, ahora, a un análisis de la segunda y de la tercera dimensión. Las tomo en conjunto porque ellas están íntimamente relacionadas entre sí, y porque esa estrecha proximidad se debe a la importancia que en ellas tiene la polémica. Según Ferreira (2004), cada texto de Schmitt parece poseer una doble característica. Por un lado, la obra tiene un “carácter marcadamente polémico”; por otro lado, ella es animada por una crítica que visibiliza a un enemigo específico, o sea, que polemiza con un adversario identificable. Como afirma Ferreira (2004, p. 38), el “reconocimiento del carácter conflictivo de la vida política está asociado [...] a la incorporación de una actitud polémica a su propio pensamiento y, a través de ella, a la afirmación de la naturaleza de lo político”. El ejercicio del pensamiento, aquí, envuelve intrínsecamente la polémica y la agonística, como si el raciocinio y la producción de conceptos no pudiesen darse sino en medio de un embate de ideas, en el cual siempre se es forzado a asumir una posición, en desfavor de aquella que le es contraria. Sin embargo, más importante aún es la necesidad de que ese pensamiento sea políticamente posicionado, pues él recusa cualquier relación de exterioridad en relación a las condiciones en que se da la lucha política. No hay como pensar desde una perspectiva privilegiada, en el sentido de una perspectiva que sea neutra o destacada frente a los antagonismos concretos que animan la vida social. Y es por eso que todo conocimiento que tiene por objeto la política se hace, inmediata y necesariamente, conocimiento político.

Es curioso cómo, a primera vista, esa posición defendida por Schmitt parece resonar con algunas tematizaciones realizadas por Michel Foucault, particularmente en el curso ofrecido en el año 1976, *Defender la sociedad*. Así, por ejemplo, cuando experimenta el uso de la guerra como analizador privilegiado para un estudio político del poder, Foucault señala diferencias entre dos tipos de discurso: de un lado, el discurso jurídico-filosófico (y/o jurídico-político); de otro lado, el discurso histórico-político (y/o histórico-filosófico) de la lucha de las razas. Al referirse al segundo de estos discursos, Foucault (1999, p. 56-57) destaca el antagonismo en él implicado:

estamos en guerra unos contra los otros; un frente de batalla atraviesa la sociedad entera, continua y permanentemente, y es ese frente de batalla que coloca a cada uno de nosotros en un campo o en el otro. No hay sujeto neutro. Somos forzosamente adversarios de alguien.

En estos términos, la concepción de lo político de Schmitt, a primera vista, parece alinearse con la especificidad de ese discurso histórico-político de la lucha, o de la guerra de las razas.

Más adelante, en el mismo curso, Foucault aborda uno de los desdoblamientos históricos de ese discurso histórico-político de la guerra de las razas, al hablar de una de las dos transcripciones posteriores de que tal discurso fue objeto, a saber: aquella que, por desplazamiento y recodificación, daría paso al surgimiento de un racismo biológico de Estado, y que fue ampliamente empleada y trabajada por el nazismo. En este caso, la versión revolucionaria del discurso histórico-político de la lucha de las razas (como lucha de clases), es recodificada como una lucha de razas, pero se trata de razas ahora concebidas con un sentido médico y biológico. En esta perspectiva, al intentar posicionar el papel estratégico del racismo en una gestión biopolítica de la sociedad, Foucault (1999) afirma que, más allá de hacer una cesura de tipo biológico entre quien debe vivir y quien debe morir, el racismo biológico de Estado atribuye también una positividad a la relación entre la vida de unos y la muerte de otros, así:

[...] cuanto más las especies inferiores tiendan a desaparecer, cuanto más los individuos anormales sean eliminados, menos degenerados habrán en relación a la especie, pero yo –no como individuo sino como especie– viviré, más fuerte seré, más vigoroso seré, más me podré proliferar. La muerte del otro no es simplemente mi vida, en la medida en que sería mi seguridad personal; la muerte del otro, la muerte de la raza mala, de la raza inferior (la del degenerado, la del anormal), es la que va dejar mi vida en general más sana; más sana y más pura. (p. 305)

Ahora, esta observación de Foucault, parece que puede ser aplicada al caso del jurista alemán. En efecto, más allá que el racismo haya sido incorporado en su pensamiento a finales de 1933 –con su obra *Estado, movimiento, pueblo*– no se puede olvidar que, para Schmitt, el enemigo se presenta como la ‘intensificación extrema del ser-otro’.

¿Qué quiere decir esto? Ferreira (2004, p. 42) responde: “El otro se hace mi enemigo cuando aquello que representa para mí es la negación de aquello que yo soy, de ahí la posibilidad de combatirlo para la preservación de mi propia forma de existencia colectiva”. Sin embargo, ¿será que esto, por sí solo, nos permite afirmar que la filosofía jurídica de Carl Schmitt se inscribe perfectamente en ese segundo tipo de re-transcripción, por desplazamiento y recodificación discursiva, del discurso histórico-político de la lucha de las razas, de la cual habla Foucault? Aunque el pensamiento de Schmitt incorpore el racismo como uno de sus ejes orientadores, el cual afirma con el fortalecimiento de la instancia decisoria del poder soberano en la forma de un Estado fuerte –que, como vimos, decide acerca del estado de excepción–, aquí es necesario tener cautela. Otras variables deben ser tenidas en consideración antes de posicionarnos contra, o a favor de, esa hipótesis; más allá de eso, tal decisión implicaría mayor dominio del pensamiento de Schmitt, dominio del que aquí se carece.

Sin embargo, podría pensarse aún en la posibilidad de otra resonancia entre Foucault y Schmitt. Se trata del empirismo adoptado por Foucault cuando pro-

cede al análisis político de las relaciones de saber-poder, de dominación y de gobierno, defendiendo que se debe partir de las circunstancias concretas (técnicas, mecanismos, procedimientos, dispositivos, etc.), para, sólo en ese momento, poder describir y dimensionar sus efectos y productos, por más abstractos que ellos sean. Ahora bien, teniendo presente la necesidad de localización concreta y pública de los enemigos, de un posicionamiento del pensamiento frente a ellos, así como de la polemización con los mismos –conforme señala Ferreira (2004, p. 39)–, ante un pensador político Schmitt de inmediato indagaría acerca del lugar desde ‘dónde él habla’, ‘contra quién’ y, considerando el presupuesto siempre existente de la posibilidad real de la deflagración de la guerra, indagaría también sobre cuál es el ‘agrupamiento amigo-enemigo’ objetivado por tal análisis. Sin embargo, en este particular, como en el caso anteriormente señalado, si es que hay realmente una resonancia entre Foucault y Schmitt, eso no quiere decir necesariamente afinidad ni tampoco concordancia. Aunque parece haber algo de común entre ambos, en lo que se refiere a la proximidad de sus ideas sobre la disminución que tuvo la centralidad del poder soberano a partir, sobre todo, de las primeras décadas del siglo XX, esta supuesta comunidad de ideas no permite, por ahora, pasar más allá de su enunciación. Efectivamente, tanto Schmitt como Foucault constatan, en primer lugar, una declinación del poder soberano, en el sentido de ser encarnado por un Estado fuerte –con la potencia, en el caso de Schmitt, de instaurar la excepción y decidirla– y, en segundo lugar, que esa soberanía – forma soberana del poder–, por así decirlo, se ve substituida por una especie de maquina (de gestión) técnico-económica-empresarial⁵.

Vale la pena enfatizar aún más, circunscribiéndonos a Schmitt, la estrecha relación entre el imperativo del pensamiento de ser políticamente posicionado, y las perspectivas de la guerra y del estado de excepción. Esas dos figuras pueden ser identificadas una con otra y, de acuerdo con Ferreira (2004), conforme obligan al pensamiento a posicionarse en favor de alguno de los polos del par amigo-enemigo, permiten que lo común de la vida política sea pensado a partir de un punto de vista privilegiado, pero privilegiado en otro sentido, ese que no es el de la neutralidad. Entonces, sea cual sea el punto de vista, será a partir de Schmitt que se hará extraordinario:

Cuando Schmitt remite los antagonismos políticos a la posibilidad extrema de la guerra, él procura pensar la normalidad de la vida política a partir de una óptica radical, que sería capaz de poner en evidencia lo que está frecuentemente oculto por la experiencia ru-

5. Para Laymert Garcia dos Santos, esa constatación, común a Foucault y Schmitt, termina por evidenciar un problema en el análisis biopolítico de Agamben, análisis éste que pretendería ‘corregir’ tanto lo primero como lo segundo de esos pensadores: “Pero ¿no era de ese desaparecimiento de la figura del soberano que Foucault estaba halando? Aún más: ¿no es la substitución de lo soberano por la ‘máquina’ que obceca la mente de Carl Schmitt y lo lleva a escribir la Teología política para intentar conservar en manos humanas lo que habría de divino en su destino, sino precisamente el poder de decisión?” (Santos, 2007, p. 333).

tinaria. Se trata, en fin, de un procedimiento metodológico, de una construcción intelectual, que parte de la premisa de que el “núcleo de las cosas” solamente se manifestó para quien lo considera a partir de una posición extrema. En Carl Schmitt, lo político se presenta como un “concepto de esfera extrema” [...] que permite pensar cuál es la manera de ser específica que las relaciones entre los hombres asumen, cuando ellos interactúan políticamente. Por tratarse de una situación en que está dada la posibilidad de provocar y sufrir la muerte física, la guerra constituye “la más extrema posibilidad” [...], el horizonte de referencia último de la contraposición entre amigos y enemigos, en razón por la cual “la vida de los hombres adquiere una tensión específicamente política” [...]. (p. 40)

Así, el pensamiento político tiene que ser necesariamente posicionado; en esta condición, él siempre es parcial, situado, jamás neutro, y debe, como bien señala Ferreira (2004, p. 40), “incorporar al propio acto de pensar la naturaleza extrema y excepcional de la enemistad política como referencia última”. Dicho esto, frente a la necesidad de que el pensamiento sea animado por una crítica que señale un enemigo específico, es decir, que polemice con un adversario identificable públicamente, se podría preguntar sobre cuál era el enemigo, el adversario por excelencia, por lo menos en las décadas de 1920 y 1930, identificado, concretamente, por el pensamiento de Schmitt. Podría indagarse también, en segundo lugar, sobre las razones que lo llevaron a esa crítica y sobre la forma como la misma fue articulada.

El adversario, en este caso, era el liberalismo, sus ideas y sus instituciones, principalmente, el parlamentarismo. Para Ferreira (2004), la crítica schmittiana al liberalismo posee simultáneamente un carácter simple y múltiple:

Por un lado, ella se vuelve hacia la idea política que caracteriza el “sistema liberal”, por otro, se desdobra en una serie de figuras asociadas a esa idea política y a su metafísica; se dirige a los presupuestos, así como a los resultados que se podrían deducir de ellos; se concentra tanto en su “fundamento espiritual último” y en su recusa de lo político como intenta dar cuenta de las consecuencias lógicas y políticas que se podrían extraer de esos principios, apuntando para sus desdoblamientos y para sus diversas manifestaciones en la vida política concreta. De ahí, las diferentes formas asumidas por esa crítica y los diferentes temas con que ella se confronta: romanticismo político, parlamentarismo, Estado de derecho, normativismo, pluralismo, pacifismo. (p. 64-65)

La estrategia que anima esta crítica, a su vez, consiste en extraer del sistema liberal su núcleo metafísico y su idea ‘política’. Schmitt hace esto a través de un doble movimiento: de un lado, exacerbando e intensificando la percepción de la realidad, de modo que lleve a construir una imagen del liberalismo desde la cual sus consecuencias políticas puedan ser radicalizadas; de otro lado, haciendo que esa exacer-

bación funcione al mismo tiempo como una simplificación extrema del liberalismo, simplificación que le permita proceder a la extracción –de su núcleo metafísico y de su idea ‘política’–, referida anteriormente. La exacerbación y la intensificación de la percepción de la realidad se justifican por la necesidad de un abordaje que concibe la política a la luz de la excepción, del conflicto y del caso extremo de dar al liberalismo una imagen-límite desde la cual se puedan extraer las consecuencias últimas de sus posiciones. Su simplificación extrema, a su vez, se justifica por la necesidad de construir, a la manera de Max Weber, una especie de tipo ideal del liberalismo, en el cual su núcleo metafísico sea claramente visible.

En el concepto de lo político, el liberalismo es presentado por Schmitt como “la negación de lo político”, negación ésta que despolitiza y neutraliza la existencia política. El punto principal es que el liberalismo pretende dejar vacíos los antagonismos políticos en posiciones conflictivas, pero no sin despojarlas de toda una carga polémica. Él, dice Schmitt (*apud* FERREIRA, 2004, p. 52): “disuolv[e] al enemigo, desde el punto de vista del negocio, en un competidor; desde el punto de vista del espíritu, en un oponente en la discusión.” Por esto, a los ojos del jurista, el liberalismo se muestra incapaz de elaborar una concepción verdaderamente política, de cualquier cosa. En sus palabras (*Id. Ibid.*, 2004, p. 52):

El pensamiento liberal, de una manera sumamente sistemática, contorna o ignora el Estado y la política y se mueve, en lugar de eso, en una típica polaridad, en permanente retorno, entre dos esferas heterogéneas, o sea, entre ética y economía, espíritu y negocio, cultura [*bildung*] y propiedad. La desconfianza crítica contra el Estado y la política se aclara fácilmente a partir de los principios de un sistema para el cual el individuo debe permanecer *terminus la quo e terminus ad quem*⁶.

Para Schmitt, al concentrarse prioritariamente en el individuo, postulando su anterioridad y enalteciendo sus derechos, el liberalismo debilitaría al Estado y, como veremos más adelante, terminaría por fragilizarse a sí mismo. En el liberalismo, la centralidad atribuida al individuo posibilita la institución de diversas esferas supuestamente autónomas y, en algunos casos, equivalentes entre sí, desde las cuales la independencia individual se realizaría. Esferas o campos que como el arte, la ciencia, la moral y la economía, una vez emancipadas de la religión y de la metafísica, aparecen simultáneamente como condición y consecuencia del principio de la libertad individual. Toda y cualquier jerarquía, disimetría, disparidad entre esas esferas o campos es interpretada –por la óptica liberal–, como imposición a los individuos y amenaza a sus libertades. Bajo ese prisma, dice Schmitt, más allá de una fragmentación y relativización de la experiencia, hay también una falta de medida objetiva para decidir sobre los contenidos capaces de establecer vínculos político-sociales consistentes. Para el liberalismo, como señala Ferreira (2004),

6. Respectivamente, ‘término del cual’ y ‘término para el cual’.

sólo el individuo puede servir de medida capaz de recuperar una unidad para la experiencia, y de hacer que con ella adquiriera coherencia.

Partiendo de la idea schmittiana de lo político como el “grado de intensidad de una asociación o disociación humana”, tenemos, en primer lugar, que todos los antagonismos son potencialmente políticos, lo que confiere a lo político un potencial de totalización –al contrario de la fragmentación defendida por el liberalismo. En segundo lugar, la intensidad extrema de los antagonismos políticos no permite que los pensemos teniendo por base la relativización liberal de las elecciones, resultante, como vimos antes, de la consagración de la libertad del individuo. En un mundo –el soñado por el liberalismo– en que las elecciones tienden a ser relativas y que las alternativas tienden a la moderación, no hay cómo proceder a elecciones últimas, a no ser aquellas que dependen del sujeto y que, por eso mismo, son subjetivas, del ámbito privado. Sin embargo, es justamente ahí que interviene la polemización de Schmitt con su concepto de lo político en favor de una desneutralización del liberalismo y, al mismo tiempo, mediante su politización. En las palabras de Ferreira (2004, p. 54):

En este momento, en el caso crítico de la disociación entre amigo y enemigo, la libertad de elección individual tiene que ceder lugar a una alternativa-límite que no reconoce posibilidad de postergación o de atenuación. Así, en oposición a la ausencia de medida [...] objetiva del pensamiento liberal y a la transformación del individuo en única medida efectiva, lo político es concebido por Schmitt como “lo que da la medida” [...]. Una medida radical, que, según él, confiere a la comunidad política su superioridad frente a las otras asociaciones humanas, ya que ella tiene el derecho de, en el caso extremo, “exigir el sacrificio de la vida”.

En este sentido, adoptando el punto de vista extremo de la enemistad, Schmitt muestra no sólo que la negación de lo político hecha por el liberalismo es política, como también que éste, así como sus ideas e instituciones, están sometidos a la medida de lo político. Por la importancia de ese movimiento, acudo nuevamente a Ferreira (2004, p. 55):

El punto de vista del “caso de excepción” es, bajo todos los aspectos, la negación del que sería, según el análisis de Schmitt, la imagen liberal de un mundo despolitizado, en el cual la existencia colectiva se resolvería en los límites de la normalidad de una convivencia pacífica entre los individuos, y las relaciones de poder y de fuerza podrían ser eliminadas de la vida en común. Pensar el liberalismo bajo la óptica de la excepción significa, por lo tanto, tomarlo a partir de la situación que él acredita ser posible negar, o sea, a partir del caso extremo del antagonismo político. Con esto, en un mismo movimiento, Carl Schmitt obtiene una imagen del liberalismo que es el opuesto de la idea que éste hace de sí mismo y una representación de la vida política que es el reverso del orden pacífico del mundo liberal.

Se justifica, pues, la preocupación de Chantal Mouffe, citada anteriormente, acerca del riesgo de una eliminación de lo político, sea por la desaparición de las fronteras entre izquierda y derecha, sea, sobre todo, porque la tendencia de las teorizaciones políticas –incluidas las de Habermas y Rorty– intentaron, en vano, quitar el carácter irreductible de lo político, o sea, el antagonismo, en lo que él encierra de conflicto/decisión. Con Schmitt y contra Schmitt, Mouffe (1996, p.15) busca escapar a los esencialismos, a la apología del consenso razonable y pacificado, y a lo que en el comunitarismo tiene de ingenuo, para apostar a la construcción de una democracia liberal, de cuño radical y pluralista, en que los conflictos –entre identidades, por ejemplo– ni sean vaciados ni tampoco llevados a los extremos de mutua destrucción de amigos y enemigos:

Después de aceptar la necesidad de lo político y la imposibilidad de un mundo sin antagonismos, lo que será necesario encarar es la forma como, en estas condiciones, podremos crear o mantener un orden democrático pluralista. Tal orden se basa en la distinción entre “enemigo” y “adversario”. Exige que, en el contexto de la comunidad política, el opositor sea considerado, no un enemigo a destruir, más un adversario cuya existencia es legítima y tiene que ser tolerada. Lucharemos contra sus ideas, más no pondremos en causa su derecho a defenderlas. La categoría de “enemigo” no desaparece, más es desplazada; continúa siendo pertinente con relación a aquellos que no aceptan las “reglas del juego” democrático y que, de esa forma, se excluyen a sí mismos de la comunidad política.

La democracia liberal exige consenso sobre las reglas del juego y necesita también de la constitución de identidades colectivas en torno de posiciones claramente diferenciadas y de la posibilidad de escoger entre alternativas reales. Este “pluralismo combativo” es constitutivo de la democracia moderna y, en lugar de entenderlo como una amenaza, debemos comprender que él representa la propia condición de existencia de una democracia.

Aludiendo a las ideas de Schmitt, Costa Lima (2006) pondera que, en términos históricos, el liberalismo sólo se habría mostrado potente frente a su principal enemigo, la monarquía absolutista, cuando ella aún subsistía. El orden parlamentario liberal habría perdido su efectividad histórica debido a dos factores: de un lado, ya no era posible al liberalismo sustentar la posición intermediaria de la burguesía liberal; de otro, eso se debería al hecho de que su modo típico de funcionamiento, movido por una metafísica del compromiso, ya no puede dar cuenta de una era atravesada por conflictos sociales. Efectivamente, dice Luiz Costa Lima (2006):

La democracia liberal posterga las decisiones, en favor de acuerdos y negociaciones, por los cuales los grupos particulares defienden sus intereses, en nombre siempre del progreso. La solución liberal supone no sólo el realce del individuo como la presencia del racionalismo iluminista. De acuerdo con la práctica de las ciencias de la

naturaleza, la razón era pensada como lo que establece enunciados de aplicación general, que excluyen la excepción (siendo el milagro su correspondiente religioso). La «conversación interminable» excluía entonces, de lo jurídico y del orden estatal, la consideración de lo excepcional. (s/p)

La teoría schmittiana del estado de excepción, según Agamben

De acuerdo con Giorgio Agamben (2004), Carl Schmitt fue quien más rigurosamente intentó construir una teoría del estado de excepción. Y él lo hizo, básicamente, en dos libros: *La dictadura*, y *Teología política*, publicados, respectivamente, en 1921 y 1922. En el primero de estos libros se nota una preocupación por definir ‘excepción’, al tiempo que ‘estado de excepción’ es presentado en la figura de ‘dictadura’, que, a su vez, comprende en sí el ‘estado de sitio’. La dictadura, además de constituir un problema aún no debidamente considerado por la doctrina general del derecho, puede ser caracterizada mediante dos formas: la primera, ‘dictadura comisaria’, que tiene por objetivo “defender o restaurar la constitución vigente”; la segunda, ‘dictadura soberana’, que tiene por fin suspender la constitución vigente en favor de la imposición de una nueva constitución.

En el libro *Teología política*, Schmitt, además de substituir los términos ‘dictadura’ y ‘estado de sitio’ por la expresión ‘estado de excepción’, demuestra mayor preocupación con la cuestión de la soberanía. En términos más amplios, dice Agamben (2004, p. 54), su teoría tiene como *telos* la “inscripción del estado de excepción en un contexto jurídico”, o sea, Schmitt busca tornar posible una articulación paradójica entre el estado de excepción y el orden jurídico. Ella es paradójica porque, justamente, lo que se busca incluir en el derecho es “algo esencialmente exterior a él” (*Id. Ibid*, 2004, p. 54). En la ‘dictadura’, los operadores de esa inscripción son diferentes, conforme las formas de dictadura en cuestión. En el caso de la dictadura comisaria, por ejemplo, el operador consiste en la distinción entre ‘normas del derecho’ y ‘normas’ (o ‘reglas técnico-prácticas’) ‘de realización del derecho’. Al suspender concretamente la constitución, con el objetivo de defender su existencia, la dictadura comisaria procede, conforme Schmitt (*apud* AGAMBEN, 2004, p. 55), teniendo como propósito crear las condiciones que “permitan la aplicación del derecho”. De este modo, lo que es efectivamente suspendido –y es eso lo que constituye la excepción concreta– es la aplicación de la constitución, sin que ella deje de permanecer vigente. En el caso de la dictadura soberana, el operador de la inscripción de la excepción, en el orden jurídico, es la distinción entre poder constituyente y poder constituido. En este caso, la situación difiere de la precedente, teniendo en cuenta que, según Agamben (2004, p. 55), la dictadura soberana “no se limita a suspender una constitución vigente ‘con base en un derecho en ella contemplado y, por eso mismo constitucional’, sino que busca, principalmente, crear un estado de cosas en que se torne posible imponer una nueva constitución”. Aquí, el poder constituyente no debe ser entendido meramente como una cuestión de fuerza, pues él entra en escena manteniendo con la constitución vigente una relación en la cual

posee poder fundador, lo cual, conforme Schmitt (*apud* AGAMBEN, 2004, p. 55), “no puede ser negado ni aunque la constitución vigente lo niegue”. Con ese movimiento, Schmitt cree escapar de la confusión y de la combinación de estas dos modalidades de dictadura, tan denunciadas por él mismo. Sin embargo, como pondera Agamben, ni lo que se veía en la dictadura del proletariado, ni la exacerbación del uso del estado de excepción en la República de Weimar, encajaban en el esquema de la dictadura comisaria. Ambos constituían algo nuevo, algo que recolocaba la urgencia de salvaguardar la inscripción de la excepción en el orden jurídico.

Ya en *Teología política*, encontramos un tercer tipo de operador, la distinción entre ‘norma’ y ‘decisión’. Esa distinción, además, permite que la teoría del estado de excepción pueda ser presentada como doctrina de la soberanía. Aquí, la suspensión de la norma por el estado de excepción revela, de forma cristalina, otro elemento, a saber, la ‘decisión’, elemento formal este que, además de autónomo en relación a la norma, es específicamente jurídico. En palabras de Schmitt (*apud* AGAMBEN, 2004, p. 56): “Como, en el caso normal, el momento autónomo de la decisión puede ser reducido a un mínimo, así también, en el caso de la excepción, la norma es anulada (...). Sin embargo, el propio caso de excepción continua siendo accesible al conocimiento jurídico, porque los dos elementos, la norma y la decisión, permanecen en el ámbito del jurídico.” En estos términos, el soberano no solo puede decidir sobre el estado de excepción, sino que también puede anclarlo jurídicamente. Pero, como señala Agamben, una aporía insiste en permanecer mal resuelta, aporía esta que tiene que ver con la topografía paradójica del estado de excepción, y que puede ser expresada por un “estar-fuera y, al mismo tiempo, pertenecer”. Como él dice (2004, p. 56-57):

Sin embargo, la decisión aquí se refiere a la propia anulación de la norma, mientras que, el estado de excepción representa la inclusión y la captura de un espacio que no está fuera ni dentro (lo que corresponde a la norma anulada y suspensa), “el soberano esta fuera [...] del orden jurídico normalmente valido y, entretanto, pertenece [...] a ella, porque es responsable por la decisión en cuanto a la responsabilidad de la suspensión *in toto* de la constitución.

Aquello que Agamben observa en esta teoría del estado de excepción es que ella camina siempre buscando adherirse al cuerpo del derecho, estableciendo en él cesuras y divisiones entre términos que son irreductibles entre sí pero que, articulándose y oponiéndose unos a los otros, permiten el funcionamiento de la maquina del derecho. Entre tensiones y paradojas, se busca compatibilizar, de un lado, separaciones y oposiciones entre la norma y su aplicación, y de otro, la íntima cohesión de estos dos elementos del derecho. Al final, después de examinar una serie de elementos implicados en el estado de excepción, tal como es teorizado por Carl Schmitt, Agamben (2004, p. 63) lo define como:

la abertura de un espacio en que aplicación y norma muestran su separación y en que una pura fuerza de ley realiza (esto es, aplica desaplicando) una norma cuya aplicación fue suspensa. De este modo, la unión imposible entre norma y realidad, y la consecuente constitución del ámbito de la norma, es operada bajo la forma de la excepción, esto es, por el presupuesto de su relación. Eso significa que, para aplicar una norma, es necesario, en último análisis, suspender su aplicación, producir una excepción. En todos los casos, el estado de excepción marca un nivel donde lógica y praxis se indeterminan y donde una pura violencia sin *logos* pretende realizar un enunciado sin ninguna referencia real.

Excepción político-económica permanente y educación

En este último ítem del texto se aborda uno de los desdoblamientos del pensamiento de Schmitt, relativo a la centralidad asumida por la economía y por la técnica, en detrimento de la estatalidad, bien como los efectos que de ahí se derivan sobre lo político y, por fin, algunas cuestiones que ello despliega para las sociedades y la educación en nuestra contemporaneidad.

A partir de 1933, con la publicación de *Estado, movimiento, pueblo*, el Estado pasa a ser visto por Schmitt como algo que ya no es garante o no expresa más la unidad política, que se presenta cada vez más como aparato burocrático-administrativo y que, por esto, necesita ser relativizado. Bercovici (2004, p. 156-157) acompaña este cambio en el pensamiento de Schmitt y, recurriendo al análisis de Pier Paolo Portinari, destaca que en este movimiento: 1) La soberanía aparece contraída, reduciéndose al estado de excepción y, 2) El Estado pierde el monopolio de lo político, cediéndolo para la economía y para la técnica:

La determinación amigo/enemigo es el contenido concreto de la decisión soberana. Esa redefinición de la soberanía y la relativización del nexo entre Estado y política deflagran la crisis del *jus publicum europaeum* que no es sino la disociación de la identidad entre Estado y política. El Estado no elimina la hostilidad de las relaciones sociales, pero pierde el monopolio de lo político y, consecuentemente, el poder de hacerse valer como instancia superior. La economía avala la soberanía del Estado moderno, aunque abra espacio para un nuevo reagrupamiento de la distinción amigo/enemigo: la lucha de clases. O sea, hay decadencia de la estatalidad por causas económicas y, siguiendo a Weber, Schmitt afirma que el Estado se hace una gran fábrica. De este modo, la economía y la técnica debilitan al Estado, pero no lo político, pues la distinción amigo/enemigo continua en la lucha de clases.

Ahora bien, lo más relevante aquí es la indagación por el destino de lo político. Pues, pese a la idea de que éste se vería resguardado en la lucha de clases, es innegable que, en la medida en que la economía y la técnica asumen un papel central

como nuevos decisores sobre la excepción e instituidores del orden, el Estado se hace una figura histórica superada, o, como dice Bercovici (2004, p. 159), apenas una “simple organización de la sociedad civil o de la economía”. No es por casualidad que, aún, un teórico de orientación marxista como Francisco de Oliveira (2007), para quien la clase trabajadora, en el contexto del neoliberalismo, se vio fragmentada en una infinidad de mónadas –*sujetos monetarios*, según Robert Kurz (*apud* OLIVEIRA, 2007)–, admite que la política se tornó irrelevante, tanto, que fue técnicamente neutralizada y colonizada por el capitalismo transnacional y financiero.

De todos modos, volviendo a Schmitt, esa pérdida de substancia por parte del Estado revela, uno, que él ya no detenta más el monopolio de lo político; dos, que apunta a la crisis de la soberanía, crisis esta que pone en jaque el *jus publicum europaeum*, o sea, esa especie de derecho inter-estatal mediante el cual, en la era moderna, se constituyó una ordenación de los Estados-nación europeos. En 1969, en un texto titulado *Teología política - una leyenda: la liquidación de toda teología política*, Carl Schmitt se da por vencido, ya no cree en ninguna teología política ni en cualquier posibilidad de reversión posible; así, da por hecho que el ejercicio de la política se acabó con el fin de la soberanía.

En este sentido, al final del amplio e interesante panel sobre ideas y cuestiones contemporáneas que se refiere tanto al mundo como a Brasil –y cuyo punto de ‘articulación invisible’ residiría en el concepto de ‘estado de excepción’– Laymert Garcia dos Santos (2007) presenta un análisis de algunos estudios e investigaciones realizados en el CENEDIC⁷, en el cual afirma:

La teología política fue liquidada y, con ella, la excepción soberana. y, sin embargo, movimientos líderes de la “nueva derecha” norte-americana instrumentalizan el pensamiento de Schmitt para crear un estado de excepción permanente que, a la manera de los fascistas, permita la plena realización de la estrategia de aceleración total económica y tecno-científica. Pero ahora la decisión de la excepción no proviene del ejercicio de la potencia de lo humano, ni aún cuando se trata de las elites estadounidenses. La *machina machinorum* del Mercado parece no obedecer a nadie. Excediéndose a sí misma, es ella quien se declara al mismo tiempo como regla... y excepción. (p. 352)

El ocaso de la soberanía no pasó desapercibido para Michel Foucault quien la ve no tanto extinta, sino como reculando hacia un segundo plano, en favor de la emergencia de sociedades regidas por la biopolítica y por los biopoderes. El arte de gobernar que ahí se insinúa tiende a una empresarialización general de la sociedad, radicalizándose con la gubernamentalidad neoliberal de tipo norteamericano, cuya

7. Centro de Estudos dos Direitos da Cidadania de la Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP).

matriz se encuentra parcialmente en el ordoliberalismo alemán⁸ y, sobre todo, en los análisis económicos emprendidos por la Escuela de Chicago, en el paso de los años 60' a los años 70'. El Estado es, entonces, gubernamentalizado bajo una nueva lógica, la neoliberal, diferente de aquella que prevaleció desde el siglo XVIII hasta mediados del siglo XX, lógica esta que, según Foucault (2008), tiende a instituir un procesos de empresariamiento generalizado de la sociedad.

Con la teoría del Capital Humano, con uno de sus principales desdoblamientos, la difusión de una cultura del emprendedorismo, y con la llamada despatronización (flexibilización) del mundo del trabajo –gracias a la cual los individuos pierden antiguos soportes de protección y negociación (sindicatos, asociaciones) y quedan por su propia cuenta y riesgo–, las relaciones de sociabilidad son pautadas, cada vez más, por el miedo y una inseguridad difusos, además de la competencia y el individualismo. Si es verdad que la vida pasó a ser una “vida a crédito”, como dice Bauman (2010), en la cual sólo los consumidores permanentemente endeudados son, relativamente, susceptibles de ser incluidos, al paso que los demás se ven en la condición de irrelevantes para este nuevo tipo de capitalismo –anarco-capitalismo–; parece cierto también, como señala Foucault (2008), que la competencia se constituyó en el principio fundamental que formaliza el nuevo arte de gobernar a los individuos y a las colectividades en las sociedades contemporáneas, en todos sus niveles y latitudes. En ese sentido, la forma-empresa parece generalizarse por toda la superficie del socius, haciendo de los individuos micro-empresas (Usted S/A), e induciéndolos a establecer, sin parar, una cerrada competencia de unos con otros, forzándolos, también, a cuidar permanentemente de su educación, a través de inversiones en su capital humano y en su espectacularización, mediante el ejercicio de un marketing personal.

En este contexto, todas las cuestiones existenciales, sociales, educacionales y, sobre todo, las cuestiones políticas, se vuelven cuestiones de gestión (de *management*), esto es, demandan un tipo de atención y cuidados técnico-administrativos atinentes al ethos empresarial. Cuando Chantal Mouffe externaliza su preocupación frente a la dilución de fronteras que antes demarcaban posiciones o pensamientos de ‘izquierda’ y de ‘derecha’, tal vez podamos asociar esa preocupación al hecho de que, hoy, prácticamente todos, sean de *izquierda*, sean de *derecha*, parecen adherir sin más a los imperativos de esta nueva lógica que anima lo social, o a este ‘nuevo espíritu del capitalismo’, como señalan Luc Boltanski y Éve Chiapello (2009). Tal es el caso de la sorprendente unanimidad en torno de la necesidad de valorizar el emprendedorismo y, consecuentemente, del éxito que viene marcando la difusión de la cultura del emprendedorismo entre nosotros. A propósito de esta situación, podría indagarse –y sólo en la hipótesis de que aún sea posible situar y nombrar amigos y enemigos (o adversarios)– ¿quién define los amigos y enemigos?, ¿A partir de qué

8. La Escuela de Friburgo, a la cual estaban ligados nombres como Ludwig Erhard, Walter Eucken, Hans Grossmann Doerth, Franz Böhm, Willhielm Röpke y Alfred Müller-Armack, dio origen a la formación de la corriente económica llamada ordoliberalismo, que terminó dando forma no sólo a un modelo de regulación monetaria y de competencia, sino también a todas las otras medidas que orientaron la política económica alemana en la post-guerra, conduciendo el país a su “milagro económico”.

posición?, ¿Cómo y por qué? Para Chantal Mouffe (1996), en lo que se refiere a los países europeos, después la caída del régimen comunista y con la consecuente necesidad de redefinir la democracia, la derecha radical salió al frente en la identificación del nuevo enemigo a ser combatido; se trata de un ‘enemigo interno’: “los emigrantes que son presentados por los diversos movimientos de extrema-derecha como una amenaza a la identidad cultural y a la soberanía nacional de los ‘verdaderos europeos’.” (p. 14)

Con Foucault, yo preguntaría si este exitoso empresariamiento de la sociedad, promovido por la gubernamentalidad neoliberal, no ha hecho posible que esta cuestión (del par amigos/enemigos) se exprese en otros términos. Así sería necesario indagar, por ejemplo, si el enemigo, en el límite, no sería simplemente cualquier individuo que encarne, para mí, un adversario en la competencia cerrada que trabajamos en el día-a-día por un lugar al sol. Extrema proeza, la pretendida por este arte de gobernar, pues ella virtualmente busca colocar ‘todos contra todos’, con el detalle, como dice Francisco de Oliveira (2007), de hacer esto transformando los individuos en mónadas en situación de imposibilidad, despotencializadas en su capacidad de agenciarse entre sí por otros motivos que no sean los cálculos e inversiones de cuño económico que les aseguren la inclusión. Podría cuestionar tal hipótesis señalando, por ejemplo, que eso acabaría por vaciar de sentido justamente la existencia del par amigo/enemigo; tal consecuencia no ocurriría necesariamente, pues en realidad esa biopolítica es muy coherente con el tipo de ‘gobierno de la sociedad’ a la cual los ordoliberales llamaban de Gesellschaftspolitik, radicalizada posteriormente por el neoliberalismo norteamericano, en la que se trata de promover ‘políticas sociales’ pautadas por una individualización máxima.

Con efecto, la política social deseada por el ordoliberalismo no podía orientarse por la socialización del consumo y de la renta, pero sí por una capitalización lo más generalizada posible, extendida a todos los individuos de todas las clases, de manera tal que ellos mismos se encarguen, en la medida de lo posible, de garantizar su protección contra los más variados riesgos, sean ellos individuales (de enfermedad, de accidentes) o colectivos (de daños materiales), haciendo uso, para esto, de los instrumentos del seguro y de la propiedad privada. La política social ordoliberal, así, se confundía con un proceso de privatización que le pedía a la economía –pedido este que se expresaba más como un pedido a la sociedad– para que todos los individuos que la conforman buscasen tener rendimientos suficientemente elevados que les permitiesen, sea individualmente, sea por la intermediación colectiva de sociedades de ayuda mutua, protegerse contra los diversos riesgos que envolvían sus existencias. Lo curioso es que, así definida, esa política social parece ser individualizada: al contrario de una colectivización, se tiene una individualización de la política social.

En este contexto, ¿cómo situar las condiciones de posibilidad de la educación? Para Censi (2010, p. 68), esas condiciones no son nada animadoras en tanto apuntan a la “creciente precarización de la educación formal, traducida, entre otras, por la masificación y por la mercantilización de la enseñanza, la invasión de la lógica de

la esfera privada sobre la enseñanza y la destitución de ciertas funciones propias de la escuela.” Me parece que el caso de la educación formal es particularmente crítico, toda vez que su precarización sigue un doble movimiento, a saber: de un lado, con la despolitización generalizada y aguda de la formación de los individuos y colectividades, en prácticamente todos los estratos sociales; de otro lado, con su creciente instrumentalización técnico-gerencial, de modo de garantizar, particularmente en lo que se refiere a la educación pública, cuando mucho, que sus ‘clientes’ se vean en ‘condiciones de empleabilidad’ –educación emprendedora.

Pero la educación formal pública también se encuentra en estado crítico habida cuenta de que la escuela ya no es más esa institución central de la vida social que fuera hasta mediados del siglo XX. Lo que resta de la educación moderna –y en particular la escuela– apenas sí resiste en un tiempo en que las revoluciones técnico-informáticas, en la telemática y en las comunicaciones están rediseñando, de forma significativa, las relaciones de sociabilidad y los procesos y políticas de formación y de subjetivación. Bajo la fuerza de estos factores, unidos a la presencia insidiosa y ostensiva del marketing corporativo, la escuela se vio sujeta a un proceso de desterritorialización irreversible, y esto en sociedades que todo lo enseñan, y en las cuales todos quieren ser enseñados. Es por eso que se hace cada vez más difícil discernir dónde acaba el shopping y donde comienza la escuela, y viceversa.

En momentos como este, en que lo que decide sobre la excepción es el mercado, inclusive gubernamentalizando el Estado, una de las principales polémicas abiertas se refiere a las luchas por las acciones afirmativas y en favor de las cuotas para la educación. Frente a esto, parece que hay una tendencia en las diferentes lecturas interpretativas, las cuales concuerdan en el hecho de que tales luchas y polémicas se refieren, esencialmente, a cuestiones de naturaleza biopolítica, implicando, por esto mismo, dispositivos de excepción. Sin embargo, estas lecturas divergen en lo que se dice respecto a la tendencia reaccionaria o progresista (o procesalista) de las mismas. Entre el nihilismo de unos, el cinismo de otros y el escepticismo de terceros, tal vez nunca hayamos necesitado tanto de nuevas reinventiones de lo político, de ‘micropolíticas’, para hablar con Gilles Deleuze y Félix Guattari.

BIBLIOGRAFÍA

- AGAMBEN, Giorgio. *Estado de exceção*. São Paulo: Boitempo, Coleção Estado de Sítio, 2004.
- ALMEIDA, Jorge de; BADER, Wolfgang. (Orgs.). *Pensamento alemão no século XX*, Vol. 1. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. *Vida a crédito*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- BERCOVICI, Gilberto. *Constituição e Estado de exceção permanente: atualidade de Weimar*. Rio de Janeiro: Azouguel, 2004.
- BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Éve. *O novo espírito do capitalismo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- CENCI, Angelo Vitório. Subjetividade, individualismo e formação moral no contexto de sociedades complexas e pluralistas. En: TREVISAN, Amarildo; TOMAZETTI, Elisete; ROSSATTO, Noeli. (orgs.). *Diferença, cultura e educação*. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 67-79.
- DARNTON, Robert; DUHAMEL, Olivier. *Democracia*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- DYMETMAN, Annie. *Uma arquitetura da indiferença: a República de Weimar*. São Paulo: Perspectiva, Coleção Estudos, 2002.
- FERREIRA, Bernardo. *O risco do político: crítica ao liberalismo e teoria política no pensamento de Carl Schmitt*. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2004.
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da Biopolítica*. Curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- LIMA, Luiz. *O estigma e o valor*. Jornal Folha de São Paulo, Caderno MAIS, Sessão Autores, 25/06/2006. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs2506200609.htm>. Acessado em 04/12/2007.
- MOUFFE, Chantal. *O regresso do político*. Lisboa: Gradiva, Coleção Trajectos, 1996.
- NEGRI, Antonio; HARDT, Michael. *Império*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

- NEGRI, Antonio; HARDT, Michael. *Multidão: guerra e democracia na era do Império*. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- OLIVEIRA, Francisco. Capitalismo e política: um paradoxo letal. En: NOVAIS, Adauto. (Org.). *O esquecimento da política*. Rio de Janeiro: Agir, 2007, p. 283-296.
- SANTOS, Laymert Garcia dos. Brasil contemporâneo: estado de exceção? En: OLIVEIRA, Francisco; RIZEC, Cibele S. (orgs.). *A era da indeterminação*. São Paulo: Boitempo, Coleção Estado de Sítio, 2007, p. 289-352.
- SCHMITT, Carl. *Teologia política*. Belo Horizonte: Del Rey, Col. Del rey Internacional, 2006.

Educación, gubernamentalidad y después... la configuración de una nueva pastoral

Silvia Grinberg¹

Introducción

Los tiempos finiseculares nos han acostumbrado a pensar nuestra vida como un torrente de crisis y cambios, incertidumbres e inestabilidades; sujetos e instituciones que desaparecen, se desarman; hipótesis de des-subjetivación y desinstitucionalización que procuran explicar aquello que, por definición, se plantea como imposible. Crisis, incertidumbre y cambio se constituyen en los conceptos y enunciados rectores de nuestra vida en el mundo, al punto que en el presente constituyen nuestro horizonte de vida más estable.

Este conjunto de nuevas verdades –que enuncian y anuncian la incertidumbre–, se construyen sobre el telón de fondo de las críticas que, ya en los años 40' del siglo pasado, comienzan a definir aquello que hoy conocemos como neoliberalismo (Foucault, 2007). Entre otros aspectos, es posible identificar las referencias que ubican al Estado-Nación como horizonte de sentido para la totalidad de la población y, con ello, la preocupación por la definición de un espacio de formación de la infancia sobre la que se asentarían las bases, en el siglo XXI, de la nueva sociedad en

1. Doctora en Educación (UBA) Investigadora CONICET. Profesora Regular en Sociología de la Educación y Coordinadora Centro de Estudios en Pedagogías contemporáneas EHU-UNSAM. Profesora regular en Pedagogía y coordinadora Área Sociopedagógica, UNPA. grinberg.silvia@gmail.com

ciernes. Está claro, desde ese momento, que la educación se constituye en escenario de gobierno de la población primigenia. Población primigenia no sólo porque actúa sobre los nuevos que llegan al mundo (Arendt, 1996), sino porque esa acción sobre las nuevas generaciones supone la primera forma institucional y universal de producción de subjetividad (Varela; Uría, 1991; Pineau, 2001; Carli, 2005), a tal punto que daría –y dio, en efecto– lugar a pensar que la puesta en marcha de eso que hoy es un eficiente dispositivo pedagógico –de gobierno–, permitiría alcanzar, no sólo a los individuos, sino también a la sociedad, la mayoría de edad. Más allá de los éxitos o fracasos de esta misión y, más aún, más allá de cualquier mirada nostálgica de todo lo que ya no es, y que muchas veces aparece como una suerte de pasado mejor, importa aquí resaltar aquello que ese relato trajo, o quizá tengamos que decir, dejó consigo: entre otras muchas cosas, una enorme maquinaria de producción de subjetividad, esto es, de gobierno de la población.

Esos dispositivos diseñados, pensados e imaginados por muchos de los más grandes pensadores ilustrados (Grinberg; Acosta, 2010), han sido –probablemente– de los más eficientes en la creación de un escenario en el que se consideró propio, y parte de nuestro sentido común, pensar un mundo de sujetos normales, normalizables y normalizados (Foucault, 1996). En los últimos tiempos hemos vivido experiencias de todo tipo respecto de esos ‘ideales’ que incluyen la añoranza. Probablemente, entre otros aspectos, esa añoranza se funda en la vara de lo normal que supuso la disciplina, en tanto ésta ofrecía cierta sensación de seguridad respecto de quiénes éramos y quiénes debíamos ser. Así, la configuración de las sociedades de disciplinamiento implicó: 1) La idea de que la normalidad era posible; 2) Una cierta estabilidad (aunque más no sea como horizonte de futuro) que funciona como guía para sostener y distinguir lo deseable, y 3) Una definición clara respecto de qué rebelarnos.

Ahora bien, está claro que ya no vivimos ese mundo. Devenir normales, ser normales, pensarnos en el mundo como sujetos normales puede ser incluso motivo de ofensa. La diversidad, la innovación, la creación, el cambio, entre otros tantos términos, desde hace años se convirtieron en las nociones que definen lo bueno, el deber ser de cualquier horizonte de futuro, en particular, desde de las reformas educativas que en América Latina comienzan a implementarse hacia fines de los años ochenta (Grinberg, 2008). En este artículo, lejos de proponer que en el presente estaríamos fuera de la medición y definición de horizontes de deseabilidad, como muchas veces suele señalarse en la bibliografía, se trata de caracterizar las particularidades que adquiere este relato del no-relato atendiendo, especialmente, a aquello que se presenta como una escala de modulaciones y posibilidades abiertas al infinito. Cuáles son los saberes expertos que se ponen en juego en esta suerte de episteme *sui generis*. Retomando a Rose (2007),

la política vital (*o vitalpolitics*) de nuestra centuria se ve bien diferente. Ya no está limitada por lo polos salud-enfermedad, no se focaliza en eliminar la patología para proteger el destino de la

Nación. Más bien se ocupa del crecimiento de nuestras capacidades para controlar, gestionar, remodelar y modular las capacidades vitales de los seres humanas en tanto criaturas vivientes. (p. 3)

En este escenario, enmarcado en los estudios de gubernamentalidad (Rose, Valverde; O'Malley, 2006; Dean, 1999; Rose, 1999), resulta esencial preguntarse, ¿en qué medida estos enunciados no constituyen algo así como una nueva promesa, un relato que se caracteriza, justamente, por llamarnos a vivir en un torrente de cambios de modo tal que, si algo permanece estable, ¿es sinónimo de que algo anda mal? Pareciera que el *calling divino* de estos tiempos gerenciales dijera: no te quedes quieto, no te acostumbres, no te adaptes, la regla es cambiar. Así, los siguientes son algunos interrogantes que orientan este trabajo: ¿Cómo se articula esta cadena de enunciación?, ¿cuáles son sus efectos de poder?, ¿qué efectos produce el relato del no-relato en los procesos de gobierno de la población, en las prácticas y tecnologías de subjetivación que, efectivamente, ocurren a diario? En otras palabras, ¿qué efectos de poder se producen cuando se señala que ya no hay ninguna producción, que lo que nos resta es acostumbrarnos a que nada permanezca y que debemos formar y formarnos para adaptarnos al cambio, para devenir sujetos inciertos? Si bien estas preguntas pueden ser realizadas en cualquier ámbito de nuestra vida, en el campo de la educación adquieren especial sentido. Ello porque, a pesar de la decretada muerte de las instituciones, la escuela no ha dejado de ser un espacio privilegiado de producción de la subjetividad, así como de producción y reproducción de la desigualdad.

A continuación presento una reflexión en torno de las nociones de biopolítica y gubernamentalidad, para luego adentrarme en las formas en que se articula el gobierno de la población, en el presente, a través de los siguientes ejes: a) La lógica gerencial como el relato de la gubernamentalidad en el presente; b) La pedagogía de las competencias y c) La configuración de una nueva pastoral que adopta la lógica de la elección del no-directivismo y de las modulaciones de la subjetividad.

Gubernamentalidad y biopolítica en breve

Indagar sobre los procesos de gubernamentalidad, supone preguntarse por las características que presenta la conducción de la conducta en las sociedades de gerenciamiento (Foucault, 2007; Grinberg, 2008), específicamente en las dinámicas de la vida escolar. La noción de gubernamentalidad fue acuñada por Foucault (2006, 2007), para referir una actividad dirigida a la conducción de los individuos a lo largo de sus vidas, incluyéndolos bajo una autoridad que funciona como guía responsable acerca de aquello que hacemos y nos sucede. Así, señala, en su ensayo sobre la gubernamentalidad (Foucault, 2006), que se trata de una determinada mentalidad que se vuelve la base común para el pensamiento político moderno, así como para las acciones de Estado. Procesos que ocurren en el momento en que la población se vuelve eje y blanco de pensamiento y acción; de saber y poder. Esto es, cuando el gobierno se dirige hacia la población que, ya en el siglo XVIII, se encuentra viviendo en las ciudades. Es en ese marco que la noción de gubernamentalidad se

halla directamente ligada con la idea de biopolítica que, a diferencia de la disciplina, refiere al momento en que la vida de la población se vuelve blanco y objeto de poder; esto es, cuando las acciones del Estado se dirigen a potenciar la vida, ya no de los individuos, sino de la población. Una nueva técnica, señala Foucault (2000)

que se aplica a la vida de los hombres, e, incluso, se destina, por así decirlo, no al hombre/cuerpo sino al hombre vivo, al hombre ser viviente; en el límite, si se prefiere, al hombre/especie. Más precisamente, se diría lo siguiente: la disciplina trata de regir la multiplicidad de los hombres en la medida en que esa multiplicidad puede y debe resolverse en cuerpos individuales que hay que vigilar, adiestrar, utilizar y, eventualmente, castigar. Además, la nueva tecnología introducida está destinada a la multiplicidad de los hombres, pero no en cuanto se resumen en cuerpos, sino en la medida en que forma, al contrario, una masa global, afectada por procesos de conjunto que son propios de la vida, como el nacimiento, la muerte, la producción, la enfermedad, etc. (p. 220)

A lo largo del curso publicado bajo el título *Seguridad, territorio, población*, Foucault (2006) establece la relación entre esta primigenia forma de vivir todos en la ciudad, práctica que involucra al ejercicio masificador de biopolítica y la configuración de una razón de Estado que se manifiesta en acciones dirigidas a administrar y producir determinados hábitos y formas de subjetividad, que denomina gubernamentalidad. Así, como señala en ese curso, se trata de un ensamblaje de instituciones, procedimientos, análisis, reflexiones, cálculos y tácticas, que habilitan el ejercicio de esta específica y compleja forma de poder que se ejerce sobre la vida de la población. La noción de biopoder supone: la construcción de una trama de discursos de verdad sobre el carácter vital de los seres humanos; unas determinadas estrategias de intervención en la existencia colectiva en nombre de la vida y la salud de la población o la comunidad, y modos específicos de subjetivación, a través de los cuales los individuos son llevados a trabajar sobre sí mismos (Rabinow; Rose, 2006).

Esta mirada tuvo siguiendo a Rose, Valverde y O'Malley (2006), la particularidad de cambiar el eje de los debates sobre el gobierno y el Estado:

En lugar de concebir al Estado como el origen del gobierno, la pregunta pasó a ser: ¿cómo se puede dar cuenta de la gubernamentalización del Estado? Es decir, ¿cómo, en un momento histórico determinado, el aparato formal del Estado pasó a ocuparse del negocio de conocer y administrar la vida y las actividades de las personas y las cosas en un territorio? Aunque las concepciones tradicionales del poder habían visto la necesidad imperiosa de pensar al gobierno como la esencia del Estado, es claro que los Estados no siempre se rigen, en este sentido. Así, la cada vez mayor importancia del aparato político de gobierno a partir del siglo XVIII en Occidente, no fue tanto una cuestión de un poder

central que extiende su influencia en toda la sociedad a través de la expansión de la maquinaria estatal de control. De hecho, es más útil partir de la hipótesis inversa: en un particular momento de la historia, los Estados habían logrado conectarse con una diversidad de fuerzas y grupos que, de diferentes maneras, trataban sobre la forma de administrar la vida de las personas en búsqueda de objetivos distintos. (p. 88)

De modo que, más que pensar el poder localizado en una institución, como de hecho es el Estado, a través de esta noción se despliega la mirada hacia los múltiples modos por los que se regula, orienta, dirige y guía nuestra vida en el mundo, sin por eso identificar al poder como una nueva forma de motor de la vida social.

En suma, pensar el gobierno de la población, desde esta perspectiva, supone incorporar al análisis: 1) Una determinada episteme, esto es, unos determinados enunciados que definen modos de comprender, pensar y pensarnos en el mundo; 2) Unas determinadas tecnologías que involucran políticas, esto es, modos concretos de conducción de la conducta sobre la población; 3) Un *ethos* en tanto que principios que rigen la relación que los sujetos están llamados a establecer consigo mismos y regulan sus vidas (Rose, 1999; Dean, 1999; Grinberg, 2007).

Gerenciamiento, pedagogías de las competencias y modulaciones de la subjetividad

La gestión: el relato del no-relato

Referirse a los metarrelatos, cuando pareciera ser que ellos han muerto, puede parecer extraño. Ahora bien, si los metarrelatos funcionan como núcleos orientadores de la vida, como principios éticos que indican cómo conducirnos, entonces podemos suponer que nos encontramos frente a un conjunto de significados que se presentan como fragmentarios, pero que no por eso dejan de configurar modos a través de los cuales pensamos y actuamos en el mundo en que vivimos. Seguramente, a diferencia de aquellos que se configuraron bajo las sociedades de disciplinamiento, éstos ya no están contruidos en torno de la creencia en el progreso y la razón como promesa de futuro, ni de una determinada lógica homegenizadora que nos dice a todos hacia dónde dirigirnos. Sin embargo, ello no implica que no asistamos a la creación de nuevas enunciaciones, de principios orientadores de la acción que contienen, de hecho, tanto la capacidad de explicar el mundo, como de sostenernos para conducirnos en él. La lógica gerencial conforma el telón de fondo de la configuración del relato y del no-relato, cuya máxima es presentarse –y presentar al mundo– en la forma de lo disperso y fragmentario, incierto y en crisis permanente. Un mundo descentrado en el que el sujeto es llamado a hacerse y rehacerse en forma constante, mientras las instituciones lo son a la planificación continua, ya sea en la clave del planeamiento, continuo y estratégico en los años noventa o del marco lógico, ya entrado el siglo XXI. Estos, entre otros, constituyen modelos de planificación que suponen

que ésta no puede hacerse a largo plazo y/o de forma estable, de modo que los objetivos pasan a ser pensados, de manera acotada, como propósitos plausibles de ser realizados y alcanzados en cortos períodos. Así, se trata de volver planificable lo incierto pero, ya no procurando controlar aquello que se asume que está fuera de control, sino de volver inestable a la planificación en sí misma.

De manera que nos encontramos con un relato que retoma la crítica de la modernidad organizada (Wagner, 1997), centrada en desregulación, liberación y renuncia del Estado a la administración de lo social (Foucault, 2007). Pero que, a la vez, sobre esa base, produce una nueva lógica del gobierno que, asentada sobre el gerenciamiento, configura un locus de la dirección de la conducta a partir de sujetos e instituciones llamadas a autogerenciarse para devenir innovadores y responsables, así como adaptables y flexibles a los cambios como condición de ser en el mundo. Un tsunami de textos en torno de los nuevos modos de gestión (O'Malley, 2009), nos explican y enseñan cómo vivir mejor. Tsunami que, en el campo de la educación, se articuló en torno del PEI como tecnología de la gestión eficaz de las escuelas.

Se trata de fabricarnos en un mundo de incertidumbres, devenir, como señaló Foucault (2007), una empresa. Hemos aceptado que nuestro mundo ya no es el que era, que ya no podemos pedirle al Estado que se ocupe de la salud y mucho menos de los negocios. La globalización e individualización se contemplan bajo el punto de vista del incremento de posibilidades, la ampliación de la potencia humana que –liberada de las coacciones–, puede, ahora, aprovechar y utilizar las oportunidades que se nos presentan (Beck, 2003). La otra cara de la sociedad del riesgo, según Beck, es la modernidad reflexiva; esto es, el aumento de la capacidad electiva y de autodeterminación, la ‘cultura de la libertad’ y el surgimiento de algún tipo de ‘individualismo altruista’, en donde el individuo está obligado y posibilitado de ocupar la escena fruto de la ‘desaparición de las coacciones sociales’, y se ve enfrentado a tomar sus propias decisiones; de hecho, “cualquiera que quiera vivir una vida propia debe ser también socialmente sensible en grado elevado” (Beck, 2003, p. 31). La ‘prosocialidad’ es la actitud a desarrollar para dar lugar a la recreación de los lazos que debe tener este ‘neoyaltruismo’, donde los ‘hijos de la libertad’ volverán al mundo libre y solidario.

De forma tal que, todo aquello que constituía el corazón de las críticas, devino propuesta y se desarmó en cuanto tal. Las sociedades de gerenciamiento se construyen, así, con una nueva promesa que comporta una suerte de fetichización de las condiciones de vida de los sujetos, llamando a la autorrealización. Fetichización que opera sintetizando las viejas críticas y produciendo un relato que promete que, en este nuevo mundo, en donde reina la posibilidad de hacerse a uno mismo, los individuos ya no tendrán que depender de nadie más que de sí; ya no hay coacciones a las cuales oponerse ya que el nuevo mandato es hacerse la propia aventura.

Pedagogía de las competencias: de la formación de conciencias especializadas a la formación de conciencias inestables

Las reformas y contrarreformas educativas que se fueron implementando en los sistemas educativos desde los años ochenta, actuaron sobre el telón de fondo de la crítica a la escolaridad moderna por autoritaria y rígida. Así, el emprendimiento responsable y comprometido pasó a ser el eje de las transformaciones que los documentos oficiales comenzaron a señalar como necesarias para la creación de la escuela de la diversidad (Grinberg, 2006b, 2008). La escuela, en este nuevo marco, ya no debería ser pensada como el lugar para la homogeneización y/o transmisión de una moral común. Así, la diversidad pasó a ser el *leit motiv* de la educación. En este contexto las escuelas y los docentes fueron llamados a construir su propio proyecto. Proyectos que deben construirse sobre la base de que ya no podemos imaginarnos el vivir en una sociedad de certezas; éstas ya no existen o, en todo caso, quedaron atrás. El nuevo reto es formar para cambios permanentes. Así, si hay algo sobre lo que no dudamos es que una nueva 'ley' ha venido a regir nuestras vidas: deberemos vivir en un mundo en donde lo único estable es la inestabilidad. La imagen del 'hoy estamos, mañana quién sabe' nunca fue tan certera como en estos tiempos. Y, la formación debe brindar esas condiciones de inestabilidad, crear conciencias ya no especializadas sino inestables. De modo que la formación abandona la cultura del rol, de las cualificaciones, y se reubica en torno de las posiciones a ocupar y la identidad a construir (Rose, 1999). La diversidad, la fragmentación, el individuo que se hace a sí mismo, constituyen nuestro horizonte de futuro. Hoy, como declama la bibliografía de autoayuda (Sousa, 1999; Grinberg, 2008), estamos llamados a hacernos y autorrealizarnos, y en ese marco la escuela es convocada, ya no a enseñar, sino a orientar el aprender a aprender, a motivar la autorrealización.

El yo emprendedor es el resultado y el lugar de síntesis de los diversos enunciados que se articulan como relato de la formación de la subjetividad. Este proceso de construcción de sí, de elección y decisión acerca de quién quiero ser, sólo puede ser posible si se admite que no hay un relato, sino que éste es el resultado de la creación individual. Ello es lo que la 'pedagogía de las competencias' comporta. La consagración del 'sí mismo' que ocurre en un mundo en donde el yo sólo puede enfrentarse a la ansiedad y al vértigo que provoca vivir en una sociedad en la que pareciera que todo es posible pero en la que, en rigor, pocas cosas lo son, por lo menos en el sentido que la promesa del 'hazte a ti mismo' encarna.

Es desde ese lugar que Ehrenberg (2000) remite a la fatiga de ser uno mismo. En este proceso se edifica una nueva institución: la del yo que crea un nuevo malestar: la fatiga del llegar a ser alguien en un mundo de vaivenes sin hamaca. Se consagra la responsabilidad de la mutación al individuo quien, a través de sus capacidades, deberá modificarse constantemente. El individuo ha llegado a la historia, pero nuevamente lo hace desnudo. Como señala Rose (1999), se trata de una nueva modelación del espacio de gobierno y de su ejercicio, una determinada distribución y establecimiento de relaciones entre conceptos que abren zonas de cognición y

configuran una topografía, en donde los actos de gobierno son reensamblados remodelando el espacio de su ejercicio y sus efectos. La política de la conducta es la fabricación misma de la existencia, en donde la fragmentación y aseguramiento de la identidad, tal como señala este autor, se transforma en la nueva solución: “el sujeto es gobernado como un ciudadano que busca su identidad en el trabajo, tiene deseos de autorrealizarse y autoactualizarse” (p. 244).

He ahí el sujeto, el nuevo protagonista al que la pedagogía de las competencias debe formar. En la revolución constructivista (Da Silva, 1998), leída desde las perspectivas sistémicas, el viejo agente cedió su asiento y el sujeto que se construye a sí mismo viene a ocupar su lugar: es el hijo de la libertad que exalta Beck (1999, 2003), que debe hacerse a sí mismo. Como no puede ser de otro modo en el presente del mundo, la consigna es un constructivismo que sanciona y aprueba al ser competitivo: Educable para volverse competente y competente para volverse empleable. De modo tal que, si no conseguimos empleo, se debe a que no hemos cumplido con una de las máximas de las sociedades de gerenciamiento: Devenir empresario de sí (y/o competente).

Ya no se trata de formar para roles fijos y dados, en tanto éstos han desaparecido de la escena; en la acumulación flexible ya no hay roles que ocupar, sino posiciones siempre en danza y en proceso de cambio y revisión. Razón por la que la formación ya no puede ocurrir transmitiendo valores fijos de la cultura o formando para puestos a desempeñar. De aquí en más, lo único estable de la transmisión debe ser lo efímero de las posiciones que habremos de alcanzar. Lo posible es formar conciencias inestables, inciertas, sujetos llamados a ocupar tantos lugares como sea posible a lo largo de la vida. Posiciones que no nos son dadas, sino que debemos salir a su conquista. De este modo, el individuo debe ser *dividual* (Deleuze, 1996), con capacidades y potencialidades a desarrollar según la oportunidad del momento, rasgos éstos que la escuela debe orientar, promover y desarrollar.

Si bien el constructivismo permitió escapar de determinismos objetivistas y lecturas subjetivistas, en las sociedades de gerenciamiento porta un cierto voluntarismo que se ensambla en el relato del ‘tú puedes’. La incorporación de estos enunciados llega cuando es el mismo discurso hegemónico el que señala que ya no hay nada de qué liberarse, cuando frente a la protesta contra la burocracia, el autoritarismo, la sociedad organizada rindió sus frutos. De aquí en más el mandato es la pluralidad y diversidad de elección, la construcción de sí. La crítica es desplazada y retomada, seleccionando y amplificando “los factores contra los cuales se rebela, silenciando a su vez otros rasgos que pueden ser más constantes y no menos importantes” (Boltanski; Chiapello, 2002, p. 103).

Esta operatoria se produce de modo dinámico: al dar respuesta a la crítica, se la apacigua incorporando –en las nuevas configuraciones–, parte de los valores en nombre de los que será criticado. Si la educación era cuestionada por su carácter autoritario, ahora la participación responsable en la toma de decisiones ha ocupado

su lugar; la autoevaluación reemplaza a la evaluación y la orientación del aprender a aprender, a la enseñanza.

Así, en el mundo de la educación, los principios del *empowerment* se tradujeron como gestión de proyectos junto con la responsabilización por los resultados/logros hacia las escuelas y los individuos, el trabajo en redes y con la comunidad, de modo tal que aquello que acontece en la vida diaria de las escuelas nada tiene que ver con la política educativa, sino con la capacidad que tienen o no las instituciones para llevar a cabo proyectos exitosos. En todo caso, a la gestión central de los sistemas educativos les queda la responsabilidad de transmitir las notas de la planificación continua.

En este marco, la pedagogía de las competencias, constituida como la nueva promesa de la formación, define una lógica del enseñar que ya no supone transmitirle algo a alguien, sino orientar procesos de búsqueda donde el eje está puesto en los mecanismos y procedimientos a seguir en ese constante buscar. Ello, entre otros tantos aspectos, ha producido una total pérdida de la autoridad², en general, y de los conceptos, en particular. Esto supuso un complejo proceso que se inicia en el momento en que se señala que ya no tiene sentido aprender conceptos, que en la sociedad del conocimiento y de la información los conceptos ya no pueden ocupar el centro de la vida escolar, dado su carácter efímero. De modo que aquello que lo reemplaza es un procedimentalismo que vacía cualquier posibilidad de transmisión, en donde el saber deviene una cuestión absolutamente performativa. Procedimentalismo que excluye de la enseñanza cualquier debate político y transforma al saber en un conjunto de pasos que hay que seguir para llegar a resolver ya no sabemos qué clase de problemas. De hecho, ¿cómo puede enseñarse a resolver problemas como una cuestión en sí? ¿Cómo se puede enseñar a resolver un problema si éstos, para ser identificados, requieren de conceptos y sólo a través de ellos es posible reconocerlos, pensarlos e intentar resolverlos? Los problemas no surgen en el vacío; no hay algo que per se constituya un problema, no hay esencia en ellos. Sólo en el marco de una constelación de debates, de conocimientos y de valores en pugna, puede algo devenir problemático.

Esta exaltación de los medios constituye una prohibición fáctica del debate político que involucra a la cultura en la era del gerenciamiento y, por tanto, a los procesos de su transmisión. Se expresan en la pedagogía de las competencias, de una diversidad sin diferencias, enalteciendo el carácter instrumental del saber y de la identidad

2. En los últimos tiempos suele confundirse autoridad con autoritarismo. Si bien no es éste el lugar para realizar un debate al respecto, quiero resaltar, apoyada en Arendt (1996b), la idea de la autoridad en tanto que “asentada en la piedra angular de los cimientos del pasado, la autoridad brinda la permanencia y la estabilidad que los humanos necesitan justamente porque son mortales, los seres más inestables y triviales que conocemos. Si se pierde la autoridad, se pierde el fundamento del mundo, que sin duda desde entonces empezó a variar, a cambiar y a pasar con una rapidez cada día mayor de una forma a otra, como si estuviéramos viviendo en un universo proteico y lucháramos con él, un universo en el que todo, en todo momento, se puede convertir en cualquier otra cosa.” (p. 104-105).

(Hall, 2003), quitando de la escena pedagógica cualquier discusión sobre la producción de conceptos o en torno a ellos. En su lugar, se apela a la necesidad de formar habilidades y sujetos que aprendan a vivir en la inestabilidad.

La configuración de una nueva pastoral: modulaciones y escalas

Como señalé en la introducción, una de las notas centrales de los tiempos gerenciales radica en la falta de alguna dimensión a partir de la cual se define la normalidad de los sujetos. Sin embargo, la ausencia de norma se ha vuelto relato y eje de conducción de la conducta: El llamado ahora es a cambiar, a mutar, a innovar, a ser diferente. Ya no se trata de incorporar a todos a una única medida común de la que es factible separar y re-incluir a los individuos como resultado de ser sometidos a contraste con esas mediciones. Ya no hay exclusión, todos estamos dentro de una gran máquina que, configurada cual *Cinta de Mœbius*, ya no tiene un afuera. Hay modulaciones, remodelaciones, procesos de re-ingeniería y management que nos ubican en una larga e infinita vara de posibilidades. Mediciones que siempre permiten un punto –simultáneo– más hacia acá y hacia allá. Así, por ejemplo, la medición de la pobreza siempre permite un grado más de extrema pobreza, siempre se puede estar más allá.

La construcción de escalas y modulaciones permite la configuración de escenarios diversos en los que ya no se trata de propiciar que una determinada conducta ocurra, y/o de evitar/prevenir lo patológico, sino más bien de construir alternativas frente a aquello que ya no es calculable y, por tanto, no puede ser prevenido. Así, asistimos a un modo de pensar que ya no se preocupa por la prevención, sino más bien por ‘un estar preparado para’ (Fearnley, 2005; Lakoff, 2007; Coller, Lakoff y Rabinow, 2006). Se trata de una lógica que incorpora lo excepcional, lo incalculable, a lo posible. Los autores recién citados señalan que este tipo de lógicas refieren a cómo se piensan los desastres naturales, las acciones militares o la salud pública. Aquí interesa retomar este conjunto de principios en tanto racionalidad que nos pone a pensar y actuar de unos determinados modos: En tanto sujetos que ya no nos sorprendemos por nada, ya que lo excepcional, lo no calculable, se ha vuelto parte de lo posible, esa escala tan en boga. Esto es, que como sujetos hemos aceptado que la excepción, como supo señalar Benjamin (2001) y retomar Agamben (1988), devino regla.

Tal como señala Rose (2007), una de las formas fundamentales de saber que definen las modulaciones de la subjetividad en nuestros tiempos, lo constituyen las neurociencias, la biomedicina y demás campos del saber médico. Éstos han establecido un conjunto de nuevos principios que, en clara sintonía con la lógica gerencial, nos dejan ante la infinita posibilidad de ubicarnos en las escalas de la salud. En relación directa con la lógica del riesgo (Beck, 2002), que supone que todos en algún grado somos riesgosos (O’Malley, 1996), este conjunto de saberes ha establecido un tipo de racionalidad que se dirime entre las modulaciones de la subjetividad. En el marco de los saberes implicados en las neurociencias, los

expertos en somatización ya no son simplemente los médicos y sus advertencias e intervenciones en la vida en sí sino que se han extendido bastante. Están las enfermeras, las parteras, los visitadores de salud. Hay múltiples tipos de terapistas no sólo psicólogos sino también de arte, de habla, ocupacionales,... nutricionales, dietistas, fisioterapeutas... y hay consejeros –de adicciones, de sexo, de familia de relaciones, de salud mental, de educación y por supuesto de genética, de planificación familiar de fertilidad, de reproducción... (Rose, 2007, p. 27)

A esta larga lista de expertos debemos sumar a docentes y gabinetes psicopedagógicos que funcionan en las escuelas. Así, las aulas devienen lugar de gestión y pre-diagnóstico de los innumerables trastornos de los que, de un modo u otro, cualquiera de nosotros podemos tener, en algún grado, algún síntoma. Desde la dislexia, pasando por cualquier trastorno afectivo y llegando a las alteraciones de la alimentación, las neurociencias expresan las lógicas que está asumiendo la conducción de la conducta como tecnología de sí. Las modulaciones de patologías nos llevan a ubicarnos como sujetos que eligen, deciden y actúan en y con sus síntomas. Uno de los síntomas más claramente identificados es el de deficiencia atencional (ADD), que no sólo implica la identificación del síntoma, sino la medicación rápida del mismo. El ADD es uno de los llamados trastornos de la personalidad más corrientes en la infancia. Los cursos de terapia conductual para docentes y personal de gabinete cada vez son más frecuentes y van desde la ‘terapia Cognitivo Conductual en niños, el Diagnóstico y Habilitación Neuropsicológica de las Dificultades del Aprendizaje’, hasta la ‘Evaluación y entrenamiento de la atención en preescolares’.

En todos estos casos se trata de un tipo de racionalidad que no supone ni pretende ninguna regularidad, sino más bien contar con síntomas y escalas que permitan la identificación rápida de algún nivel de trastorno junto a la admisión de lo no predecible. Ello hace que todos seamos, gracias a nuestros trastornos (o sus grados), susceptibles de ser ubicables. Se configura algo así como una vigilancia sindrómica (Fearnley, 2005) que ya no procura reconocer lo desconocido, y ello porque el conocimiento perfecto o la erradicación de lo patológico ya no se piensa como posible. Se trata de estar atento de modo que sea posible propiciar algo así como un desastre controlado. Ello porque si, como se señaló atrás, no hay afuera, la inclusión supone la construcción de escalas que admitan ubicar lo imprevisible.

La vitalidad es entendida como inherente en precisión y descripción de las relaciones técnicas entre moléculas capaces de inversiones de ingeniería y de principios de reingeniería. El juicio ya no se organiza en términos binarios claros de normalidad y patología. Ya no es posible sostener la línea de diferenciación entre la intervención dirigida a quienes son susceptibles de enfermedad o fragilidad por un lado, y las intervenciones encaminadas a mejorar las capacidades de los otros.... (Rose, 2007, p. 40)

Sobre estas bases, en el campo de la pedagogía se establecen las escalas y modulaciones del crecimiento, la maduración y el desarrollo en tanto procesos que sostienen la educabilidad. La medición deviene, entonces, medición de la educabilidad: Medición que establece que todos somos educables, pero en diferentes grados. En esos grados devienen los grises que, en América Latina, constituyen el telón de fondo de las explicaciones de la desigualdad y la pobreza extrema. Como puede observarse en la siguiente cita, se trata de trastornos que ocurren o se explican en las particularidades que presenta la socialización primaria y que, de un modo u otro, impiden al sujeto devenir competente y/o educable:

La educabilidad, en el sentido que se adopta en este informe, alude al grado o nivel de desarrollo en cada individuo de características biológicas y personales que afectan su capacidad para beneficiarse en mayor o menor medida de las oportunidades de aprendizaje que le brinda la escuela. Se trata de factores modificables en la población a través de políticas sociales y superables en cada persona a través de estrategias compensatorias y de rehabilitación. (Bello, 2001, p. 15)

En esta cita, si bien se hace referencia a la sociedad en general, la noción es utilizada, especialmente, para referir los sectores sociales más pobres. De forma tal que, si bien se señala que los efectos de la pobreza son factores modificables, ellos pueden explicar el fracaso escolar y las posteriores dificultades de inserción en el mercado laboral y, así, cerrar el círculo que explica el crecimiento constante de la pobreza extrema y de la población que llega a vivir a las villas miserias. Esto porque, si bien son factores modificables, las acciones para revertirlos deben ser realizadas por los sujetos. De modo que si ellos no actúan sobre sí intentando modificar los efectos adversos de su socialización primaria, deberán hacerse responsables por esos efectos.

Así, el siguiente paso es preguntarse, ¿qué pasa cuando esos rudimentos básicos no están?, ¿qué debe hacerse para sobrellevar estas situaciones?, ¿qué acciones deben poner en marcha los sujetos para superar esas condiciones de dificultad? La respuesta está en la noción de resiliencia:

El primer paso es operar en relación con la construcción de la resiliencia, uno de cuyos aspectos fundamentales es la capacidad de generar proyecto, relato y confianza frente a situaciones adversas pero que no puede realizarse sin un proceso simultáneo de construcción de subjetividad. Hay una demanda implícita y explícita de políticas de subjetividad que deben acelerarse para la construcción de una cosmovisión compartida a partir de las capacidades que cada actor detenta y puede aportar a una construcción colectiva. (Feijoo; Corbetta, 2004, p. 381)

La resiliencia aparece, aquí, como una tecnología del *self* (O'malley, 2009) tendiente, en la sociedad de empresa, a 'empoderar' a los sujetos ya que sus familias no garantizaron la educabilidad. La acción escolar se define, en ese marco, como

un conjunto de acciones tendientes a la promoción y orientación de los sujetos. De modo que se trata de valorar y elevar una autoestima que –se supone que por vivir en condiciones de pobreza– se encuentra deprimida, y que la escuela debe conseguir que los jóvenes aprendan a valorarse para ser protagonistas de su propio desarrollo. Ahora, no se trata de indicar a los individuos qué deben hacer, sino que el trabajo para elevar la resiliencia debe dirigirse a que sean los individuos quienes desarrollen en sí capacidades, y eleven esa autoestima deprimida que aparece como la causa de muchos males, entre otros, el de la pobreza.

La resiliencia forma parte, así, de un relato que involucra una nueva pastoral que supone que quienes ‘atravesamos situaciones de necesidad’ podamos transformar-se para así modificar sus condiciones de vida. Si, como señalaba Foucault, el ejercicio del poder asume desde el siglo XVIII la forma de un pastor que dirige a su rebaño, y la escolarización masiva fue una de sus tecnologías fundamentales, en el presente el pastor presenta otras modalidades. Se trata de un tipo de acción donde el pastor ya no conduce a su rebaño hacia alguna meta, sino que orienta los procesos de autorrevisión y autoconducción. En palabras de Rose (2007),

lo más interesante son los nuevos tipos de poder pastoral que emergen en este contexto... No se trata de un pastoricismo en el que el pastor conoce y dirige las almas confusas o a las indecisas ovejas. Este nuevo pastor del síntoma adopta los principios éticos del consentimiento informado, autónomo, de la acción voluntaria, de la elección y del no-directivismo. (p. 28-29)

Este no directivismo que se formula en la base del relato del no-relato, se proyecta como la salida para elevar, tanto la empleabilidad como la educabilidad, que es su reverso. Ello porque se señala que es el hombre quien debe ser protagonista de su desarrollo y, por tanto, se deben implementar acciones que impliquen la participación activa de las comunidades y de las personas involucradas. Más que para ellos, según Caritas (2010), se trabaja con ellos.

Cardarelli y Rosenfeld (2000), señalan que la noción de resiliencia se refiere a la capacidad de recobrar y mantener conductas adaptativas luego de atravesar situaciones perjudiciales. En este contexto, esos autores destacan que la pregunta clave que se hace este concepto asumido por las ciencias de la salud y, en general, aplicado a niños y jóvenes, es por qué, en condiciones similares de estrés, dolor y pobreza, algunos de ellos logran superar la situación y tener una vida positiva, mientras que otros no lo logran. Desde hace algunos años, a fin de responder a esta pregunta se intenta sistematizar, a modo de un listado, los factores protectores individuales y ambientales para desarrollar las modalidades e instrumentos de intervención preventivos que trabajen sobre tales factores. De esta manera, se abre un abanico de debilidades y fortalezas individuales y comunitarias que merecerían ‘tratamientos’ específicos para ‘pobrezas específicas’, sin cuestionar en absoluto los contextos socioeconómicos, base de estos escenarios de vulnerabilidades.

En América Latina las situaciones de daño, de dolor, vienen acompañadas de la pobreza que, como señalan estos autores, algunos logran superar y otros no. Algunos logran educarse, tener una vida positiva, y otros no. Claro está que no se desconocen los contextos porque, de hecho, no es necesario desconocerlos. Ello porque se supone que se trata de situaciones específicas que deben ser tratadas de maneras específicas en los sujetos. Así las cosas, estas lógicas configuran un escenario en donde la pobreza extrema se transforma en una oportunidad y/o desafío que los sujetos tienen frente a sí mismos.

Como señala O'Malley (2009), la lógica de la resiliencia se

diferencia de la lógica del riesgo y del estar preparado para, que también se articula con el liberalismo avanzado. La resiliencia incorpora la orientación emprendedora e innovadora que involucra el riesgo y supone al riesgo y su minimización como dos caras de una misma moneda. El sujeto resiliente debe considerar los problemas como retos y oportunidades, de modo que recuperarse ya no supone volver a un orden previamente existente. Saber cuándo y cómo explotar la incertidumbre, inventar un futuro nuevo y mejor es también una característica destacada del sujeto adaptable, flexible y emprendedor que supone la resiliencia. Es el sujeto flexible que el entrenamiento de la resiliencia aspira a crear. (p. 30)

En este marco es que la noción de resiliencia es pensada en América Latina, especialmente para trabajar con los sujetos que viven en condiciones de pobreza urbana, ya que se entiende la pobreza como una cuestión individual que los sujetos deben enfrentar y que pueden transformar. Inclusive, en determinadas situaciones, pueden explotar esas condiciones para crear mejores futuros. En la lógica del gerenciamiento, en todo caso, el Estado debe generar las condiciones para que los sujetos adquieran esas habilidades.

Así, aquello que parece no quedar claro en esta programática es que, si los sujetos consiguen vivir y reproducir sus vidas cotidianas en las distintas villas miseria, es, justamente, porque tienen una alta capacidad para sobreponerse ante esas situaciones de vida adversas. Y ello no sólo vale para los sujetos, sino también para las escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza que deben enfrentar las mismas situaciones de 'adversidad' que caracterizan a las villas miseria, favelas, etc. (Grinberg, 2010, 2009, 2006).

A modo de corolario

Una de las notas fundamentales de las sociedades de gerenciamiento, de la sociedad de empresa, es que el gobierno de la población se dejó de pensar como totalidad y ello involucra una suerte de nuevos destinos para los sujetos. Esto es, ya no se trata del gobierno de la sociedad como un cuerpo que, por lo menos de modo propositivo, se piensa que tiene que funcionar, como señalaba Durkheim, orgánicamente. En el presente, la racionalidad del gobierno se piensa –y actúa– en términos de fragmentos. Las narrativas de la crisis permanente expresan justamente eso: La renuncia a pensar el gobierno y, por tanto, lo social, como totalidad: El gobierno devino gobierno de fragmentos.

Tal asunto es fundamental en términos de la comprensión de nuestro presente, en general, y de las transformaciones ocurridas en la pedagogía, en particular. Esto es, si se piensa en fragmentos, se opera sobre fragmentos de forma tal que surge el interrogante de cómo actúa el capital financiero en tanto, si un fragmento se cae, el sistema permanece³. La escolarización, desde muy diversas perspectivas, está asumiendo esa lógica: Desde los cada vez más fragmentados sistemas educativos (Tiramonti, 2004; Kessler, 2002; Grinberg, 2009), hasta la pedagogía de las competencias que se asienta en la formación de sujetos que puedan impulsarse en este mundo de incertidumbres y contingencias. La función docente adquiere, de esta forma, esa lógica de un pastor que orienta pero no dirige; que ofrece algo así como un conjunto de herramientas para que los sujetos armen su destino.

En este marco, puede entenderse mucho de los análisis que refieren a la desobjetivación (Duschsky; Correa, 2002). El riesgo de estas hipótesis es que no identifican en estos procesos modos concretos de ejercicio del poder en el presente. Este llamado a hacernos y re-hacernos, no deja de constituir un modo sui generis de sujeción a la propia imposibilidad de quien está llamado a ser quien quiera ser, pero bajo unas condiciones de vida que lo enfrentan a la imposibilidad (Ehrenberg, 2000). Las acciones, así, se dirimen entre la baja educabilidad y la resiliencia que los sujetos deben adquirir pero que, en ningún caso, pone en cuestión el funcionamiento del sistema.

De esta manera intenté reflexionar, a lo largo de estas páginas, en torno de los modos que presenta la biopolítica en las sociedades de gerenciamiento: ella ya no se presenta como el hacer vivir y dejar morir descrita por Foucault en la voluntad de saber (1999), así como en sus cursos de 1978 y 1979, sino más bien como un dejar vivir y dejar morir (Grinberg, 2008).

En este marco del dejar vivir que presenta la biopolítica contemporánea es que podemos entender que, justamente, son los sujetos que viven en condiciones de extrema pobreza urbana los que más han desarrollado su resiliencia, es decir, esa elevada capacidad para enfrentar situaciones adversas que mantiene al barrio, a la escuela, a docentes y alumnos en pie. Y, probablemente, esto es lo que se enseña y aprende todos los días en las formas que asume la práctica escolar: Arrojadados a la propia suerte, se trata de hacerse vivir, de autocuidarse, autosalvarse, autoprotegerse.

Ahora, creo que estas notas propias del gerenciamiento constituyen diagramas políticos que, sobre la base de un 'hazte a ti mismo' generalizado, definen modos de conducción de la conducta, gubernamentalidades. Esto es, formas heterogéneas, difusas, contradictorias, yuxtapuestas, que se articulan en el gobierno de la población y que, por este motivo, sólo son captables en estado inacabado pero que, no por ello, dejan de expresar los modos en que se experiencia el gobierno en las instituciones, los sujetos, los barrios.

3. Aquí creo que puede ser útil ver la reorganización del espacio de la bolsa. Hasta los años 80' y 90', la bolsa tenía una verdadera organización panóptica; en el presente el espacio de la bolsa está organizado en la lógica de islas que se intercomunican en red, pero son islas. Islas fácilmente reemplazables donde si una deja de funcionar, y acá no importa el motivo, las otras siguen su curso.

Sobre esta base, el relato de la formación se estructura en torno de una nueva pastoral no-directivista (Rose, 2007) que, definida en el marco de la pedagogía de las competencias, propone una serie de experiencias que los individuos son llamados a vivir en su relación consigo mismos y con sus semejantes. La diversidad enaltecida y la lucha por la construcción de la identidad, que ya no está contenida en un relato común o, más bien, donde dicho relato es aquel que llama a la distinción de sí, se constituyen como horizonte y fronteras de lo deseable de la formación y de una subjetividad compelida a actuar por sí misma, a modificarse apoyándose en sus resortes internos. Y en el caso de que no se posean o no se hayan adquirido, la escuela deberá actuar para propiciar ese camino de la adquisición de capacidades, preparando al individuo para que entienda que la actitud más importante es la aceptación de que nada permanece, y que las capacidades habrán de ser modificadas a lo largo de la vida.

Se produce, así, una especie de narrativización del yo en donde la identidad se constituye en el punto de partida para producir las modificaciones necesarias para la adaptación, el cambio y la innovación permanente (Rose, 1999). La escuela está llamada a elevar la resiliencia, de modo que los sujetos que se quedaron en el camino del cambio consigan enfrentar las situaciones de daño que aparecen como resultado de una autoestima deprimida. Es una suma de escalas de datos y diagnósticos que deben tenerse en cuenta, ya que constituyen el plafón de la acción, de los proyectos de vida. Los jóvenes son evaluados en términos de sus capacidades/incapacidades, de falta de motivación y acción. Así, es lo propio de un discurso pedagógico producido en una sociedad que vive en y por la novedad, cuya regla es la mutación, mientras que la identidad es el punto en donde esos juegos del cambio se propician. Allí debe actuar la educación para crear una identidad que se supone en falta y carente de proyectos de vida. Mostrarles a los jóvenes que pueden, esa es la nueva meta de la educación. La vida íntima devino cosa pública, materia, sustancia de programas escolares. La nueva ley o, mejor aún, la nueva institucionalidad, es la norma del yo. El 'sí mismo' se vuelve, así, una batalla sin límites o, mejor aún, un lugar de transformaciones donde el único límite es el propio yo. Un Yo que si quiere seguir en la vida, debe escapar, sobreponerse, devenir responsable, participativo, comprometido con unas condiciones que no contribuyó a producir, pero que sí es reclamado a revertir. Y no contribuyó a producir, a menos que entendamos que los crecientes procesos de pauperización son, aparentemente, resultado de opciones individuales.

En suma, asistimos a la configuración de una nueva forma del ejercicio de poder a través de estas tecnologías del sí fundadas en un espíritu de libertad y responsabilidad, tecnologías que definen un nuevo marco en el que somos llamados a evaluar, a responsabilizarnos, a dirigir y redirigir nuestro Yo, un yo siempre-ya en el borde.

BIBLIOGRAFÍA

- AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer*. El poder soberano y la nuda vida. España: Pre-textos, 1998.
- ARENDT, Hannah. *La condición humana*. Buenos Aires, México, Madrid: Paidós, 1996.
- ARENDT, Hannah. *Entre el pasado y el futuro*. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Madrid: Península, 1996b.
- BALL, Stephen. *Education Reform*. A critical post-estructural approach. Philadelphia: Open University Press, Buckingham, 1994.
- BECK, Ulrich. *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI editores, 2002.
- BECK, Ulrich. (Comp.). *Hijos de la libertad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1999.
- BECK, Ulrich; BECK-GERNSHEIM, Elisabeth. *La individualización*. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas. Barcelona: Paidós, 2003.
- BELLO, Manuel. *Perú: Equidad social y educación en los años '90*. Buenos Aires: IPE – UNESCO Sede Regional Buenos Aires, Argentina. 2001.
- BENJAMIN, Walter. *Iluminaciones IV*. Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Madrid: Taurus, 2001.
- BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal, 2002.
- CARDARELLI, Graciela; ROSENFELD, Mónica. Con las mejores intenciones. Acerca de la relación entre el Estado pedagógico y los agentes sociales. En: DUSCHATZKY, Silvia. (comp.) *Tutelados y asistidos*. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad. Buenos Aires: Paidós, 2000.
- CARITAS. *Promoción humana*. 2010. Disponible en: <http://www.caritas.org.ar/html/promocion00.htm>. Acceso en: 24 ago. 2010.
- CARLI, S. *Niñez, pedagogía y política*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005.
- COLLIER, Stephen; LAKOFF, Andrew; RABINOW, Paul. What is a Laboratory in the Human Sciences? En: *Anthropological Research on the Contemporary Working Paper*, N° 1, February 2. Virginia: 2006.
- DA SILVA, Tomaz. *Liberdades reguladas*. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.
- DEAN, Michael. *Governamentality*. Power and rule in modern Society. Londres: Sage publications, 1999.

- DUSCHATZKY, Silvia; COREA, Cristina. *Chicos en banda*. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- EHRENBERG, Alain. *La fatiga de ser uno mismo*. Depresión y Sociedad. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.
- FEARNLEY, Lyle. From Chaos to Controlled Disorder': Syndromic Surveillance, Bioweapons, and the Pathological Future. En: *Anthropological Research on the Contemporary Working Paper*, N° 5, July, Exchange. Virginia: 2005.
- FEIJOÓ, Maria; CORBETTA, Silvina. *Escuela y pobreza: desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE – UNESCO, 2004.
- FOUCAULT, Michel. *Historia de la sexualidad 1*. La voluntad de saber. México: Siglo XXI Editores, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar*. Nacimiento de la prisión. México: Siglo XXI Editores, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *Defender la sociedad*. Traducción por: Pons Horacio. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *Seguridad, territorio, población*. Traducción por: Pons Horacio. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- FOUCAULT, M. *El nacimiento de la biopolítica*. Traducción por: Pons Horacio. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- GRINBERG, Silvia. Gubernamentalidad, vida escolar y violencia en emplazamientos urbano marginales. En: *Claroscuro*. Revista del Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural, FHya, UNR, Año V, N° 5, Buenos Aires: 2006.
- GRINBERG, Silvia. Educación y Gubernamentalidad en la era del gerenciamiento. En: *Revista Argentina de Sociología* Año 4, N° 6, Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006b.
- GRINBERG, Silvia. Gubernamentalidad: Estudios y perspectivas, En: *Revista Argentina de Sociología*, Año 5, N° 8, Buenos Aires: 2007.
- GRINBERG, Silvia. *Educación y poder en el siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2008.
- GRINBERG, Silvia. Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. En: *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, UNLP. Buenos Aires: 2009.
- GRINBERG, Silvia. Tecnologías del gobierno de sí en la era del gerenciamiento: la autoayuda entre el narcisismo y la abyección. En: *Revista psicoperspectivas: individuo y sociedad*. Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso: Escuela de Psicología. 2009b.

- GRINBERG, Silvia. Schooling and Desiring Production in Contexts of Extreme Urban Poverty. Everyday Banality in a Documentary by Students: Between the Trivial and the Extreme. En: *Gender & Education*. Londres: Routledge, 2010.
- GRINBERG, Silvia; ACOSTA, Felicitas. Pedagogía y Subjetividad, En, DONINI, Ana. (comp.). *Nuevas infancias y juventudes*, UNSAM-Edita. Buenos Aires, 2010.
- GRINBERG, Silvia; LEVY, Esther. Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro. Buenos Aires: UNQ, 2009.
- HALL, Stuart. Introducción: ¿quién necesita identidad? HALL, Stuart; DU GAY, Paul. (comps.). En, *Cuestiones de identidad cultural*, Buenos Aires: Amorrortu, 2003.
- KESSLER, Gabriel. *La experiencia escolar fragmentada*. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. Buenos Aires: IPEE-UNESCO, 2002.
- LAKOFF, Andrew. From Population to Vital System: National Security and the Changing Object of Public Health. En: *Anthropological Research on the Contemporary Working Paper*, N°7. Londres: 2007.
- O'MALLEY, Pat. Risk and responsibility. En: BARRY, Andrew, et al. (eds.). *Foucault and political reason*. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government. Chicago: The University of Chicago Press, 1996.
- O'MALLEY, Pat. Experimentos en gobierno. Analíticas gubernamentales y conocimiento estratégico del riesgo. En: *Revista Argentina de Sociología*. Buenos Aires:, Miño y Dávila, 2007.
- O'MALLEY, Pat. Resilient subjects. uncertainty, warfare and liberalism. En: *Economy and Society*, Vol. 39, Issue 4. Jersey: 2010, p. 488-509.
- PINEAU, Pablo. ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela dijo: “Yo me ocupo”. En: PINEAU, Pablo; DUSSEL, Inés; CARUSSO, Marcelo. *La escuela como máquina de educar*. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós, 2001.
- RABINOW, Paul; ROSE, Nicolás. Bipower today. En: *Biosocieties*. Londres: London School of Economics and Political Science, 2006.
- ROSE, Nicolás. *Powers of Freedom*. Reframing political thought. Londres: Cambridge University Press, United Kingdom, 1999.
- ROSE, Nicolás. *The politics of life itself*. Princeton: Princeton and Oxford University Press, 2007.
- ROSE, Nicolás; VALVERDE, Mariana; O'MALLEY, Pat. Governmentality. En: *Law & Society*, Annual Review, Vol. 2. Palo Alto, CA: 2006, p. 83-104.
- SOUSA, Arnaldo Toni. *A ilusão no discurso da Auto-ajuda e o sintoma social*. Ijuí (RS): UNIJUI, 1999.

- TIRAMONTI, Guillermina. (Comp.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial, 2004.
- VARELA, Julia; ÁLVAREZ-URIA, Fernando (comp.). *Arqueología de la escuela*, Madrid: La Piqueta, 1991.
- WAGNER, Peter. *Sociología de la modernidad*. Barcelona: Herder, 1997.

Comunidades pedagógicas emergentes en la Argentina del Siglo XXI

Eduardo Langer¹

En las últimas décadas, en Argentina se asiste a una reconfiguración de los objetos de gobierno en donde lo universal limitado del liberalismo, y lo universal masivo del keynesianismo, ceden su paso a baterías ultrafocalizadas y diversificadas de tecnologías que atienden y responden a situaciones particulares en un mundo que se recodifica, en términos neoliberales, como fragmentado y contingente (De Marinis, 1999). Así, un nuevo orden está emergiendo en reemplazo de la sociedad disciplinaria, orden que expresa una técnica clave para definir los mínimos parámetros de la actividad estatal consistentes con una nación ordenada, próspera y pacífica. No es sólo una sustitución de una sociedad de soberanía por una sociedad disciplinaria y el consecuente reemplazo de una sociedad disciplinaria por una gubernamental, sino que para Foucault (2006), lo que tenemos es un triángulo –soberanía/disciplina/gobierno– que tiene como objetivo principal la ‘población’ a través de mecanismos de seguridad.

En este sentido, la ‘gubernamentalidad’ (Foucault, 1991) “es un concepto que Foucault presenta para estudiar la capacidad de autocontrol del individuo autónomo y analizar sus vínculos con las formas de dominio político y explotación economi-

1. Licenciado en Ciencias de la Educación (FFyL/ UBA), Docente de Sociología de la Educación e Investigador por UNSAM, UNPA y UBA. Maestrado por la FLACSO Argentina y Becario de Doctorado CONICET. edul@sion.com

ca” (Lemke, 2006, p. 12) y denota, según Caruso (2005), “una red de instituciones, reflexiones, procedimientos, análisis y tácticas que posibilitan el ejercicio de poder” (p. 27). Los estudios de la ‘gubernamentalidad’ ofrecen posibilidades para entender el orden postdisciplinario a partir de una teoría general, poniendo énfasis en lo comunitario y adoptando la complejidad que Foucault tuvo en sus análisis.

En esta extensa red en la que se ejerce poder en la actualidad, considero que desde la ‘gubernamentalidad’ se extiende un desafío múltiple para poder abarcar, por un lado, los procesos o instituciones educativas y, por otro, aquellas propuestas o procedimientos de algunas organizaciones sociales emergentes. En este sentido, focalizaré la atención en entender, a través de un abordaje y rastreo teórico, cómo la producción de comunidades pedagógicas emergentes es consecuencia, en alguna medida, de un cierto “repliegue aparente del poder” (De Marinis, 1999, p. 78). Pero no solamente son resultados o efectos de un modelo de producción de exclusión sino que, también, se constituyen en posibilidades pedagógicas nuevas, productivas y distintas a las existentes hasta el momento. Las comunidades pedagógicas que emergen en la Argentina postcrisis de 2001 –y que toman forma desde algunas propuestas educativas de organizaciones sociales²–, se encargan de la puesta en funcionamiento, gestión, desarrollo y gobierno de escuelas que los propios actores denominan ‘bachilleratos populares’³ para jóvenes y adultos.

Los bachilleratos son escuelas públicas estatales pero con control social, que tienden a la autogestión escolar ejercida por la sociedad civil organizada como un tipo de enseñanza sistemática, democrática, gratuita, universal, donde los sujetos elaboran y recrean su cultura. Son escuelas de libre acceso para todos, pero su administración no es desde el Estado sino a partir de las propias iniciativas de la población, más específicamente, de algunas organizaciones sociales. Se constituyen en uno de los espacios que algunas organizaciones sociales llevan adelante a través de sus constantes luchas y resistencias. Por tanto, son escuelas que no separan la idea de autonomía de su sentido político, de su capacidad de decidir, dirigir, controlar, en suma, de autogobernarse.

A la vez, realizaré un balance crítico acerca de los aportes teóricos que estos estudios tienen para los ámbitos educativos en organizaciones sociales, a través del reconocimiento de la existencia de autoridades diversas que regulan las conductas de las personas mediante mecanismos indirectos (Pearce; Tombs, 1998), es decir, reconocer la relación entre las racionalidades políticas y las tecnologías de regulación

2. Como por ejemplo, Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas, Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares, Movimiento de Ocupantes e Inquilinos, Movimiento Sin Tierra, Movimiento de Trabajadores Desocupados, etc.
3. Actualmente, hay más de treinta bachilleratos populares en la ciudad y en la Provincia de Buenos Aires, reconocidos legalmente por el Estado, enmarcados dentro de la gestión privada del sistema educativo. Desde las propias visiones de los actores de los bachilleratos populares, este reconocimiento es una contradicción porque, para ellos, deberían estar reconocidos desde lo que se denomina Gestión social en el marco legal educativo de Argentina.

(O'Malley; Lorna; Clifford, 1997); la reconceptualización y reposicionamiento de viejas antinomias (Estado/sociedad civil, público/privado, dominación/emancipación, micro/macro) del pensamiento social para entender la actualidad, produciendo miradas más amplias que esas clásicas oposiciones binarias, y prestándoles menos atención que a las nociones de 'gubernamentalidad', poder y subjetividad; por último, el repensar la comunidad como un paradigma para atender los efectos perversos vinculados con la dimensión biopolítica del poder (Fistetti, 2004).

Implicaciones para el pensamiento social, al analizar la educación desde la gubernamentalidad

El enfoque de la 'gubernamentalidad' adoptado "se vincula con la construcción de la propia subjetividad a través de ideales de verdad, belleza, castidad, honor, y la relación de esta construcción con las formas de ejercer el poder sobre los otros" (Murillo, 1996, p. 114). En este sentido, los estudios sobre 'gubernamentalidad' y pedagogía (Grinberg, 2008) refieren, entre otras cosas, a cómo los dispositivos pedagógicos en las sociedades de control involucran acciones ligadas con la profesionalización docente, la instalación de formas de organización escolar tendientes al gerenciamiento de las escuelas, prescripciones curriculares y teorías educativas bajo las que se supone que la enseñanza de competencias permitirá a los individuos adaptarse a los cambios sociales, y a la fabricación de estándares internacionales de rendimiento educativo. Estas nuevas dinámicas que asume la trama escolar y las características que están presentando las escuelas secundarias en estas sociedades se reflejan en el pasaje de la pedagogía por objetivos, hacia la pedagogía de las competencias (Grinberg, 2003).

En este sentido es posible, desde los estudios de la gubernamentalidad, analizar cómo las producciones de lo que llamamos 'dispositivos pedagógicos emergentes', a través de determinadas comunidades educativas o pedagógicas, cotidianas y reales, hacen frente, por un lado, a las realidades educativas latinoamericanas que tuvieron y tienen sus momentos de profundización de fragmentación con las reformas educativas de los 90` en Argentina, y, por otro lado, implican e intentan producir en la educación "nuevos modelos de orden" (Caruso, 2005, p. 58). Continúo el debate abierto por algunas de estas líneas de investigación (Grinberg, 2006, 2008; Caruso, 2005; Murillo, 1996; Dussel, 2003, 2005), acerca de la resignificación de la función social que cumple la educación en la actualidad; sin embargo, establezco un carácter propedéutico en tanto el estudio de la interrelación entre política pública educativa, demandas y/o necesidades de organizaciones sociales emergentes, y responsabilidad de la producción académica, es de incipiente origen y desarrollo. Esto implica recuperar, a través de un pliegue político, como postula Grinberg (2006), aquellas imágenes que escapan a la idea de sumisión que muchas veces se adscribe a la cultura popular, procurando entender que muchas veces en las escuelas nos encontramos ante prácticas que se constituyen como su contrario, esto es, en su positividad como productoras y abriendo brechas distintas hacia aquello que acontece en el cotidiano

escolar. De esta manera, es en las fisuras que supone la actual economía política de la incertidumbre que “se levantan acciones que en la lucha cotidiana por sobrevivir constituyen prácticas de resistencia y lucha” (Grinberg, 2006, p. 189).

Estas posibilidades que nos brindan los estudios de la ‘gubernamentalidad’ están relacionadas estrechamente con la nueva luz que arrojan sobre una serie de antinomias que son constitutivas del pensamiento político, social y educativo moderno, permiten “superar viejas y anticuadas antinomias” (Grinberg, 2008, p. 170) ya tradicionales, para comprender los nuevos procesos complejos en el ámbito escolar actual. Para Miller y Rose (1990), las grandes dicotomías –como Estado/ sociedad civil, lo público/privado– no son de gran utilidad ya que hay relaciones indirectas entre regulación y persuasión no identificables con estas dicotomías. Estas dicotomías continúan pensando el poder vs la resistencia, lo individual vs lo colectivo, lo público vs privado, lo político vs lo personal como pares opuestos y omiten, según Cruikshank (1996), la medida en el que el yo no es personal, sino que es producto de relaciones de poder y el resultado de estrategias y tecnologías desarrolladas para crear, desde la autonomía hasta la participación de la ciudadanía.

Entonces, abordar la educación desde la ‘gubernamentalidad’ implica expresar distintos posicionamientos sobre –por lo menos–, cinco antinomias constitutivas del pensamiento político y social que quiero caracterizar en primer lugar, y ponerlas en cuestionamiento, porque en este nuevo orden que está emergiendo es importante entender la naturaleza y el rol de las nuevas tecnologías de gobierno que, a su vez, reconfiguran los debates sobre estas antinomias dominantes por mucho tiempo. A continuación, realizaré una descripción acerca de cómo se van configurando nuevos rumbos sobre esas antinomias entrelazadas estrechamente y cómo van adoptando otras formas de pensar el ejercicio del poder político, para entender las formas contemporáneas de gobierno en sentido amplio, y hacer juicios apropiados de las emergencias (Rose y Miller, 1992).

La primera antinomia (no por ello la más importante) que quiero explicitar, es lo micro *versus* lo macro. Foucault (2006) se interroga:

¿El método consistente en analizar poderes localizados en términos de procedimientos, técnicas, tecnologías, tácticas, estrategias, no es simplemente una manera de pasar de un nivel a otro, de lo micro a lo macro? Y por consiguiente, sólo tendría un valor provisorio o simplemente quizás ya no sea relevante hacer esa distinción o ese pasaje. (p. 145)

Si lo micro y lo macro se asocian a la idea de un cambio en las racionalidades y técnicas para el gobierno, entonces es a partir de la introducción del concepto de ‘Biopoder’, nos dice De Marinis (1999), que Foucault se propuso la revisión de su categoría de poder porque –a diferencia del poder disciplinario que se ejerce sobre el cuerpo y se produce en el modo de la individualización–, éste es un ejercicio del poder que masifica y al que él llama ‘biopolítica’ de la especie humana. Los me-

canismos disciplinarios de poder y los mecanismos regularizadores de poder, para Foucault (2006) los primeros sobre el cuerpo y los segundos sobre la población, están articulados unos sobre otros, y “el elemento que va a circular de lo disciplinario a lo regularizador, que va a aplicarse del mismo modo al cuerpo y la población, es la norma” (p. 226). Esta nueva técnica no suprime la técnica disciplinaria, simplemente porque es de otro nivel, de otra escala, y se vale de instrumentos completamente distintos.

No hay preocupación posible por el objeto de investigación, si no es en la integración y justificación conjunta de las dimensiones micro y macro. Se pretende dar debate sobre aquello que sucede al interior de los dispositivos pedagógicos emergentes, para comprender lo que sucede fuera. Se trata de comprender la educación del siglo XXI desde los contrapoderes, desde el antagonismo de estrategias de las relaciones de poder, para poner en cuestionamiento las formas de racionalidades educativas existentes, pero a la vez para pensar las emergencias posibles.

La segunda antinomia, y quizás una de las más discutidas en la educación a partir de las reformas de los noventa en Argentina, tiene que ver con lo público versus lo privado. Para De Marinis (1999), el neoliberalismo es una técnica positiva de gobierno que reconfigura lo que entendíamos como público y privado, ya que se produce una autonomización, por parte del Estado, de las entidades de gobierno pero manteniendo cierta vinculación. Entre ambos existe una nueva alienación de la condición personal, social y económica; el mercado flexible transnacional reemplaza la rígida planificación estatal; las responsabilidades sociales son recodificadas en formas mercantilizadas de previsión individual y familiar; existe en los sujetos una conducta empresarial, como *homo prudens* ‘que está libre’ en el mercado. En palabras de Rose y Miller (1992), se instala una “tecnología del cálculo en la esfera privada” (p. 198), relacionada con la actividad económica y con el aporte de la mediación del conocimiento que ayuda a esta regulación a distancia; es decir, un gobierno de la vida económica de la nación que necesita de la empresa privada, así como también el gobierno de la vida social que tiene como recurso la familia privada. Esta mutación de una racionalidad política hacia otra neoliberal, resalta la importancia de la libertad individual y las elecciones personales, lo que permite aplicar tecnologías que administran individuos y grupos en forma congruente con los principios éticos y las mentalidades políticas vigentes (Miller y Rose, 1990).

Este proceso supone la reconfiguración del poder político que no puede ser bien entendido, como ya dije, en términos de oposición entre el Estado y el mercado, ya que nuevos mecanismos modulados y programados por esas autoridades políticas son utilizados para vincular las acciones de un heterogéneo conjunto de organizaciones como, por ejemplo, los bachilleratos populares, gobernándolas a distancia a través de la “instrumentalización de una autonomía regulada” (Rose, 1997, p. 29). En términos de O’Malley (1996), se proponen tecnologías de gobierno que trasladan hacia los individuos la responsabilidad de la gestión del riesgo, justificando este traspaso a partir de la búsqueda de una mayor eficiencia, ya que los individuos

serán conducidos a realizar mayores esfuerzos y emprendimientos por la necesidad de asegurarse mejores formas de vida. Esta forma de relativizar simultáneamente al Estado y al individuo está acompañada, según Gordon (1991), por una “nueva atenuación de la oposición entre lo público y lo privado” (p. 27), en tanto que considera al dominio público como una esfera virtual en la que, desde el campo de la empresa y de las instituciones privadas, la autoridad se asimila y se integra jurídicamente a la preocupación del Estado por ese servicio y, viceversa, el nuevo rol de este último le permite emular la posición de sus predecesores comerciales privados como una nueva clase de ‘institución pública’. Las nuevas formas de gobierno en general, y en educación en particular, reabren la discusión sobre lo público y sobre lo privado. Es así que los bachilleratos populares se conforman como escuelas constituidas por organizaciones sociales, pero en el seno del reconocimiento y validez estatal de su título y enmarcado dentro de la gestión privada del sistema educativo. La producción del dispositivo pedagógico emergente y, por lo tanto, de los sujetos que lo producen, está mediatizada en principio y –fundamentalmente–, por estas débiles fronteras entre lo público y lo privado, y es allí donde se generan profundas tensiones y contradicciones de origen.

Ligado a ese proceso de reconfiguración de lo público y lo privado, podemos pensar y discutir la tercera antinomia, estructura versus acción. Rose (1996), se pregunta si estamos presenciando la muerte de lo social ante aquellas estrategias de gobierno denominadas ‘liberal avanzadas’, en donde se encuentra la emergencia de nuevos modos de conceptualizar y actuar sobre las relaciones entre el gobierno de la vida económica y el autogobierno del individuo: la economía no es más gobernada en nombre de lo social, tampoco es la economía la justificación para el gobierno de la totalidad de otros sectores en una formación social. El gobierno de los aparatos sociales ha sido reestructurado de acuerdo con una imagen particular de la economía y el gobierno económico ha sido des-socializado en nombre de la maximización del comportamiento empresarial del individuo.

Los individuos desfavorecidos han llegado a ser considerados, potencial e idealmente, como agentes activos en la construcción de su propia existencia. Es decir, para Rose (1997), aquellos sujetos excluidos de los beneficios de una vida de elección y autorrealización ya no son ahora simplemente el soporte pasivo de un conjunto de determinaciones sociales, sino que son agentes cuyas aspiraciones de autorresponsabilidad y autorrealización han sido deformadas por la dependencia cultural, agentes cuyos esfuerzos de autoperfeccionamiento se han visto frustrados durante todo el tiempo que ha durado su incapacidad aprendida. Este énfasis sobre los individuos como agentes activos en su propio gobierno económico, a través de la capitalización de su propia existencia, se da al mismo tiempo que se produce una batería de nuevos dispositivos para la gestión de individuos, en términos del mejoramiento de sus propias habilidades, capacidades y actitudes emprendedoras. En este marco gubernamental, y no en otro, se debate por qué, para qué y mediante qué estrategias se instala y consolida el dispositivo pedagógico emergente que aboque a estudiar a través de las experiencias de los bachilleratos populares.

Entonces, la antinomia estructura y acción ya no tiene sentido porque, en el discurso neoliberal, el corolario lógico de quienes son responsables individuales de sus acciones es una política punitiva o una sentencia, de *just deserts* (O'Malley, 1996, p. 198). Es decir, si la regulación del estilo de vida, la modificación de la conducta de riesgo y la transformación de las actitudes insalubres resultan imposibles, esto constituye en parte un fracaso del yo en el cuidado de sí, una forma de irracionalidad, o simplemente falta de destreza; la prevención y el manejo del riesgo deviene ahora responsabilidad de la víctima (O'Malley, 1996).

En cuarto lugar, la antinomia Estado y sociedad civil que es estructurada por el lenguaje de la filosofía política, según Rose y Miller (1992), no es suficiente para entender las transformaciones actuales en el ejercicio del poder político porque, si bien juega un rol clave en la organización del poder político moderno, no puede proveer las herramientas intelectuales para analizar las problemáticas de gobierno en el presente. Según Gordon (1991), “es el comienzo del fin de una cierta idea de la sociedad civil” (p. 28), el punto histórico a partir del cual se vuelve cada vez menos plausible pensar en la sociedad civil como en un orden autónomo que enfrenta y experimenta al Estado como una fuerza ajena e invasora. Cada vez aumentan más las programáticas, técnicas, estrategias y, por qué no, también publicidades, en las que el Estado requiere o incita a la sociedad civil para la participación en las políticas que él mismo debería llevar adelante. Por ejemplo, las organizaciones sociales –como parte de la sociedad civil–, dando respuesta a una demanda de política pública de educación para jóvenes y adultos, demanda que el Estado debería resolver, a través de la oferta de bachilleratos populares promovida entre la población.

La noción de gubernamentalidad, para Miller y Rose (1990), evita ver el Estado en oposición a la sociedad civil. Es el gobierno el que da significado al Estado y a la acción política de los individuos. Asimismo, para Gordon (1991), la sociedad civil no se debe tomar como una naturaleza aborígen que rechaza y cuestiona la voluntad del gobierno: “es un vector de disputa agonista sobre la relación gubernamental, de interacción común entre las relaciones de poder y todo aquello que no cesa de escapar a su dominio” (p. 19). Podemos pensar esto como una transmutación por la invención de un conjunto de nuevas funciones para el Estado, un Estado que es al mismo tiempo activista y desligado, intervencionista y neutral. El Estado policial postuló una identidad inmediata entre el Estado y todo el cuerpo de la sociedad civil, en cambio el gobierno del siglo XX no postula una identidad sino un isomorfismo, una simbiosis íntima entre los problemas del gobierno y las penurias de una sociedad expuesta a los conflictos y las crisis de la economía liberal (Gordon, 1991, p. 28). Por último, la discusión sobre la antinomia dominación versus emancipación que –podríamos decir– adopta significatividad a partir de los sucesos de la crisis de 2001 en Argentina. “Para Foucault la libertad no sólo se manifiesta como el derecho legítimo de los individuos a oponerse al poder, los abusos y las usurpaciones del soberano, sino que también es un elemento indispensable de la racionalidad gubernamental en sí” (Gordon, 1991, p. 16). La falta de respeto por la libertad no es una simple violación ilegítima de los derechos, sino que es la ignorancia acerca

de cómo gobernar y, a la vez, la emancipación es un medio circundante de la acción gubernamental.

Hay que tener en cuenta que, principalmente, el concepto foucaultiano de gobierno hace referencia a las técnicas y procedimientos destinados a dirigir la conducta de los hombres, y que debe distinguir las relaciones de poder como juegos de estrategia entre las libertades y los estados de dominación. Como dice De Marinis (1999), entre los dos, entre los juegos de poder y los estados de dominación, están las tecnologías gubernamentales.

El problema político, ético y social no es tratar de liberar al individuo del Estado y de las instituciones del Estado, sino liberarnos de ambas: del Estado y del tipo de individualización que está ligada a éste. En este sentido, para Foucault (1988)

se debe promover nuevas formas de subjetividad a través del rechazo de este tipo de individualidad que se nos ha sido impuesta durante siglos, mediante luchas contra las distintas formas de dominación (étnicas, sociales y religiosas) y formas de explotación que separan a los individuos de aquello que ellos mismos producen o contra aquello que ata al individuo a sí mismo y los subsume a otros. (p. 10)

El dispositivo pedagógico emergente provoca e intenta producir, desde sus procesos educativos, este doble movimiento: rechazo de un tipo de individualidad y generación de nuevas formas de subjetividad.

Un claro ejemplo de la reconfiguración de esta antinomia nos la proporciona Cruikshank (1996), al poner énfasis en el movimiento de la autoestima –movimiento que ya se está naturalizando en el sentido común social–, que hace un llamado constante a los ciudadanos a actuar y participar, estableciendo que de ello depende la continuación y el éxito futuro del sistema democrático. La realización personal se vuelve una obligación social en este discurso de la autoestima, de acuerdo con una innovación que transforma la relación de las personas consigo mismas en algo gobernable. Así, la cuestión de la autoestima sería una especie de terapia de liberación que requiere de una completa reorientación dirigida para solucionar los problemas sociales, así como de la movilización de esfuerzos personales. La esperanza de la liberación recae en el estado psicológico de las personas, especialmente, en aquellos sectores pobres a quienes se atribuye la mayoría de los problemas sociales.

La autoestima es una tecnología de ciudadanía y de gobierno de sí para evaluarnos y actuar sobre nosotros mismos, de modo que la policía, las fuerzas de seguridad y los médicos no tengan que hacerlo. Los individuos deben aceptar la responsabilidad de sujetarse, de consentir voluntariamente, a establecer una relación entre su yo y un poder tutelar, como el de un terapeuta, un trabajador social, un programa social, etc. (Cruikshank, 1996, p. 2)

Pero el consentimiento no implica que no haya ejercicio de poder, porque al aislar un yo para actuar sobre él –para juzgarlo y evaluarlo–, nos disponemos en un terreno de acción en el que ejercemos poder sobre nosotros mismos.

El poder político moderno no toma la forma de la dominación del sujeto, según Miller y Rose (1990), sino que depende de una red de tecnologías que fabrican y mantienen activos los mecanismos del autogobierno. Así, se abren nuevos espacios de decisión y acción, en donde el ciudadano es estimulado a gestionar los riesgos y a integrar el futuro en el presente, calculando las consecuencias de sus acciones. En suma, son prácticas que adoptan la apariencia de ser el resultado de una elección individual libre. Esta nueva configuración, según Rose (1997), tiene su propia complejidad, su propia lógica de integración y exclusión, en donde los efectos de poder que encierra no responden a la lógica simple de la dominación.

Desde algunos discursos, como las nuevas teorías del capital humano y la pedagogía por competencias, la educación en la actualidad podría ser entendida en términos de la elección racional del actor, el sujeto educando competente, quien piensa en términos de costos-beneficios-riesgos para actuar. Aparece como libre agente voluntario capaz de actuar de manera perfectamente racional. Es decir, es libre de educarse o no educarse en el sistema educativo formal, y por lo tanto es responsable directo si deserta de la escuela y si deja de ser competente para el mercado de trabajo. Y si los individuos eligen racionalmente y son responsables de sus acciones, entonces la intervención estatal es injustificable, no tiene sentido, lo cual, en el discurso neoliberal, se convierte en una política punitiva o una sentencia, como ya dije, de “just deserts” (O’Malley, 1996, p. 199). Contrariamente a aquello que expresan las falacias de esos discursos, las acciones educativas en etapas históricas anteriores fueron determinadas como derechos o seguros sociales y, en este punto, se producen tecnologías de gobierno donde los expertos juegan un papel central traduciendo los problemas que perciben, en un lenguaje experto que sugiere las técnicas y la planificación racional necesaria para solucionarlos, conduciendo la conducta no por compulsión sino por el poder de la verdad, la potencia de la razón y las atractivas promesas de felicidad y bienestar (Miller y Rose, 1990).

De aquello que hablan estos cambios en el pensamiento social, político y educativo, es de las posibilidades de analizar nuevas formas de gobierno. Y es desde algunas de las propuestas de las organizaciones sociales en Argentina que producen, básicamente, modificaciones en las formas de relaciones sociales de poder y, por tanto, en los procesos de resistencia. Se intenta, así, problematizar y tensionar desde el enfoque de la ‘gubernamentalidad’ las posibilidades de producción de emergentes sociales y educativos, sus causas y sus consecuencias, pero también sus posibilidades de transformarse en experiencias coherentes a largo plazo, constitutivas y que puedan perdurar.

En definitiva, y a través de la caracterización de estas falsas antinomias, tratamos de realizar –desde estos aportes teóricos que proveen un equipo analítico comple-

to–, una crítica relacionada con la teoría y la práctica política (O'Malley, Lorna y Clifford, 1997), específicamente en la educación, desde organizaciones sociales. Pero una de las peculiaridades de los discursos de la 'gubernamentalidad', según Miller y Rose (1990), es que “son eternamente optimistas” (p. 196), asumiendo que una sociedad podría ser administrada mejor o más efectivamente y, como resultado, proponiendo programas que funcionen mejor. En este sentido, revisar la agenda de trabajo sobre la 'gubernamentalidad' enfatizando en la comprensión de la genealogía como crítica y de la política como relaciones de contestación o lucha constructivas para el gobierno, a través de la impugnación de las ya tradicionales antinomias del pensamiento social, pero también mediante la producción de nuevas formas de hacer en ese pensamiento social/político/educativo, lo que se vuelve esencial. Se rescatará a continuación, como parte de esa 'agenda' de discusión de la 'gubernamentalidad', el debate teórico y concreto sobre la vuelta o el regreso de las comunidades pedagógicas a partir de las propuestas de organizaciones 'emergentes', por tanto, de la producción de dispositivos pedagógicos 'emergentes'.

Causas de la producción de comunidades pedagógicas

Hay que recordar que la sociedad –y lo social– fueron una invención del discurso sociológico y su signo distintivo fue el registro de una totalidad, de un todo constituido por partes, integradas e interrelacionadas entre sí. Para Fistetti (2004), pensadores de lo social –como Tonnie, Durkheim, Simmel y Weber–, señalan como característica principal de la época moderna el pasaje de la comunidad a la sociedad, o sea, el cambio de formas de convivencia fundadas en lazos naturales, familiares, no impregnadas por la racionalidad anónima del mercado y reguladas por relaciones personales o voluntarias, a formas de convivencia caracterizadas por el artificio, la convención y el arbitrio, típicas de sociedades industriales y de mercado.

La sociedad fue concebida, según De Marinis (2005), desde los inicios del pensamiento de lo social, fundamentalmente como un conjunto de individuos, real o potencialmente semejantes, para participar de la vida colectiva. Estas concepciones de la 'sociedad' y 'lo social' que inventaron los sociólogos están experimentando actualmente una enorme corrosión de sus fundamentos. Se anuncia su disolución, su reconfiguración, su vaciamiento. Uno de los polos, la sociedad, parece desvanecerse y el otro, la comunidad, parece reactivarse. Si bien en reiteradas ocasiones se le ha extendido a la comunidad su certificado de defunción, para De Marinis (2005), goza de muy buena salud y ha sido recientemente reactivada y reinventada por las racionalidades políticas contemporáneas. La comunidad se constituye como una nueva arena sobre la que se asientan los planes y acciones de gobierno, “donde el Estado no debe intervenir más que para garantizar que eso suceda” (Grinberg, 2008, p. 141).

Entonces, la comunidad es un modelo de orden social fundado en el principio de la solidaridad espontánea que reencontramos en toda sociedad compleja, regido por el principio de la competitividad; es recuperado no sólo como un registro de la

asociación –como el nivel de las relaciones interpersonales primarias–, sino también como la “pasión comunitaria de la participación en la vida pública” (Fistetti, 2004, p. 159). El registro de la comunidad es resignificado, así, como movimiento activo reconstituido en asociaciones con el fin de actuar juntos en la esfera pública, de manera tal que pueda renovar el pacto político de la convivencia colectiva mediante la práctica concreta de la ciudadanía.

Las actuales “comunidades postsociales” (De Marinis, 2005, p. 2) –con nuevos rasgos que las diferencian de las viejas comunidades– siguen siendo, terreno privilegiado para la construcción de sentido e identidad. Algunas de las características significativas que –aunque no las encontraremos en su totalidad, ni en forma pura, en las comunidades pedagógicas que analizaremos– se vislumbran de las comunidades post-sociales, a diferencia de las viejas comunidades pre-sociales, descritas por De Marinis (2005) y por Rose (1996), son: 1) Signadas por la selectividad y por el curso de acción voluntariamente adoptado. 2) Se caracterizan por su no permanencia, por su evanescencia, por vincular de algún modo las acciones de sus miembros sólo hasta nuevo aviso. 3) Generalmente son desterritorializadas, no requieren la co-presencia, e incluso pueden ser virtuales. 4) Son plurales, los individuos pueden adherir a muchas de ellas a la vez, entrar y salir de ellas, porque así lo quieren o porque son arrojados fuera. 5) Son construidas como localizadas, heterogéneas, superpuestas y múltiples. 6) Establecen un archipiélago de partes sin todo, sin borde exterior. 7) El sujeto es direccionado como un individuo moral con lazos de obligación y responsabilidades por la conducta. 8) Propone una relación que aparece más directa con los sujetos, que ocurre no en el espacio político artificial de la sociedad, sino en matrices de afinidad que aparecen de modo más natural.

La novedad con respecto al pasado consiste en que estamos en presencia de una “sociedad mundial del riesgo” (Fistetti, 2004, p. 149), y la necesidad de una comunidad al resguardo de la incertidumbre es un sentimiento que se abre camino como respuesta reactiva a las amenazas del horizonte global.

El desafío inédito que esta ramificación sin precedentes de identidades culturales plantea es el de construir identidades colectivas o comunidades políticas nuevas, capaces de conjurar secesiones cruentas, y de construir estructuras constitucionales flexibles que puedan ser aceptadas por las partes en conflicto. (Fistetti, 2004, p. 151)

Por supuesto, en gran parte de la producción de estas identidades colectivas tienen peso e incidencia algunas de las organizaciones emergentes que empiezan a tomar importancia a partir de la crisis de 2001 en Argentina.

Se configuran como comunidades nuevas, múltiples y fragmentarias, como territorios de gobierno mediante diferentes estrategias que se extienden hacia los sujetos de gobierno, individuos que son también sujetos de lealtad a un conjunto de valores comunitarios, creencias y compromisos (Gatti, 2004). En este mismo sentido,

como dije, De Marinis (2005) explica la desconversión de lo social a través de la “reactivación del viejo concepto sociológico de *Gemeinschaft* –de comunidad–, reinención que procede de un doble juego” (p. 23): ‘desde arriba’ las iniciativas de este Estado ‘adelgazado’ apelan a las comunidades como objeto de gobierno, convocan al activismo y la participación, y se dirigen directamente a las comunidades como modalidades predominantes de agregación de sujetos; pero hay, además, otra dimensión en esta operatoria de reactivación de la comunidad y es justamente la que procede ‘desde abajo’, es decir, son individuos, son agrupamientos, son familias, son movimientos u organizaciones sociales que construyen sus identidades y organizan sus opciones vitales manifestando un renovado énfasis sobre los contextos de la experiencia. Las comunidades se autoactivan para conformar sus perfiles identitarios, recrearlos a través de diversidad de prácticas, y articular sus demandas a autoridades de diverso tipo. En este doble juego, es decir, en esta importante tensión, se estructuran los análisis de la producción de comunidades pedagógicas desde organizaciones sociales o, como lo llamaré más adelante, dispositivos pedagógicos emergentes.

En este contexto, abordar una problemática educativa en los movimientos sociales desde los estudios de ‘gubernamentalidad’ permite, parafraseando a Grinberg (2007),

acercarse a la complejidad de las vidas cotidianas de los sujetos reales y vivos que hacen la historia, a las contradicciones y luchas emergentes, a las formas en que la vida es vivida; si se quiere a los procesos de subjetificación desde el punto de vista, precisamente, de los sujetos. Probablemente, este pueda ser uno de los desafíos para los próximos años. (p. 108)

Sin embargo, no hay que desconocer que, al requerirse para gobernar grandes poblaciones que cambian y buscan el cambio, también son formas de control a distancia, más sutiles, y en la medida en que estas nuevas formas de gobernar intentan desarticlar los movimientos sociales, el desafío pasa, para Zibechi (2008), por comprender lo que está cambiando y asumir las nuevas formas de dominación biopolíticas.

La peculiaridad latinoamericana es que las técnicas biopolíticas están siendo implementadas por los gobiernos progresistas, pero también desembarcan en la punta de los fusiles de fuerzas militares que actúan como ejércitos de ocupación, aún en sus propios países. (Zibechi, 2008, p. 20)

En este orden nuevo, para De Marinis (1999), “Foucault destaca cuatro características importantes que nombra como repliegue aparente del poder” (p. 78): a) una especie de tolerancia donde los controles cotidianos van a relajarse, ya que el Estado se desentiende de la regulación de algunas prácticas hasta entonces consideradas desviadas en términos de una evaluación racional de costos-beneficios de cada intervención de poder; b) la localización de un cierto número de zonas llamadas ‘zonas vulnerables’, en las que el Estado no quiere que suceda nada; c) un sistema

de información general, de movilización permanente de los conocimientos del Estado sobre los individuos, lo que implica una nueva modalidad de relación entre el saber y el poder; d) una cierta regulación espontánea que va a hacer que el orden se autoengendre, se perpetúe, se autocontrole, como obra de agentes no estatales. El Estado observará todo el despliegue de fuerzas a la distancia y revelará, incluso, cierta ‘miopía’ (De Marinis, 1998) para algunos fenómenos que no le interesarán o se le pasarán por alto.

Así, el comunitarismo forma parte importante del pensamiento político, porque la comunidad es algo a ser programado, desarrollado, vigilado. Comienzan a ser zonas investigadas, mapeadas, clasificadas, documentadas, interpretadas; nuevas vías de demarcación de sectores para el gobierno que operan a través de la instrumentalización de responsabilidades activas, es decir, “el gobierno a través de la comunidad” (Rose, 1996, p. 35). Y la palabra gobierno debería considerarse, según Foucault (1988), en su más amplio significado, porque no hace referencia sólo a las estructuras políticas o a la dirección de los Estados, sino que designa la forma en que la conducta de los individuos o de los grupos debería ser dirigida: el gobierno de los niños, de las almas, de las comunidades, de las familias, de la enfermedad. Para él, gobernar no sólo cubre las formas legítimamente constituidas de sujeción política o económica, sino también modalidades de acción más o menos calculadas y orientadas a actuar sobre las posibilidades de acción de los otros: gobernar es estructurar el posible campo de acción de los otros.

La producción de comunidades pedagógicas implica, necesaria y paradójicamente, poder gobernar de un modo ‘liberal avanzado’ (Rose, 1996). Esto significa que las técnicas de gobierno crean una distancia entre las decisiones de las instituciones políticas formales y otros actores sociales, concibiendo a esos actores de forma nueva como sujetos de responsabilidad, autonomía, compromiso y elección. La producción de dispositivos pedagógicos emergentes por parte de organizaciones sociales no queda ajena a esta situación, ya que esta nueva relación entre estrategias para el gobierno de otros y técnicas para el gobierno de sí mismo se sitúan dentro de nuevas relaciones de mutua obligación, en donde predominan las tendencias hacia la desgubernamentalización del Estado y hacia la desestatización del gobierno, a través de su desresponsabilización, en tanto que garante de la educación como derecho social para todos. La relación individuo responsable–comunidad autogobernada, o movimiento emergente, reinventa la relación que previamente existía entre ciudadano social y sociedad. Las nuevas comunidades pedagógicas adquieren responsabilidad absoluta para gestionarse a sí mismas. Sólo para ejemplificar, los docentes de algunas de las propuestas pedagógicas emergentes no perciben salario alguno, es decir, realizan un trabajo militante y *ad honorem*, pero en la medida que pelean por un salario también están luchando por ser parte de la estructura del sistema educativo (sea formal, no formal o popular). Estas comunidades, como dice De Marinis (2002), deben estar en condiciones de articular efectivamente sus demandas al Estado y para ello deben aprender a hacerlo ordenada, activa y responsablemente. Es por

ello que, desde esta perspectiva, “las comunidades son convocadas a participar en el gobierno de su propia seguridad, junto a las agencias estatales que tradicionalmente habían intervenido en estos campos como actor principal” (p. 331).

En este marco, surgen las propuestas de los bachilleratos populares gestionados u organizados por organizaciones sociales emergentes de diversos espectros y caracteres, experiencias en las que los sujetos son aparentemente menos dependientes de formas de sujeción institucional, pero también están más librados a su suerte y deben gestionar y gestionarse con los pocos recursos que tienen; por tanto, deben asumir sus propios riesgos. De esta manera, producen sus reivindicaciones principales y sus demandas al Estado durante los primeros años en los que surgen los bachilleratos: salario para sus docentes y título oficial para sus estudiantes.

De lo que se trata ahora es de “generar espacios para que los otros definan qué deben hacer” (Grinberg, 2008, p. 155), para solucionar el gran problema de la no escolarización de grandes masas de jóvenes y adultos; por supuesto que estas nuevas formas de gobernar deben resultar, además, mucho más económicas para el Estado. Es necesario prestar atención a esos dispositivos reguladores, según Miller y Rose (1990), porque generan un efecto de gobierno a partir de mecanismos indirectos sobre los individuos y las organizaciones. Otros autores, como Fistetti (2004), piensan que con el advenimiento de la comunidad global no hay una mera transferencia mecánica de la autoridad del Estado a otros actores, dado que una parte de la autoridad se ha ido perdiendo, dejando así a la sociedad en manos de un parcial ‘no-gobierno’. El Estado no abandona su misión educadora, pero cambió los términos de su accionar (Grinberg, 2008) y se presenta como el articulador que busca el compromiso y el impulso educativo de los bachilleratos populares sin siquiera preocuparse por las distinciones del modelo de escolarización que proponen mediante, por ejemplo, otras formas de construcción del saber/conocimiento a través de reconfiguraciones en los vínculos pedagógicos, tal cual los entendemos tradicionalmente.

Muchos de los procesos pedagógicos al interior de estos espacios, por ejemplo las asambleas⁴ de los bachilleratos populares, se constituyen y tienen que ver con procesos sociales más amplios que tienden a la autorregulación de las conductas como objetivo pedagógico general, además de desarrollar en los estudiantes características de su personalidad como la crítica, la autocrítica, la justicia, la igualdad, la participación y la toma de decisiones como valores de transmisión implícita en estas nuevas escuelas. Es decir, poder desarrollar y generar responsabilidad de todos y cada uno sobre el cuidado y la organización del lugar en el que funciona cada bachillerato, a través de la realización de asambleas, implica pensar en un análisis que no se centra sobre los estudiantes ni sobre los docentes sino sobre las situaciones, no sobre las personas sino sobre las conductas o los comportamientos de estudiantes que causan problemas/dificultades. Sobre esas situaciones se debate

4. Las asambleas son reuniones entre los docentes y estudiantes de cada uno de los bachilleratos populares para tomar decisiones y solucionar problemas.

y se proponen posibles soluciones colectivas desde acuerdos colectivos o de la mayoría. Las soluciones no son castigos sino, en su mayoría, correctivos productores de nuevos acontecimientos.

En suma, estas lógicas colectivas de comunidad se inscriben, contradictoriamente, al amparo de políticas neoliberales: elección, responsabilidad individual, participación, control y decisión sobre sí mismo, autopromoción y autogobierno. Como dice Rose (1996), nuevos modos de participación vecinal, emprendimientos locales y el compromiso de los residentes en decisiones sobre sus propias vidas, reactivan la automotivación, la autorresponsabilidad y autoconfianza como forma de ciudadanía activa en el autogobierno de las comunidades, en contraposición al gobierno social. La comunidad no es simplemente el territorio de gobierno, sino el significado de gobierno; es decir, sus lazos–acuerdos–fuerzas y afiliaciones son para ser celebradas y fomentadas en la esperanza de producir consecuencias que son deseadas para todos y cada uno.

Por ello, los individuos cobran nuevos sentidos y nuevas definiciones en tanto sujetos activos que participan en sus propios gobiernos. Las estrategias de gobierno se hacen dependientes de una serie de dispositivos –en esta ocasión, dispositivos pedagógicos emergentes– que prometen crear individuos que no necesitan ser gobernados por otros, sino que se gobernarán y controlarán por sí mismos, se cuidarán solos. “Sujetos libres para sacar el mayor provecho de la propia existencia, mediante la gestión responsable de sus vidas” (Rose, 1997, p. 28). Sin duda, en la actualidad nos encontramos ante una reconfiguración del gobierno de la educación en la cual los individuos pasan a ser sujetos activos en su propio gobierno. El Estado sigue siendo responsable del gobierno y financiamiento de la educación, pero habría, en términos de Foucault (1990), una suerte de ‘desinversión’ o ahorro de energía gubernamental ya que se sirve de los propios sujetos para llevar adelante un gobierno más eficaz y económico.

Esta nueva configuración del gobierno –que implica un descentramiento, una desestatalización y que se sirve de los propios individuos–, exige a su vez una transformación de las subjetividades en relación con su autogobierno. De este modo, distintas “tecnologías del yo”⁵ (Foucault, 1990) son incorporadas por los individuos en la configuración de un nuevo imaginario, en el cual la gestión del riesgo debe ser asumida por los mismos sujetos. Pasamos así de conciencias que antes delegaban la total responsabilidad de la educación sobre el Estado, a conciencias que ahora fijan un nivel de responsabilidad en sí mismas, articulándose a los postulados neoliberales de mayor libertad de los individuos.

5. “Las tecnologías del yo son prácticas que los sujetos realizan sobre sí mismos (su cuerpo y su alma) a fin de lograr una transformación que les permita alcanzar cierto estado de felicidad, sabiduría o salvación” (Foucault, 1990, p. 65).

El neoliberalismo concibe al sujeto como un *homo economicus* (Gordon, 1991, p. 36) manipulable, alguien permanentemente sensible a las modificaciones de su entorno; desde esta concepción, se sirve de las libertades individuales y despliega una gama de tecnologías para gobernar las capacidades y competencias de estos mismos sujetos (Rose, 1997). Así, se resuelve la sujeción de los sujetos a partir de la propia responsabilidad que tienen en los procesos de participación comunitaria, naturalizando la responsabilidad individual, en aparente concordancia con el precepto neoliberal de la disminución de la intervención estatal y el aumento de la autonomía de los individuos.

Proliferan organizaciones casi autónomas para la toma de decisiones y la responsabilización por sus acciones, organizaciones no gubernamentales que asumen toda una serie de funciones reguladoras, de planificación y funciones educativas, y actúan de acuerdo con un programa político (Rose, 1997). Pero, el problema no radica solamente en el traspaso de las responsabilidades desde las agencias gubernamentales hacia esas organizaciones entre las que se encuentran las escuelas, sino en el papel que estas últimas cumplen bajo esta nueva forma de racionalidad política en que las tecnologías de gobierno empiezan a operar a la distancia y en el que el gobierno no es sólo representación, sino también intervención. Principalmente, en las sociedades de control de principios del siglo XXI, aquello que se produce son nuevos dispositivos pedagógicos y, entre ellos, los que denominamos a continuación como dispositivos pedagógicos emergentes.

A modo de reflexión: comunidades, resistencias y posibilidades educativas productivas

La producción de las comunidades, del dispositivo pedagógico emergente, surge de luchas políticas en el ámbito educativo que se dan fuertemente en espacios comunitarios. Es decir, en cada organización comunitaria que “debe hacerse cargo de sí misma” (Grinberg, 2008, p. 160), acción que parece depender sólo de los individuos que componen esos lugares.

¿Por qué analizar esas organizaciones comunitarias en términos de dispositivo pedagógico emergente? En principio, la noción de ‘dispositivo’ (Foucault, 1977) resulta esencial en tanto permite adentrarnos en el estudio de las complejas tramas en las que, en el día a día, lo escolar se pone en marcha y se produce (Grinberg, 2008). Por dispositivo entendemos –tal como lo definió Foucault (1977),

un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos. (p. 74)

Este concepto permite abordar los significados, las normas, las distribuciones temporales y espaciales que configuran la escolaridad en un determinado tiempo y espacio histórico para efectos de su análisis; y como describe Grinberg (2008), los dispositivos pedagógicos de las sociedades de control involucran acciones ligadas a la profesionalización docente, la instalación de formas de organización escolar tendientes al gerenciamiento de las escuelas, prescripciones curriculares y teorías educativas, desde las que se supone que la enseñanza de competencias posibilita a los individuos adaptarse a los cambios sociales y los estándares internacionales de rendimiento educativo. Es la noción de dispositivos institucionales, según esta misma autora, que supone, en el sentido foucaultiano, la articulación de prácticas discursivas y no discursivas que configuran las superficies en las que determinadas subjetividades se inscriben y transitan. De hecho, para Albano (2004), el dispositivo de la subjetividad es una tecnología del sí mismo, un conjunto de prácticas meditadas, voluntarias, deliberadas, por las que el sujeto no sólo se fija reglas de conducta, sino que aspira a transformarse a sí mismo, modificarse, afectar su ser y hacer de su vida una obra.

El dispositivo, para Foucault (2006), está ligado estrictamente a la noción de poder, es decir,

puede pensarse como un territorio de inscripciones múltiples, como un campo de relaciones de fuerza, de juego de voluntades que producen y crean unos territorios a la vez que desterritorializan otros. Todo un juego de relaciones de poder, como voluntad productora que abre y cierra posibilidades. (Grinberg, 2008, p. 89)

Y siguiendo a Foucault (1988), donde hay poderes hay resistencias; ellas deben utilizarse, a efecto de estudiarlas, como se usa un catalizador químico, de forma de traer a la luz y entender de qué se tratan las relaciones de poder, ubicar sus posiciones y encontrar sus puntos de aplicaciones. Sin estos puntos de insubordinación no sería posible, para las relaciones de poder, existir. Es por estas líneas de fuga que una sociedad se define (Deleuze y Guattari, 1988).

Por tanto, la noción de dispositivo pedagógico también implica pensar en las prácticas de resistencia que desde los bachilleratos populares generan frente a las propuestas educativas oficiales o, como ellos las llaman, ‘tradicionales’. Es decir, las regulaciones meticulosas que gobiernan la vida interna de las instituciones educativas en general, las diferentes actividades que se organizan y las diversas personas que se encuentran allí, cada una con su función, constituyen un “entramado de capacidad-comunicación-poder” (Foucault, 1988, p. 13). Los bachilleratos populares, como un dispositivo que se define de acuerdo con su contenido de novedad y de creatividad frente a otro dispositivo, constituye un entramado de relaciones de comunicación-poder-resistencia. Las prácticas discursivas de estudiantes y docentes de los bachilleratos populares se distinguen de la escuela tradicional y conforman “líneas de subjetivación que parecen particularmente aptas para trazar las vías de la creación, que no dejan de abortarse pero también de renacer, de modificarse, hasta

la ruptura con el antiguo dispositivo” (Deleuze, 1990, p. 192). Por ello, al ser la organización comunitaria la responsable y constructora de toda la vida escolar, se requiere primero crear sentido de pertenencia así como desarrollar la autopercepción de ser (Grinberg, 2008).

Pero, ¿cuál es la novedad de lo que denominamos dispositivo pedagógico emergente en comparación con los dispositivos pedagógicos tradicionales? Como dice Deleuze (1990), lo nuevo es lo actual que no es lo que somos sino más bien aquello en que nos convertimos, aquello en que nos estamos convirtiendo, es decir, el otro, nuestro devenir-otro:

En todo dispositivo hay que distinguir lo que somos (que es lo que ya no somos) y aquello en que nos estamos convirtiendo: *la parte de la historia y la parte de lo actual*. La historia es el archivo, el contorno de lo que somos y dejamos de ser, mientras que lo actual es el esbozo de aquello en que nos convertimos. (p. 194)

Analizar estas propuestas en términos de dispositivos pedagógicos emergentes, nos permite describir y caracterizar cómo no es una simple actualidad disciplinada ni controlada la que nos presentan las comunidades pedagógicas en foco, en tanto son producciones de subjetividad resistentes a las nuevas formas de dominación políticas, sociales y culturales, porque “en todo dispositivo, hemos de separar las líneas del pasado reciente y las del futuro próximo: la parte del archivo y la de lo actual, la parte de la historia y la del devenir, la parte de la analítica y la del diagnóstico” (Deleuze, 1990, 194). Si bien esas resistencias siguen produciendo cuerpos útiles —aunque no ya identidades políticas dóciles sino críticas—, es en el actual escenario de transformaciones sociales, culturales, económicas, laborales, políticas, que tienen lugar propuestas en las que se operan procesos de reconfiguración de las relaciones sociales de la escuela y en donde las estructuras escolares, fuertemente rígidas, dan lugar a configuraciones espacio-temporales más abiertas, definiendo nuevos dispositivos de poder. Son propuestas institucionales que responden a las necesidades y derechos de los sujetos, fundamentalmente.

Si, como dice Lazzarato (2006), “los dispositivos materiales ejercen funciones de clasificación, control, represión e incitación, sollicitación y sometimiento para la construcción de sí” (p. 16), entonces no podemos dejar de mencionar cómo los conceptos de *discurso* y *dispositivo* pedagógico de la teoría de Bernstein (1998), nos permiten articular la concepción del dispositivo foucaultiano, posibilitando nuevas miradas con relación a la producción de espacios educativos novedosos en la actualidad. Son conceptos que necesariamente nos hacen ver lo educativo como espacios de lucha, pugna y conflicto, como dicen Bernstein y Díaz (1985), espacios en los que “el poder está presente en cada discurso y a la vez cada discurso es un mecanismo de poder” (p. 107).

El dispositivo pedagógico es el lugar de control que traduce las relaciones de poder a discurso y el discurso en relaciones de poder, mediante agentes y agencias que se especializan en códigos discursivos. Entonces, ¿podríamos decir que el dispositivo pedagógico no solamente es lugar de disputa por el control simbólico, sino también por las relaciones de poder al interior del campo educativo mediante la comunicación o los códigos discursivos? Desde esta perspectiva, el objetivo del dispositivo pedagógico consiste en “proporcionar una regla simbólica general para la conciencia, pero también el dispositivo pedagógico es una forma de comunicación que puede subvertir las reglas fundamentales” (Bernstein, 1998, p. 58). Así es que las escuelas gestionadas por organizaciones sociales se oponen a la escuela moderna o tradicional, como la nombran los docentes y estudiantes, y pugnan poniendo en cuestionamiento el dispositivo pedagógico oficial.

Si Bernstein nos permite pensar a las escuelas como instituciones sociales que adquieren formas particulares en las realidades sociales, entonces podríamos, desde su teoría, al igual que desde la teoría foucaultiana –y, quizás, complementariamente– interrogarnos y dar algunas respuestas en relación a cómo instituciones creadas y organizadas desde movimientos sociales tratan no sólo de resistir a los procesos dominantes de regulación y de control social, sino cómo producen, también, otras realidades socioculturales diferentes, innovadoras y creativas. De hecho, el control simbólico, como transmisión esencialmente humana, para Bernstein (1994), “lleva consigo el orden y la posibilidad de modificación del mismo, mientras sus agencias crean el núcleo de oposición, resistencia y desafío” (p. 165). El control simbólico señala lo legítimo, pero también puede convertirse en el guardián de la posibilidad de lo nuevo, lleva consigo la posibilidad de transformar el orden del otro que es impuesto. Es decir, el discurso del dispositivo pedagógico es una gramática que regula, ordena, posiciona y contiene también el potencial de su propia transformación.

En este sentido, los dispositivos pedagógicos emergentes son producto o resultado de las políticas de exclusión social, neoliberales, pero también de propuestas de construcciones colectivas nuevas, diferentes a las tradicionales. La emergencia es pues, como dice Foucault (1988), la entrada en escena de las fuerzas, es su irrupción, designa un lugar de enfrentamiento pero a la vez “nadie es responsable de una emergencia, nadie puede vanagloriarse de ella; ésta se produce siempre en el intersticio” (p. 15). Por tanto, la emergencia se centra en las relaciones de dominación-sometimiento.

Estas multiplicidades buscan y experimentan dispositivos, instituciones que sean más favorables a sus dinámicas de creación y de actualización de los mundos posibles (Lazzaratto, 2006). Según este autor, se puede distinguir entre dos tipos diferentes de instituciones: aquellas establecidas que solicitan una simple reproducción de lo que ya está dado y las que, emergentes de las luchas, emprenden la producción de lo nuevo. Son nuevas luchas que crean dispositivos, prácticas e instituciones. Es inventar un conjunto de reglas previstas para cambiar a medida que se modifica el contenido de su aplicación, creando y actualizando nuevos posibles.

Ni estudiantes ni docentes de los bachilleratos populares tuvieron en ningún otro espacio educativo ni en ninguna otra escuela a la que asistieron, una asamblea, un equipo de coordinación, seguimiento educativo por parejas pedagógicas, el cooperativismo como contenido y relación social fundamental, la regulación de las conductas a partir de pautas de trabajo y de convivencia consensuadas, sólo para mencionar algunas de las características principales del dispositivo pedagógico emergente. Entonces, si se trata de estudiar la composición de los dispositivos que emergen sobre y contra las viejas formaciones, “es decir como ruptura y continuidad” (Grinberg, 2008, p. 115), y para poder pensar una práctica como emergencia, necesariamente hay que detenerse en ciertas comparaciones con las formaciones previas, aquello que docentes y estudiantes de los bachilleratos nombran como ‘escuelas tradicionales’. Es necesario que estas experiencias puedan responderse, “¿qué es aquello que estamos dejando de ser?” (Grinberg, 2008, p. 116), e implica también que puedan preguntarse por aquello que estamos siendo, o cómo se inscribe aquello que estamos dejando de ser en la nueva emergencia.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBANO, Sergio. *Michel Foucault*. Glosario de aplicaciones. Buenos Aires: Quadrata, 2004.
- BERNSTEIN, Basil. La estructura del discurso pedagógico. En: *Clases, códigos y control*, Vol. IV. Madrid: Morata, Paideia, 1994.
- BERNSTEIN, Basil. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata, Paideia, 1998.
- BERNSTEIN, Basil; Díaz, Mario. Hacia una teoría del discurso pedagógico. En: *Revista Colombiana de Educación*. Bogotá: CIUP- UPN, 1985.
- CARUSO, Marcelo. *La Biopolítica en las aulas*. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del Reino de Baviera. Alemania (1869-1919). Buenos Aires: Prometeo, 2005.
- CRUIKSHANK, Barbara. Revolutions within: self-government and self-esteem. En: Barry, et al, (eds.). *Foucault and political reason*. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government. Londres: UCL Press, 1996.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Mesetas*. Capitalismo y esquizofrenia. Valencia: Pre-Textos, 1988.
- DELEUZE, Gilles. ¿Qué es un dispositivo? En: VV AA, *Michel Foucault filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990.
- DE MARINIS, Pablo. La espacialidad del Ojo miope (del Poder). (Dos Ejercicios de Cartografía Postsocial). En: *Archipiélago*. Cuadernos de crítica de la cultura. Buenos Aires: Archipiélago, 1998.
- DE MARINIS, Pablo. Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglo-foucaultianos (o un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo). En: GARCÍA, Fernando; RAMOS Ramón. (comps.). *Retos Actuales de la Teoría Social: Globalidad, Reflexividad y Riesgo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1999.
- DE MARINIS, Pablo. Ciudad, ‘cuestión criminal’ y gobierno de poblaciones. En: *Política y Sociedad*. Revista de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid, Vol. 39, N°. 2. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2002.
- DE MARINIS, Pablo. 16 comentarios sobre la(s) sociología(s) y la(s) comunidad(es). En: *Papeles del CEIC*, N°. 15. Comunidad Autónoma del País Vasco: CEIC, 2005.

- DUSSEL, Inés. Lecturas de Matrix: sobre escuelas, tecnologías y futuros. En: TRÍMBOLI, Javier. (ed.) *Imágenes de los Noventa*. Buenos Aires: CEPA, El Zorzal, 2003.
- DUSSEL Inés. ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 10, N°. 27. Distrito Federal, México: 2005.
- FISTETTI, Francesco. *Comunidad*. Léxico de Política. Buenos Aires: Nueva Visión, 2004.
- FOUCAULT, Michel. *El juego de M. Foucault*. En: Revista Ornicar, N° 10, 1977, p. 62-93.
- FOUCAULT, Michel. El sujeto y el poder. En: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Distrito Federal, México: UNAM, 1988.
- FOUCAULT, Michel. *Omne et singulatim: hacia una crítica de la razón política*. En: _____. *Tecnologías del Yo*. Y otros textos afines. Barcelona: Paidós/I.C.E – U.A.B, 1990.
- FOUCAULT, Michel. La Gubernamentalidad. En: VARELA, Julia; ALVAREZ URÍA, Fernando. (coord.). *Espacios de Poder*. Madrid: La Piqueta, 1991.
- FOUCAULT, Michel. *Seguridad, territorio, población*. Traducción por: Pons Horacio. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006, p. 109-138
- GATTI, Gabriel. *La teoría sociológica visita el vacío social*. <http://www.uv.es/~viherma/documents/gatti5.pdf> . Acceso: 6 sept., 2004.
- GORDON, Colin. Governmental rationality: an introduction. En: BURCHELL, Graham; et al (eds.): *The Foucault Effect*. Studies in Governmentality. Hemel Hempstead: Publisher Harvester Wheatsheaf, 1991.
- GRINBERG, Silvia. El mundo del trabajo en la escuela. La producción de significados en los campos curriculares. Buenos Aires: *Serie Cuadernos de Cátedra*, UNSAM, 2003.
- GRINBERG, Silvia. Gubernamentalidad, vida escolar y violencia en emplazamientos urbanos marginales. En: *Claroscuro*, Revista del Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural. Año V. N° 5. Rosario: Facultad de Humanidades y Artes (UNR), 2006.
- GRINBERG, Silvia. Gubernamentalidad: estudios y perspectivas. En: *Revista Argentina de Sociología*. Año 5, N°. 8. Buenos Aires: Editores Miño y Dávila, 2007.
- GRINBERG, Silvia. *Educación y poder en el siglo XXI*. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2008.

- LAZZARATO, Maurizio. *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2006.
- LEMKE, Thomas. Marx sin comillas: Foucault, la gubernamentalidad y la crítica del neoliberalismo. En:_____. ,et al. *Marx y Foucault*. Claves perfiles. Buenos Aires: Nueva Visión, 2006.
- MILLER, Peter; ROSE, Nikolas. Governing Economic Life. En: *Economy and Society*, Vol. 19, N°. 1. Londres: Routledge, 1990, p. 1-31.
- MURILLO, Susana. El poder, los cuerpos y las relaciones de fuerza. En: *El discurso de Foucault: Estado, locura y anormalidad en la construcción del individuo moderno*. Buenos Aires: CBC. UBA, 1996.
- O'MALLEY, Pat. Risk and responsibility. En: BARRY, Andrew. et al. (eds.): *Foucault and political reason*. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government. Londres: UCL Press, 1996.
- O'MALLEY, Pat.; LORNA, Weir; CLIFFORD, Shearing. Governmentality, criticism, politics. En: *Economy and Society* Vol 26, N°. 4. Londres: Routledge. 1997, p. 501-517.
- PEARCE, Frank; TOMBS, Steve. Foucault, Governmentality, Marxism. En: *Social & Legal Studies*. Vol. 7, N°. 4. Londres: Sage Publications, 1998, p. 567-575.
- ROSE, Nikolas. The death of the social? Re-figuring the territory of government. En: *Economy and Society* Vol. 25, N°. 3. Londres: Routledge, 1996, p. 327-356.
- ROSE, Nikolas. El gobierno en las democracias liberales avanzadas: del liberalismo al neoliberalismo. Traducción por: Julia Varela. En: *Archipiélago*. Cuadernos de crítica de la cultura. Buenos Aires: Archipiélago, 1997, p. 25-40.
- ROSE, Nikolas; MILLER, Peter. Political power beyond the State: problematics of government. En: *British Journal of Sociology*, Vol 43, N°. 2. Londres: 1992, p. 173-205.
- ZIBECHI, Raúl. *Territorios en resistencia*. Cartografía política de las periferias urbanas latinoamericanas. Buenos Aires: La Vaca. 2008.

Gubernamentalidad, biopolítica e inclusión¹

Alfredo Veiga-Neto²
Maura Corcini Lopes³

Todos mis análisis son contra la idea de necesidades universales en la existencia humana. Ellas muestran la arbitrariedad y cuál es el espacio de libertad que podemos aún disfrutar y cómo muchos cambios pueden aún ser hechos.

(Foucault, 2004, p. 296)

La inclusión es uno de los temas que hoy está perfectamente inscrito en el orden del discurso. Presente en las agendas de los políticos, gestores públicos, profesores, comunicadores y empresarios, la inclusión es uno de los temas más candentes y difíciles en las discusiones sobre educación, en Brasil. Se vive un momento en que, en la mayoría de los acalorados debates sobre el asunto, sobran opiniones y

1. Una versión preliminar y simplificada de este texto fue publicada en: VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. *Inclusão e governamentalidade*. Educação & Sociedade, Campinas, Vol. 28, No. 100, set./dez. 2007.
2. Doctor en Educación. Profesor Titular de la Facultad de Educación y Profesor-invitado en el Programa de Pós-Graduação em Educação de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Miembro del Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão - GEPI (UNISINOS/CNPq) y del Grupo de estudos e pesquisas em Currículo e Pós-modernidade (GEPCPós) del programa de pós-graduação em Educação da UFRGS. alfredoveiganeto@uol.com.br.
3. Doctora en Educación. Profesora Titular del Programa de Pós-Graduação em Educação y del Curso de Pedagogía de la Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Miembro del Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão - GEPI (UNISINOS/CNPq) y Coordinadora del Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos - GIPES (CNPq). maurac@terra.com.br.

posicionamientos ideológicos, pero falta claridad y objetividad sobre buena parte de aquello que es dicho. Eso es así no sólo porque la inclusión es un tema que sólo recientemente entró en la agenda de las políticas públicas sino, también, porque alrededor de esa palabra se pone en juego un intrincado conjunto de variables sociales y culturales que van, desde principios éticos e ideologías, hasta intereses y disputas por cargos públicos y votos. Sea en el plano simbólico o sea en el plano nítidamente material, el hecho es que a todos parece interesar cualquier cosa que se diga o se haga en nombre de la inclusión.

Consecuencia de tales dificultades –y, ciertamente, hasta en el acontecimiento de ellas– es necesario festejar el interés y involucramiento que tales temas producen. Aunque en el corto plazo no se consiga llegar a conclusiones consensuadas en el plano de lo teórico, es importante discutir el tema de la inclusión en la medida en que, con esos debates, se abre la oportunidad de problematizar varias cuestiones sociales, culturales, políticas y pedagógicas que, de otra manera, permanecerían a la sombra, serían consideradas como ya resueltas, o incluso, ni serían vistas como problemáticas.

Es en esta perspectiva que, en el presente artículo, pretendemos llevar adelante lo que ya veníamos discutiendo en el campo de los Estudios de la Diferencia⁴ y de la misma inclusión⁵, procurando problematizar esta última a partir, especialmente, de los Estudios Foucaultianos. De cierta manera, lo que sigue describe y discute parte de las investigaciones que estamos desarrollando en este campo, en la medida en que, en nuestras investigaciones, ya avanzamos sobre la necesaria distinción entre ‘diferencia’ y ‘diversidad’ –y todas las consecuencias que ella trae consigo⁶. Para que quede más claro, y a manera de provocación inicial, adelantamos que al tratar la diferencia como diversidad, las políticas de inclusión –en los modos como vienen siendo formuladas y, en parte ejecutadas, en Brasil– parecen ignorar la diferencia. En el campo educativo eso parece aún más evidente; ellas defienden la inclusión de lo ‘diferente’, entendiéndolo como un ‘único extraño’, un exótico, un portador de algo que los otros, vistos como normales, no poseen. Resultan, de esa forma de diferenciar, paradojas como aquellas de, en muchos casos, silenciar a aquellos que ‘ya estaban allí’, la de reforzar las nociones de normalidad y anormalidad, la de hacer proliferar y diseminar las normas y los saberes especializados que son su correlato

4. Bajo esa denominación genérica, se reúnen las contribuciones de diferentes autores –entre ellos Deleuze, Nietzsche, Foucault, Bergson y el Segundo Wittgenstein–, cuyos intereses se centran, generalmente más en las singularidades que en las identidades o en las semejanzas. Para una discusión preliminar de este asunto, ver Veiga-Neto (2004), Lopes & Veiga-Neto (2004), Gallo (2007), Vasconcellos (2005) y Peters (2000).
5. Los interesados en otros textos que produjimos sobre inclusión escolar, pueden consultar Veiga-Neto (2001, 2005, 2006a), Lopes (2004, 2006), Lopes & Dal’Igna (2007), Lopes & Hattge (2009) e Lopes et al. (2010).
6. Este artículo también puede leerse como la presentación del anclaje teórico que está presente en un conjunto de trabajos que junto a otros colegas del grupo de investigación venimos realizando en los últimos años, algunos de los cuales aparecen en diversas publicaciones. Esto explica la copiosa bibliografía a la cual hacemos referencia a lo largo del texto.

y, además, llegar a generar más exclusión. De ese modo, en contravía del objetivo de promover aquello que aseguran que quieren promover –una educación para todos–, tales políticas pueden estar contribuyendo para una inclusión excluyente.

Con esto, aparece ‘el otro’ de la inclusión; o sea, hablar de incluidos evoca el otro lado de un par: los excluidos. ‘Exclusión’ no es una palabra de fácil conceptualización. Sus usos actuales entre nosotros aparecen articulados tanto a cuestiones procesuales e históricas, como a cuestiones relacionales y presentes. En el primero de los casos, están localizados elementos económicos y políticos que definieron procesos de trabajo, de derechos, de participación social y de educación; tales procesos discriminaron, de forma negativa, a los grupos poblacionales que continúan siendo excluidos de los medios de producción y de participación social y política. En el segundo caso, están localizados aspectos económicos y políticos, pero también subjetivos. Esto significa que, histórica y procesualmente definida, la exclusión está sustentada en bases psicológicas y relacionales forjadas al interior de los propios grupos sociales. Mientras que en el primero de los casos podemos señalar incluidos y excluidos –en la medida en que pertenecen a categorías diferentes–, en el segundo caso, cualquiera puede, en algún momento y desde dentro del grupo del cual participa, ser in/excluido⁷.

Llamamos la atención sobre el hecho de que recorrer el carácter histórico de las acciones incluyentes (y también excluyentes) es fundamental, en la medida en que el par inclusión-exclusión, no teniendo una determinación natural, no puede ser tomado como un *datum*, como un *a priori*, como algo autofundado y, en consecuencia, como algo fundador.

De manera más específica, el punto central en torno del cual gravita este texto es la comprensión de que –independientemente del eventual carácter humanista, humanitario o progresista de la inclusión social– las políticas de inclusión escolar funcionan tanto como un poderoso y efectivo dispositivo de gubernamentalidad neoliberal, así como un dispositivo biopolítico al servicio de la seguridad de las poblaciones. En otras palabras, sea que se coloque apenas en el plano discursivo, sea que de hecho se materialice en el plano de las prácticas concretas, la inclusión escolar tiene en su horizonte la gubernamentalización neoliberal del Estado y la disminución del riesgo social.

De cualquier forma, si por un lado no es el caso glorificar la inclusión *per se*, por otro lado también no se trata de simplemente rechazarla. Como en cualquier otra cuestión social, es preciso siempre examinar detenida y cuidadosamente los elementos que están en juego, en términos de sus proveniencias y emergencias, de sus articulaciones, sus superposiciones, sus especificaciones y sus efectos. Conviene, también, distinguir entre las variables que tenemos disponibles, de aquellas que

7. Para discusiones detalladas acerca del par inclusión-exclusión y de la graffa in/exclusión, ver Lopes y Dal’Igna (2007).

escapan a nuestro control. Así como no resolvemos los problemas sociales simplemente ‘mejorando la educación’, no ‘salvaremos la educación’ simplemente haciendo efectiva la inclusión escolar.⁸ A todo esto se suma el hecho de que, por extraño que pueda parecer, es necesario siempre preguntar sobre qué es de lo que finalmente se está hablando.

Al contrario de asumir la inclusión como un imperativo, como un *a priori* éticamente justificable por sí mismo, nuestro objetivo es problematizarla, con la finalidad de examinar por qué ella se constituyó en un imperativo político, económico y humanitario. Esto nos ayudaría a comprender mejor en qué medida la inclusión es capaz de potencializar las condiciones de vida de todos aquellos que históricamente sufrieron y continúan sufriendo, directa e indirectamente, con la discriminación negativa y la exclusión.

Para problematizar la inclusión como imperativo de Estado, la estudiamos en su articulación con el neoliberalismo; para ello nos inspiramos en los análisis de Michel Foucault; más específicamente, en las discusiones propuestas por el filósofo en dos de los cursos que ofreció en el *Collège de France: Seguridad, territorio, población* (1978), y *Nacimiento de la biopolítica* (1979). También usamos algunas herramientas que propuso en su curso *Los anormales* (1975), con el propósito de tensionar la noción de norma, pues tal concepto nos permite comprender cómo las nociones de inclusión y exclusión son invenciones de la Modernidad, en las cuales se posicionan los sujetos a partir de procesos de normatización y/o de normalización. Finalmente, utilizamos algunas de las conferencias que dictó en Rio de Janeiro, en 1978, y que aparecen compiladas en el libro *La verdad y las formas jurídicas* (Foucault, 1996), a fin de contextualizar históricamente las discusiones acerca de la ‘inclusión’ y de la ‘exclusión por inclusión’ –o, en palabras de Foucault, de la inclusión excluyente. Estas herramientas, ofrecidas por el filósofo francés, hacen parte de una perspectiva de análisis que parece adquirir vida propia, en la medida en que vienen siendo conocidos y estudiados los insights de Foucault gracias a la reciente publicación de los cursos que ofreció.

En suma, fue con todo esto que produjimos este texto. Con él, esperamos contribuir no solo en el avance de las actuales discusiones acerca de la inclusión escolar como, también, en el necesario reconocimiento de la productividad y la potencia de los Estudios Foucaultianos –y, de manera especial, del concepto de ‘gubernamentalidad’– para el análisis y la comprensión de los fenómenos sociales.

8. ¿Es necesario, una vez más, insistir que no está en la educación la fuente de los problemas sociales? ¿Es necesario insistir que, por mejores y más efectivas que sean las políticas y las prácticas educativas, y por más necesarias que nos parezcan, tales prácticas jamás serán condiciones suficientes para la construcción de una sociedad más justa, desarrollada e igualitaria?

Aspectos metodológicos y conceptos-herramienta

Todo lo que sigue no debe ser leído como un posicionamiento a favor o en contra de las políticas y prácticas inclusivas; no se trata, aquí, de hacer un juicio de valor sobre ellas. Esto, obviamente, en tanto que sea posible mantenernos neutrales e indiferentes en relación a tales políticas y tales prácticas. Siempre están en juego cuestiones éticas; sin embargo, en el registro en que se desarrolla este texto, un juicio de valor no puede ser asumido ni como punto de partida, ni como fundamento epistemológico, ni como categoría metodológica y, mucho menos, como herramienta analítica. Tampoco se trata aquí de trazar una nueva propuesta política o pedagógica, por más interesante y urgente que ellas nos parezcan. Tan sólo queremos proponer una problematización sobre la inclusión y su supuesto carácter de neutralidad y universalidad. Se trata, entonces, de una problematización que busca abrir la ‘caja negra’ de aquello que dicen las políticas inclusivas, buscando escudriñar esa caja por dentro, examinándola en términos de sus ataduras conceptuales y de algunos de sus presupuestos epistemológicos.

Además, argumentaremos que siempre se puede ganar y siempre se puede perder con cualquier práctica. Como todo en el mundo social, también la inclusión puede ser peligrosa; en palabras de Foucault, “no todo es malo, pero todo es peligroso, lo que no significa exactamente lo mismo que malo. Si todo es peligroso, entonces tenemos siempre algo por hacer.” (Foucault, 1995, p. 256). El peligro no es comprendido aquí como la manifestación de alguna supuesta malignidad o perversidad metafísica y trascendente que esté flotando sobre nosotros, pero sí como una manifestación del propio diferencial entre las muchas voluntades de potencia que constituyen el espacio social. Si es una cosa obvia afirmar que todos nosotros, que componemos un agrupamiento cualquiera de seres humanos, somos diferentes unos de otros, muchas veces se olvida que somos también diferentes en nuestras respectivas voluntades de potencia e, *ipso facto*, somos también diferentes en la invención y en el uso de estrategias para colocar en movimiento tales voluntades. Llamamos poder al diferencial que existe entre las acciones de unos en relación a las acciones de los otros, en términos de colocar en movimiento aquellas voluntades, haciendo uso de aquellas estrategias. Es por eso que, para Foucault, el poder no es una cosa que se posea, es el nombre que se da a una relación, siempre desigual y modificable. Es justamente por eso, también, que no hay relaciones sociales que no estén impregnadas y atravesadas por el poder y por la búsqueda de dominación, en sus más variadas formas. Esas formas variadas de dominación no actúan en ‘estado puro’ ni de manera separada. Ellas pueden ser caracterizadas como ‘tutelares’⁹ –cuando simplemente no se reconoce en el otro capacidad de autogobernarse –, ‘violentas’ –cuando acontecen contra la voluntad del otro– y ‘poderosas’ –cuando cuentan con el deseo del otro de ser conducido (y, por eso mismo, son más económicas).

9. Para ampliar la discusión sobre la tutela, ver Lopes (2010).

10. Para una distinción entre ‘violencia’ y ‘poder’ como diferentes modalidades por las cuales la dominación se ejerce, ver Veiga-Neto (2006).

Para Foucault (1995a, p. 245-246), las relaciones de poder “se enraízan profundamente en el nexo social”. Para él, tales relaciones “no constituyen sobre la ‘sociedad’ una estructura suplementaria con cuya anulación radical podríamos soñar”. No hay cómo escapar del poder, pues “vivir en sociedad es, de cualquier forma, vivir de modo que sea posible a algunos actuar sobre la acción de los otros. Una sociedad ‘sin relaciones de poder’ sólo puede ser una abstracción”. Para el filósofo, la dominación es “una estructura global de poder cuyas consecuencias podemos, a veces, encontrar hasta en la trama más tenue de la sociedad; sin embargo, al mismo tiempo, es una situación estratégica más o menos adquirida y solidificada en un conjunto histórico de vieja data entre adversarios” (Foucault, 1995a, p. 249).

Cuando entendemos que toda y cualquier técnica de gobierno de uno/unos sobre el(los)/otro(s) implica una relación de dominación (Veiga-Neto, 2006), se hace posible que pensemos en la articulación conceptual entre dominación, inclusión y educación. Toda acción de inclusión es una acción de dominación, pues presupone traer para el campo de acción de algunos ‘aquellos otros’ que, históricamente, no pertenecían al campo o que fueron de él excluidos.

Sobresale, una vez más, el carácter necesariamente histórico de las acciones incluyentes y excluyentes. Traer la historia para pensar las relaciones entre dominación, inclusión y educación nos permite pensar que las relaciones educacionales son relaciones de dominación, sin que eso signifique algo per se indeseable, reprochable o contradictorio. Dominación no es sinónimo de opresión, restricción o tiranía. Es importante que se retire del concepto de dominación la carga negativa que acumuló a lo largo de la trayectoria de los saberes educativos en la Modernidad. Marcada por importantes mitos y meta narrativas de origen neoplatónico y judeocristiano, la pedagogía moderna fue pródiga en colocar la educación y la dominación en polos opuestos, como acciones incompatibles entre sí. Al atribuir a la educación un carácter naturalmente salvacionista, prometedor, redentor y mesiánico, se hizo de ella una acción ética e intrínsecamente loable, positiva. Tal atribución bloquea el pensamiento y no permite percibir que, en la medida en que se puede educar tanto ‘para el bien’ como ‘para el mal’, la tarea del educador se torna muy difícil y peligrosa siempre que se quiere educar ‘para el bien’.

Al final, educar a los otros es traer ‘esos otros’ para nuestra cultura, sean ellos los recién llegados –infantes o extranjeros– o sean aquellos que consideramos posibles de ser incluidos –los anormales o extraños¹¹. “Al educar al otro, nosotros lo aproximamos a nuestra morada, a nuestro dominio, gracias a variadas formas de dominación que establecemos con él y, muchas veces, sobre él”. (Veiga-Neto, 2006, p. 30). Esto no significa que la educación sea neutra. Al contrario, ella siempre se moviliza marcada por los valores que son propios de la cultura de aquellos que educan. Además, ella siempre produce valores. Sin embargo, tales valores no le son

11. Estamos usando ‘anormales’ y ‘extraños’ en los sentidos que, respectivamente, Foucault (2001b) y Bauman (1998) atribuyeron a esas palabras.

intrínsecos, sino que le son agregados por aquellos que educan, según la cultura de la cual hacen parte. Por eso, no basta con saber educar; es necesario saber hacia dónde se conduce aquél a quien se educa.

Por todo esto, puede decirse que las prácticas de dominación atraviesan todas las instancias de la vida social e implican movimientos de resistencia y de contraconductas. Estos dos movimientos –de resistencia y de contraconducta–, por ser movilizados en relaciones de gobierno y de poder, cuentan con el convencimiento de la población sobre la importancia de tener, bajo su dominio, algunos actores de la vida cotidiana. Entre tales actores, tenemos, por ejemplo, los locos, los desempleados, los criminales, los delincuentes, los pobres, los anormales, los deficientes.

Contraconducta es una palabra que Foucault utilizó en su clase del 1º de marzo de 1978, en el curso que ofreció con el nombre *Seguridad, territorio, población*, en el *Collège de France*, con el fin de marcar la diferencia entre ‘disidencia’ y ‘resistencia’. ‘Disidencia’ caracteriza los movimientos que surgen del desdoblamiento de otros movimientos que, siendo anteriores a ellos, son del orden de la conducta de los individuos; ella es utilizada para marcar el desplazamiento de la conducta pastoral (de obediencia) hacia la conducta de gobierno (de poder y resistencia). Por lo tanto, podemos entender la ‘disidencia’ como producida por la voluntad de ‘romper’ con la conducción de otro. En el paso del pastorado, especialmente religioso del Medioevo, hacia las formas de gobierno que se organizaron a partir de los siglos XV y XVI en Occidente, esta palabra señala la lucha ‘contra’ ciertos efectos del poder pastoral. La palabra ‘resistencia’ es usada para marcar relaciones que se establecen de forma ‘intrínseca’ a las relaciones de poder/gobierno. Las relaciones de poder, al abrirse permanentemente para movimientos de resistencia, se hacen más potentes y productivas. De esta manera, poder y resistencia se inscriben en los mismos vasos capilares y están en el orden de la lucha y del deseo. Por fin, ‘contraconducta’ es utilizada para marcar prácticas que surgen dentro de movimientos más grandes, las cuales no buscan romper con los movimientos ni tampoco desplegarlos, pues de lo que se trata es de conducir la población de otras formas sin que sea preciso romper con el conductor. No se trata, por lo tanto, de ser ‘contra la conducta’, pero sí de luchar para ser conducido de otras formas. Para Foucault, muchas son las ventajas de usar la noción de contraconducta; por ejemplo, ella posibilita señalar el carácter activo de la conducta; ella no personaliza –y, consecuentemente, no responsabiliza a nadie– por tal o cual conducta; ella da una visibilidad diferenciada para el loco, el enfermo, el deficiente, el militante, el diferente, etc. Las contraconductas hacen posible la emergencia de nuevas formas de conducción y, con ellas, la de nuevos rumbos para la historia de las dominaciones.

Es, entonces, a partir de estos entendimientos y de la inmensa producción filosófica e histórica de Foucault que tomamos, como herramientas analíticas principales, los conceptos de ‘gobierno’, ‘gubernamentalidad’, ‘norma’ y ‘biopoder’. Ciertamente hay otros conceptos-herramienta también importantes, tales como ‘dispositivo’, ‘disciplina’, ‘biopolítica’ y ‘poder’. Sin embargo, no hay manera, en este texto, de tratar detalladamente sobre ellos; así, nos limitaremos a continuar

comentando, casi de manera panorámica, cada uno de estos conceptos-herramienta, en sus relaciones con la inclusión¹².

Abriendo la caja de herramientas

Al valernos de la metáfora de caja de herramientas, apuntamos al hecho de que acudimos a la teorización foucaultiana, y sus respectivos conceptos, de un modo un tanto utilitarista: nos interesa examinar y escudriñar –lo más microscópicamente posible–, lo que es dicho y lo que es hecho en el plano de las prácticas sociales, sean ellas discursivas, sean no-discursivas. Así, el filósofo explica la metáfora de caja de herramientas:

Pensar la teoría como una caja de herramientas significa que: a) se trata de construir no un sistema, sino un instrumento: una lógica propia de las relaciones de poder y las luchas que se establecen en torno de ellas; b) la investigación no puede ser hecha sino poco a poco, a partir de una reflexión (necesariamente histórica en algunas de sus dimensiones) acerca de determinadas situaciones. (Foucault, 2001, v.2, p. 427)

Pongamos, entonces, las herramientas a funcionar. Comencemos por el ‘gobierno’, y luego pasaremos a las otras herramientas.

Al trazar una breve historia de la palabra ‘gobierno’¹³ y sus derivaciones, se comprende que, en una perspectiva bastante amplia –el pastor gobierna a sus ovejas, el padre gobierna la casa y los hijos, el educador gobierna la conducta de sus educandos, etc. – tal perspectiva fue restringiéndose al punto de que, en la actualidad, se usa casi exclusivamente para designar las instancias y acciones relacionadas con el Estado. Esta reducción del significado ocurrió porque “las relaciones de poder fueron progresivamente gubernamentalizadas, o sea, elaboradas, racionalizadas y centralizadas en la forma o bajo la tutela de las instituciones del Estado” (Foucault, 1995a, p. 247). En otras palabras, la Modernidad puede ser caracterizada, en términos políticos, por la progresiva estatalización tanto de las acciones de gobierno como de las relaciones de poder. Se trata de un poder cuyas exterioridades se muestran diferenciadas en función del circuito en que él se ejerce (pedagógico, jurídico, policial, familiar, etc.). Vale la pena recordar que Foucault entiende el Estado como una realidad no-trascendente, discontinua y propia de un determinado modo de ejercer la dominación colectiva (sobre una población). Para él, el Estado no se sitúa en el origen de las acciones de gobierno, pero sí en el final de tales acciones. Es más, para Foucault (2008, p. 9), “el Estado no es un monstruo frío, es el correlato

12. Los interesados pueden obtener más detalles en Castro (2004), Veiga-Neto (2002) y Revel (2005). En lo que concierne especialmente a las relaciones entre estos conceptos en la educación, ver Veiga-Neto (2003).

13. A partir del griego *kubernan* (manejar el timón, conducir la embarcación o, más ampliamente, guiar o conducir cualquier otra cosa), pasando por la forma latina *gubernare*, el verbo gobernar es bastante antiguo en las lenguas latinas.

de una cierta manera de gobernar”. En fin, “el Estado es, por lo tanto, un esquema de inteligibilidad de todo un conjunto de instituciones ya establecidas, de todo un conjunto de realidades ya dadas” (Foucault, 2006, p. 329).

Esto no significa, sin embargo, que en la Modernidad las relaciones de poder se hayan simplemente concentrado en un punto –el Estado–, a partir del cual tales relaciones se difundieron por la sociedad. Aunque en las relaciones de poder el Estado se haya tornado la instancia más visible e importante, ellas no emanan de él, por el contrario, se distribuyen microscópicamente y se “enraízan en el conjunto de la red social.” (Foucault, 2006, p. 329). Así, es gracias a su carácter microscópico y ‘penetrante’¹⁴ que el poder se torna casi invisible y, por eso, aún más efectivo.

A partir de estas comprensiones, nos parece más apropiado usar la palabra ‘gubernamiento’, y no ‘gobierno’, para designar el conjunto de acciones de poder que se orientan hacia la conducción (gobierno) deliberado de la propia conducta o de la conducta de los otros o, en otras palabras “que se proponen estructurar el eventual campo de acción de los otros” (Foucault, 1995a, p. 244). Con esto, dejamos la palabra ‘gobierno’ para designar todo lo que dice respecto a las instancias centralizadoras del Estado, y usamos ‘gubernamiento’ para designar todo el conjunto de acciones –dispersas, diseminadas y microfísicas del poder– que objetivan conducir o estructurar las acciones.¹⁵ En este caso, entonces, gobierno puede ser escrito con la primera letra mayúscula –Gobierno (Municipal, Federal, Estatal, Provincial)–, refiriéndose a la instancia pública “del Estado que centraliza o toma para sí la tarea de gobernar” (Veiga-Neto, 2002, p. 19).

Mientras que el poder es entendido como una acción sobre acciones posibles –una acción siempre amparada en saberes–, el gubernamiento es la propia manifestación de esa acción, en la medida en que alguien coloca en funcionamiento el poder sobre otros. Puede decirse entonces que, de cierta manera, el gubernamiento es la manifestación ‘visible’, ‘material’ del poder.

14. Aquí es evidente la ‘falta’ que hace, en la lengua portuguesa, la palabra ‘pervasive’, común en inglés, francés, etc. En esas lenguas, ella es usada para designar una marcha o caminata (del verbo latino *vado, ĩre*), de alguna cosa, ‘a lo largo de o por entre’ (de la preposición latina *per*) otras cosas. En el registro foucaultiano, el poder no es propiamente ‘invasivo’ –lo que remitiría a un sentido de penetración y ocupación– ni ‘infiltrativo’ –lo que remitiría a la existencia de algún filtro o barrera–, pero sí ‘entrometido’ (sin que eso implique un juicio de valor).

N.T. En el caso de la lengua española no existe el adjetivo ‘pervasio’, usualmente se traduce como penetrante en el sentido de caracterizar algo que impregna todo, o que lo hace a profundidad, de manera aguda o intensa. En el texto la palabra ‘pervasio’ se traduce como penetrante y sólo se mantiene, resaltada en *italico*, cuando el sentido y la afirmación de los autores así lo requiere. Por otra parte, el adjetivo ‘invasivo’ es usado en la lengua española para señalar la capacidad de invadir o la actitud insistente de entrar o penetrar, generalmente a la fuerza, espacios o lugares; en ese sentido, se usa para caracterizar situaciones de ocupación e irrupción irregular, anormal y/o injustificada. El adjetivo ‘infiltrativo’ no es usado en la lengua española, y aunque puede entenderse como una cierta actitud o condición vinculada a la acción ‘infiltrar’, parece no ser esa una característica del poder, en el sentido referido por los autores.

15. Para una discusión detallada acerca de los usos de las palabras ‘gobierno’ y ‘gubernamiento’, ver Veiga-Neto (2002).

Es claro que cualquier gobierno puede también ejercer el gobierno, aunque tal ejercicio no sea, en absoluto, una atribución exclusivamente suya. Uno de los mejores ejemplos de esto son las campañas públicas gubernamentales en el campo de la salud y de la educación. En el caso de la salud, sea enfrentándola o sea previniendo la enfermedad, tales campañas se valen de la propaganda con la intención de intentar conducir a cada individuo en el sentido de ésta o aquella práctica, o de éste o aquel comportamiento. Así, las campañas públicas gubernamentales, en el campo de las políticas sociales, pueden ser comprendidas como acciones de Gobierno que actúan promoviendo el gobierno de las poblaciones; su objetivo mayor es la promoción de la vida y, como detallaremos más adelante, por eso mismo se colocan en el ámbito de la biopolítica.

A estas alturas, podemos adentrarnos más en el concepto de ‘gubernamentalidad’, desarrollado por Foucault (2006), en la cuarta lección del curso *Seguridad, territorio, población*, en el *Collège de France*, en 1978. Con esa palabra, el filósofo designaba todo un conjunto de prácticas de gobierno que “tienen en la población su objetivo, en la economía política su saber más importante y en los dispositivos de seguridad sus mecanismos básicos” (Machado, 1992, p. XXIII). Se trataba, para el filósofo, de mostrar “cómo ‘de la’ pastoral cristiana, característica de la sociedad de la ley –Estado de justicia, de la Edad Media–, se había llegado a la sociedad del reglamento y la disciplina –Estado administrativo (en los siglos XV y XVI)– y, de esta, a la sociedad de la policía, controlada por dispositivos de seguridad –Estado de gobierno” (Veiga-Neto, 2002, p. 23). En la Modernidad, entonces, el Estado deja de ser primero y esencialmente definido por su territorialidad, por la superficie que ocupa, y pasa a definirse, principalmente, “por la masa de la población, con su volumen, su densidad, y en el cual el territorio que él ocupa es apenas un componente” (Foucault, 1992, p. 293). Dicho de otra manera, el Estado Moderno parece que incorpora y toma para sí el propio gobierno.

*

Hagamos un paréntesis, para una rápida puntualización acerca del interés del Estado en la inclusión social.

Si en la Modernidad el Estado deja de ser definido en términos apenas territoriales, y pasa a ser definido principalmente en función de su población, es preciso registrar que, hoy en día –digamos, en la contemporaneidad– el espacio parece establecerse cada vez más por la captura del tiempo y por la diferenciación cultural. El control de la economía y el control de los cuerpos de los individuos –principalmente a través del gobierno de esos cuerpos–, se confunden y se funden; de este modo, al gobernar los cuerpos, el Estado gobierna todo. Ese gobernar todo es llevado a sus últimas consecuencias: el Estado pasa a articular la disciplina con la norma, con el control y con el biopoder, esto es, con el poder sobre la vida –de cada uno, tomado en su individualidad (como sujeto); y de todos, tomados en su conjunto (como población).

Se percibe, así, que el Estado asume una importancia notable en la contemporaneidad. Tal importancia es del orden de las políticas y también de la economía. Si el liberalismo (moderno) se caracterizó, entre otras cosas, por el ‘horror al Estado’, el neoliberalismo (contemporáneo) ‘celebra el Estado’, pues se descubrió que la economía tiene mucho que ganar si el Estado funciona como un articulador y modelador social. No es difícil entender por qué se dio paso del horror a la celebración. El horror al Estado, característica del liberalismo clásico, derivaba del entendimiento de que el Estado –con sus imposiciones y restricciones que no parten necesariamente de criterios económicos– limita la libertad económica. La celebración del Estado, característica del neoliberalismo de la Escuela de Chicago, deriva del entendimiento de que el Estado debe garantizar las mejores condiciones sociales y culturales para el efectivo desarrollo económico, en este caso tomando el mercado como marco principal para tal desarrollo. Dado que la acumulación del capital es función del tiempo y del espacio –esto es, tanto del turnover económico como del alcance y la expansión cuantitativa de los elementos físicos y humanos envueltos en la economía–, para el mayor éxito del capitalismo es preciso que se optimicen las condiciones temporales y espaciales del escenario donde él se desenvuelve. Así, si los liberales veían al Estado como un adversario, los neoliberales lo ven como un aliado; o, tal vez mejor, como una instancia a su servicio, o sea, un servidor al servicio de los intereses del capital. Más que esperar o pedir, el neoliberalismo ‘exige’ del Estado las tareas de promover un moldeamiento social y cultural que sea propicio a la lógica del capitalismo avanzado. En otras palabras, la creación y manutención de aquellas que se consideran como condiciones sociales y culturales ideales –para el desarrollo de una economía postindustrial, para la intensificación del trabajo inmaterial, y para el crecimiento del consumo y de la competencia sin frenos–, pasa a ser una tarea atribuida al Estado.

Por todo esto, el neoliberalismo extiende la racionalidad del mercado para una dimensión que va más allá de la propia economía, aquí entendida como conjunto de prácticas, saberes y conocimientos formalmente constituido. Por todo esto, y en cuanto el mercado se constituyó en la medida de todas las cosas, el neoliberalismo extiende la racionalidad del mercado hasta que penetra completamente las esferas de la vida social y cultural; ella atraviesa tanto la salud y la delincuencia como la educación y la demografía, las artes y el derecho, la política y la ética, los 7 y las costumbres. En palabras de Foucault (2008, p. 45), en Occidente moderno, el mercado acabó convirtiéndose en lugar de veridicción, o sea, es el mercado que “debe decir la verdad en relación a la práctica gubernamental”.

Resumiendo: bajo la lógica neoliberal, cabe al Estado providenciar la optimización de todas las variables que componen los escenarios donde se desarrolla el capitalismo avanzado. Las providencias que se exigen de él van desde la promoción (forzada) de la inclusión –una manera de garantizar la expansión cuantitativa de los consumidores–, hasta la promoción continuada de nuevas tecnologías de subjetiva-

ción –una manera de mantener el ‘cosmopolitanismo inacabado’ siempre atento¹⁶. El Estado ha desempeñado un importante papel y se ha perfeccionado bastante en esa tarea de colocar en funcionamiento y coordinar varias instancias y organizaciones –gubernamentales y no gubernamentales– en el sentido de promover nuevas tecnologías de subjetivación que atiendan las demandas del neoliberalismo. De una manera mucho más insistente de lo que ocurre a lo largo de toda la Modernidad, se asiste hoy a una intensificación sin igual de un variado conjunto de nuevos dispositivos, cuyo objetivo mayor ha sido la invención de nuevas subjetividades. El paso del liberalismo al neoliberalismo consiste en una individualización del gobierno, o sea, en el paso de un gobierno ‘de la sociedad’ hacia un gobierno ‘de los sujetos’.

Sin embargo, ahora, es el propio concepto de sujeto el que cambia: no se trata más de pensar el sujeto como el ente centrado y libre que había sido idealizado por el Iluminismo, sino de un nuevo sujeto que (aún) pensado como libre y autónomo para hacer sus propias elecciones, es, de todas formas, modelable, controlado y regulado para escoger y hacer lo que de él se espera. Para usar una conocida referencia: estamos delante de las ‘libertades reguladas’. Ese nuevo sujeto es libre ‘desde que...’ aunque se diga que ese nuevo sujeto es más abierto y libre para ser un empresario de sí mismo, el hecho es que él es aislado y reducido a un átomo individual, egoísta y lanzado a su propia soledad (Veiga-Neto, 2000). Cuanto más eso sea así, más en sintonía estarán los sujetos con la racionalidad neoliberal y, consecuentemente, más accesibles serán a las determinaciones y coacciones del neoliberalismo.

En este escenario, el papel de la educación escolar es inmenso. Es más, los neoliberales saben perfectamente esto. Nunca el capitalismo defendió y promovió tanto la educación escolar como viene aconteciendo en las últimas dos o tres décadas. Nunca él necesito tanto de cognición –al punto que hoy sea corriente adjetivarlo como ‘cognitivo’¹⁷ (Corsani, 2003). En términos de la gubernamentalización del Estado, la cuestión no se resume simplemente en incluir y, ni siquiera, en garantizar una escolarización de calidad para todos; para atender el neoliberalismo, se espera que el Estado enseñe al mayor número posible de personas a ser buenas consumidoras y excelentes competidoras. Muchos otros ‘atributos’ se articulan con ese saber consumir y competir; la flexibilidad, la performatividad, la aceptación del trabajo invadiendo todos los tiempos de la vida, la insatisfacción permanente, la educación a lo largo de la vida, la especialización, los endeudamientos interminables, el

16. En las palabras de Popkewitz et al. (2009, p.76), el ‘cosmopolita inacabado’ es aquel sujeto que es instado a “recrear continuamente su yo, al volverse un agente de resolución de problemas”. Él debe estar siempre aprendiendo para poder llevar “una vida moral organizada a partir de la continua innovación, sin un punto de llegada” (id., p.75). El cosmopolita inacabado está en consonancia con la Sociedad del Aprendizaje, con la Educación Permanente, con la flexibilización, tercerización y precarización del trabajo en las sociedades posindustriales, con la corrosión del carácter (Sennet, 2003).

17. ‘Capitalismo cognitivo’ es la expresión usada para designar el capitalismo contemporáneo, en el cual, más importante que expropiar el trabajo material de los trabajadores, es expropiarles las ideas, la creatividad y la capacidad de articularse a redes de producción colectiva e innovadora. Para más detalles, ver Saraiva; Veiga-Neto (2009), Lazzarato (2006) y, principalmente, Galvão et al. (2003).

nomadismo identitario y la ‘pervasividad’ son algunos de esos atributos (Saraiva; Veiga-Neto, 2009). Todo esto, y mucho más, hace parte de las agendas educativas.

Es fácil comprender que tal estado de cosas sirve de sustento y de combustible para que los Estados, afinados por el neoliberalismo, se interesen tanto por las políticas de inclusión. Más adelante volveremos sobre este punto.

*

Queda claro aquí que Foucault no deriva la racionalidad política a partir de una razón mayor, trascendente y continua, donde estaría desde siempre alojado un germen político a la espera de ser desarrollado en la Modernidad. La política es ciertamente racional, o sea, ella tiene su propia racionalidad, pero ella se engendra en el desenvolvimiento de la Historia; un desenvolvimiento cuyo resultado moderno fue “este fenómeno fundamental en la historia de Occidente: la gubernamentalización del Estado” (Foucault, 1992, p. 293).

Al explicar los sentidos que atribuía a la gubernamentalidad, Foucault (1992, p. 291-292) es bastante claro (aunque la cita sea larga, vale la pena transcribirla):

Con esta palabra, “gubernamentalidad”, aludo a tres cosas. Entiendo el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permitieron ejercer esa forma bien específica, aunque muy compleja, de poder que tiene por blanco principal la población, por forma mayor de saber la economía política, y por instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad. Segundo [...] entiendo la tendencia, la línea de fuerza que, en todo Occidente, no dejo de conducir, y desde hace mucho, hacia la preeminencia del tipo de poder que podemos llamar “gobierno” sobre todos los demás: soberanía, disciplina, y que introdujo, por un lado, el desarrollo de toda una serie de aparatos específicos de gobierno, [y por otro] el desarrollo de toda una serie de saberes. Por último, [...] como el proceso, o mejor, el resultado del proceso, en virtud del cual el Estado de justicia de la Edad Media, convertido en estado administrativo durante los siglos XV y XVI, se “gubernamentalizó” poco a poco.

Después él dice, “lo que es importante para nuestra modernidad, para nuestra actualidad, no es tanto la estatización de la sociedad sino lo que llamaría gubernamentalización del Estado. Desde el siglo XVIII, vivimos en la era de la gubernamentalidad.” (1992, p. 291-292). Un poco más tarde, Foucault (2001a, v.2, p. 1604) llamará gubernamentalidad “el encuentro entre las técnicas de dominación ejercidas sobre los otros y las técnicas de sí”. Siendo así, la inclusión puede ser comprendida como una pieza en la articulación que la gubernamentalidad hace funcionar entre el sujeto y la población.

De ese modo, entendiendo las políticas públicas de inclusión escolar como manifestaciones de la gubernamentalización del Estado en la contemporaneidad, es fácil comprenderlas como políticas envueltas con (y destinadas a) una mayor economía

entre la movilización de los poderes y la conducción de las conductas humanas. Decir que las prácticas de inclusión escolar promueven una mayor economía es doblemente verdadero. De hecho, en términos financieros, la fórmula “escuelas inclusivas & servicio de atención educativa especializada”, representa menos gastos para las arcas públicas que la fórmula “escuelas especiales & escuelas normales”. Más allá de la economía financiera, hay también una mayor economía política en términos del menor desgaste en acciones sobre las acciones de los gobernados que lleven a la gubernamentalización del Estado, en los términos propuestos por Foucault. Esto está claramente sintetizado por Baker (1994, p. 198), cuando afirma que “la gubernamentalidad objetiva alcanzar el máximo resultado a partir de una aplicación mínima de poder”. Y avanzando un poco más, tal vez se pueda decir que también hay una mayor economía en la esfera de la ‘noopolítica’, en los términos en que este concepto fue propuesto por Lazzarato (2006), a saber: “un conjunto de técnicas de control que se ejerce sobre los cerebros, actuando en primer lugar sobre la atención, para controlar la memoria y su potencia virtual, [de modo que] la modulación de la memoria será, entonces, la función más importante de la noopolítica” (p. 86).¹⁸

Y en la medida en que aquello que se pone en juego sean conductas humanas que preserven y promuevan la propia vida, se entra directamente en el concepto de ‘biopoder’. Con esa palabra –creada a principios del siglo XX por el geógrafo sueco Rudolf Kjellén– Foucault designó los procedimientos que –aún teniendo en cuenta cada individuo en sus particularidades espaciales y temporales–, se articularon, a partir del siglo XVIII, con el objetivo de promover la vida de la colectividad en la cual el individuo se inscribe. Se trata de una colectividad que, desde entonces, pasó a ser entendida como ‘población’. Así, la invención del biopoder, a mediados del siglo XVIII, fue el correlato de la invención del concepto de población: un conjunto de individuos que son pensados colectivamente como un cuerpo vivo, una unidad descriptible, medible, cognoscible y, por eso mismo, gobernable. Desde entonces, la población es tratada como un cuerpo-especie, sobre el cual el Estado –él mismo, en su acepción moderna, es una invención que, a su vez, también es correlato del biopoder y de la población– asume como propia la responsabilidad de gobernar para promover la vida. Hablar de promover la vida significa referirse al *bios* en sus dos dimensiones: una, individualizadora, envuelta con los cuidados para que uno permanezca vivo, la otra, colectivizante, envuelta con los cuidados para evitar la extinción de la propia especie. Todo esto funcionó como condición de posibilidad para que en siglo XVIII aconteciera el conocido giro biopolítico: la antigua máxima ‘dejar vivir-hacer morir’ fue sustituida por el moderno ‘hacer vivir-dejar morir’...

En suma, las estrategias movilizadas para gobernar las poblaciones se constituyeron en registro de la biopolítica y, desde entonces, se apoyaron en el biopoder. Como sabemos bien, la entrada del biopoder en escena no significó el desaparecimiento del poder disciplinario; lo que ocurrió fue una articulación entre éste y aquel, cada uno complementando al otro y hasta potencializándose mutuamente.

18. Aunque esa cuestión nos parezca promisorio y muy interesante, no la desarrollaremos en este texto.

Como explicó Foucault (2006), acontece una ‘normalización disciplinaria’ cuando se intenta conformar las personas –en término de sus gestos y acciones– a un modelo general previamente construido como ‘norma’. Así, dicho normal es aquel que es capaz de amoldarse al modelo e, inversamente, el anormal es aquel que no se encuadra en dicho modelo. Como mostró Ewald (1993, p. 86), la norma funciona como “un principio de comparación, de comparabilidad, de medida común que se instituye en la pura referencia de un grupo consigo mismo, a partir del momento en que sólo se relaciona con él mismo”. Además de ser instituida en el –y a partir del– propio grupo al cual se refiere, la norma es primaria y fundamentalmente prescriptiva. Foucault explica que tales tentativas de conformar a las personas según patrones previos constituidos en el propio grupo al cual tales personas pertenecen, deben ser comprendidas “más [como] una normación que como una normalización” (Foucault, 2006, p. 76). Esa última palabra, Foucault la reserva para designar un proceso inverso al primero: al contrario de partir de la norma para, enseguida, distinguir lo normal de lo anormal –normación–, en la normalización se parte del “señalamiento de lo normal y de lo anormal, un señalamiento de las diferentes curvas de normalidad” (Foucault, 2006, p. 83). La “operación de normalización consistirá en hacer interactuar esas diferentes atribuciones de normalidad y procurar que las más desfavorables se asemejen a las más favorables”. (Foucault, 2006, p. 83) Así, como en una inversión epistemológica, lo normal se vuelve fundante, pues a partir de ese normal se define lo anormal –y, con esto, emerge la noción de ‘caso’¹⁹– y es así como se establece la norma, olvidando el carácter arbitrario de la norma y de su construcción. Consecuencia de esto, queda la impresión de que ella (la norma) es natural, pues, en la medida en que, en ese proceso de normalización, aquello que ya estaba (naturalmente) ahí es asumido como un (caso) normal, todo lo demás que de él se deriva parece ser también natural. Profundizando un poco más en estas distinciones conceptuales y de vocabulario que gravitan en torno de la norma, sugerimos se incluya la palabra ‘normatizar’ y sus derivadas para designar las operaciones de crear, establecer o sistematizar las normas. Así, por ejemplo, podemos entender que los dispositivos ‘normatizadores’ son “aquellos involucrados con el establecimiento de las normas, mientras que los ‘normalizadores’ [son] aquellos que buscan colocar (a todos) bajo una norma ya establecida y, en el límite, bajo la línea de normalidad (ya definida por esa norma)” (Veiga-Neto, 2006, p. 35-36).

La diferenciación entre normación y normalización es importante en el contexto de aquello que estamos discutiendo, no sólo porque ambas nociones tienen implicaciones educativas y políticas muy interesantes, sino también por la importante articulación que se dio entre la normalización de la norma y el poder. Se puede decir que, a la noción de disciplina ‘como ortopedia corporal que genera individualidades’, la que sirvió para la institución del sujeto (moderno) –noción establecida en Europa a partir del siglo XVII– moldeando cuerpo y alma, más

19. Cuando aquí se habla de caso, es necesario pensar en términos de una ‘distribución de casos’ -y no de cada caso, aisladamente.

tarde se sumó la noción de ‘disciplina como técnica de normación’. Así, a partir de la segunda mitad del siglo XVIII, el poder disciplinario ya no estuvo más solo, sino articulado con el biopoder.

En términos históricos e institucionales, fue de esta forma que ocurrió un desplazamiento en los objetivos de la reclusión. Mientras que la operación de reclusión, en el siglo XVIII, apuntaba a la limpieza por la exclusión de los indeseados (por la familia, por el grupo social) –un fenómeno que Foucault (1996, p. 114) llamó ‘reclusión de exclusión’–, en el siglo XIX la reclusión pasó a tener como objetivo principal la inclusión (de esos indeseados), de tal modo que fue posible normalizarlos. Haciendo eco de las palabras de Foucault, podemos decir que se pasó, entonces, de una ‘reclusión de exclusión’ a una ‘reclusión de inclusión’ o, si quisiéramos, una ‘reclusión de normalización’. Así, “la fábrica no excluye los individuos; los vincula a un aparato de reproducción. La escuela no excluye los individuos; [...] ella los fija a un aparato de transmisión del saber. El hospital psiquiátrico no excluye los individuos; los vincula a un aparato de corrección, [...] de normalización de los individuos”. (1996, p. 114). La principal finalidad de esas instituciones es “fijarlos a un aparato de normalización” (1996, p. 114) cuya vinculación con el Estado poco importa.

La naturalización de la norma, la noción de ‘caso’ y las correlativas nociones de ‘riesgo’, ‘peligro’ –entendido como riesgo diferenciado– y de ‘crisis’ –como escalada creciente del peligro– parecen activar la búsqueda de nuevos saberes y de nuevas prácticas que, de alguna manera, puedan dar cuenta de esas novedades epistémicas. En el siglo XIX, entonces, las cuestiones acerca de la normalidad y de la anormalidad entraron en el dominio en dos claves. Tanto ellas se colocaron al abrigo –o, si quisiéramos, bajo la protección– de las Ciencias Humanas, como ellas pasaron a servir de operadoras para la intervención política; una intervención que tenía –y continúa teniendo– por objetivo aumentar la seguridad de las poblaciones, o sea, disminuirles el riesgo, el peligro y la crisis. En cualquiera de esos casos, gracias a su carácter secuestrador, abarcador e individualizador (y, al mismo tiempo, colectivizador), la escuela se tornaría en la institución tal vez más importante para colocar todo eso en movimiento. Ella funcionó –y continúa funcionando– como el lugar privilegiado para la invención y experimentación de los nuevos saberes, y para la intervención del Estado y sus políticas orientadas a la seguridad de la población.

En el caso de las políticas de inclusión escolar, es fácil ver que la intervención del Estado es bien mayor de lo que acostumbra acontecer cuando se promueven campañas públicas, así sea que ellas utilicen la escuela como ambiente de aplicación y difusión. Las campañas públicas funcionan como pedagogías culturales y, por eso, buscan el gobierno sobre todo por el discurso; ellas pretenden enseñar el mejor comportamiento y lo que es mejor o más correcto hacer, usar, etc. Es trivial afirmar que toda y cualquier política pública sólo se vuelve explícita a través del discurso, entendiendo discurso como un conjunto de enunciados que, aunque perte-

recientes a campos de saberes distintos, siguen reglas comunes de funcionamiento.²⁰ Dado que, de un lado, tales discursividades colocan en circulación determinados regímenes de verdad y que, de otro lado, tales regímenes se articulan según determinados saberes, lo que siempre está en juego, en estas campañas, son el gobierno y las relaciones de poder, ambos elementos sustentados discursivamente.

Así, las políticas de inclusión, sea que se propaguen discursivamente o sea que se apoyen en pedagogías culturales o extraescolares –pues, al final, siempre es preciso, enseñar y convencer a la población–, procuran hacerse efectivas de modo material, esto es, ellas sólo se realizaran plenamente cuando todos los cuerpos –pensados como normales y anormales– sean colocados, juntos, en un mismo espacio.

En suma, toda la discursividad ‘de –y acerca de– las’ políticas públicas, puede ser comprendida como estratégica para el gobierno de las poblaciones. Sin embargo, si en las campañas públicas el acento se coloca en el discurso, en las políticas de inclusión el acento es, a su vez, colocado en la propia materialidad de los cuerpos y en los colectivos poblacionales. Y aunque el discurso tenga su propia materialidad, su volatilidad contrasta con la fuerte densidad de los cuerpos y de los movimientos poblacionales, todos movilizados por las políticas de inclusión. Tal movilización, que ellas buscan promover, tiene por objetivo colocar a todos ‘bajo un mismo techo’. Cuando se habla de movilización y de ‘bajo un mismo techo’, se está refiriendo tanto a un espacio físico –sea el stricto sensu institucional (escuela, empresa etc.), familiar, etc.–, como a espacios simbólicos –cultura, identidad, clasificación diagnóstica.²¹ Todo esto demanda grandes inversiones del Estado en investigaciones que produzcan datos sobre la situación de diferentes grupos poblacionales, tanto como en investigaciones que procuren el desarrollo de nuevas tecnologías y teorías de desarrollo humano, cognitivo y social, capaces de dar cuenta de la creciente diversidad presente en las poblaciones.

*

Es en este punto que, para finalizar, volvemos al paréntesis abierto anteriormente, cuando decíamos que, al gobernar los cuerpos, el Estado gobierna todo.

Al final, si aquello que está en juego es ejecutar el mejor –más efectivo, más económico, más permanente– gobierno de la población, entonces es preciso, antes que otra cosa, promover el mayor ordenamiento posible de los elementos que la componen. Los cuerpos deben estar y ser accesibles al escrutinio y al ordenamiento. Tal ordenamiento, en la lógica de las políticas de inclusión, se funda en el derecho a la igualdad, aquí entendida como iguales garantías de acceso y permanencia para todos. El ordenamiento se da por operaciones de aproximación, comparación,

20. Esas reglas resultan de la combinación entre, de un lado, reglas lógico-formales y lingüísticas y, de otro lado, ciertas condiciones de posibilidad generadas históricamente en un campo de luchas por la dominación. Para usar la feliz formulación dada por Revel (2005, p.38), “el discurso se torna en eco lingüístico de la articulación entre saber y poder”.

21. Para una discusión sobre cultura e identidad, en el contexto de este artículo, ver Lopes; Veiga-Neto (2006).

clasificación y atención de las especificidades. Por lo tanto, las instituciones que garantizan el acceso y la atención a todos son, por principio, incluyentes, aunque en el transcurso de los procesos de comparación y clasificación ellas vengán a mantener algunos de ese *todos* (o muchos de ellos...), en situación de exclusión. Esto significa que un mismo espacio considerado como de inclusión, puede ser considerado un espacio de exclusión. Se concluye así que la igualdad de acceso no garantiza la inclusión y, en la misma medida, no separa la sombra de la exclusión.

Como ya discutimos, la inclusión y la exclusión acontecen en el ámbito de la norma; y en la medida en que ella es considerada como natural, aquellas operaciones de ordenamiento –aproximación, comparación, clasificación y atención de las especificidades– parecen naturalmente necesarias. Deriva de tal naturalización la propia justificación epistemológica y ética de la inclusión y del ordenamiento. En resumen, la norma acaba funcionando como una matriz de inteligibilidad en la cual, las políticas y las prácticas de inclusión, hacen sentido y son justificadas.

Como un ‘derecho de los gobernados’²², la inclusión pasa a ser asimilada por la población que desea estar incluida, que no reacciona contra las políticas de carácter asistencialista y, tampoco, frente al carácter in/excluyente de las prácticas inclusivas actuales. Del ‘lado de dentro’ de las prácticas inclusivas no hay oposición a ellas; sin embargo, se perciben movimientos de resignificación, de disidencia, de resistencias, de festejos y, algunas veces, de contraconduta.

22. Derecho de los gobernados es una expresión utilizada por Foucault para afirmar que la política no es la defensa de nuestros derechos contra un poder externo que nos sujeta y domina; son luchas vividas desde dentro de las relaciones y, por lo tanto, dentro de juegos de poder. Se trata de una noción dinámica y que implica acciones de doble responsabilidad de los gobernantes y de los gobernados; por eso, ella es distinta de las nociones forjadas por los Derechos Humanos, que se dan como autofundadas y orientadoras universales de las propias acciones del Estado.

BIBLIOGRAFÍA

- BAKER, Keith. A foucauldian French Revolution? En: GOLDSTEIN, Jan. *Foucault and the writing of History*. Oxford: Blackwell, 1994, p. 187-205.
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- CASTRO, Edgardo. *El vocabulario de Michel Foucault: um recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Beunso Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 2004.
- CORSANI, Antonella. Elementos de uma ruptura: a hipótese do capitalismo cognitivo. En: GALVÃO, Alexander, et al. *Capitalismo Cognitivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 15-32.
- EWALD, François. *Foucault, a norma e o Direito*. Lisboa: Vega, 1993.
- FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. En: _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992, p. 277-293.
- FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. En: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 253-278.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. En: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a, p. 231-249.
- FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU, 1996.
- FOUCAULT, Michel. Pouvoirs et stratégies. En: _____. *Dits et écrits*. Paris: Quarto/Gallimard, 2001, p. 418-428.
- FOUCAULT, Michel. Les techniques de soi. En: _____. *Dits et écrits*. Paris: Quarto/Gallimard, 2001a, p. 1602-1632.
- FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.
- FOUCAULT, Michel. Verdade, poder e si mesmo. En: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos V. Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 294-300.
- FOUCAULT, Michel. *Seguridad, territorio, población*. Traducción de Pons Horacio. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- GALLO, Silvio. As contribuições de Foucault à Educação. IHU On Line, São Leopoldo, ed. 223, 11 jun. 2007. Disponible en: <http://www.unisinos.br/ihuonline>. Acceso en: 20 jun., 2007.

- GALVÃO, Alexander; SILVA, Gerardo; COCCO, Giuseppe. *Capitalismo Cognitivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- LAZZARATO, Maurizio. *As revoluções do capitalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- LOPES, Maura Corcini. A inclusão como ficção moderna. En: *Revista de Pedagogia*. São Miguel do Oeste, Vol. 3. 2004, p. 7-20.
- LOPES, Maura Corcini. O lado perverso da inclusão – a exclusão. En: FÁVERO, Altair A. et al. (orgs.). *Sobre Filosofia e Educação: racionalidade e tolerância*. Passo Fundo: UPF, 2006, p. 207-218.
- LOPES, Maura Corcini. Narrativas surdas: a condução da conduta dos escolares. En: *Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (XV ENDIPE)*. Belo Horizonte: UFMG. 2010, p. 1-15.
- LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia (Orgs.). *In/Exclusão nas tramas da escola*. Canoas: ULBRA, 2007.
- LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domenica (Org.). *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- LOPES, Maura Corcini; et al. Inclusão e Biopolítica. En: *Cadernos IHU Ideias*, Nº. 144. São Leopoldo, 2010.
- LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Os meninos. En: *Educação & Realidade*. Vol. 29, Nº. 1. Porto Alegre: 2004, p. 229-239.
- LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. En: *Perspectiva*. Vol.. 24, Nº. Especial. , jul./dez. Florianópolis: 2006, p. 81-100.
- LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos. En: VIEIRA-MACHADO, Lucienne; LOPES, Maura Corcini (org.). *Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010, p. 116-137.
- MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. En: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992, p. VII-XXIII.
- PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença (uma introdução)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- POPKEWITZ, Thomas; OLSSON, Ulf; PETERSSON, Kenneth. Sociedade da aprendizagem, cosmopolitismo, saúde pública e prevenção à criminalidade. En: *Educação & Realidade*. Vol. 34, Nº. 2, mai/ago. Porto Alegre: UFRGS, 2009, p. 73-96.

- REVEL, Judith. *Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005.
- SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. En: *Educação & Realidade*, Vol.. 34, Nº.. 2, mai/ago. Porto Alegre: 2009, p. 187-201.
- SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter*. Lisboa: Terramar, 2003.
- VASCONCELLOS, Jorge. A Filosofia e seus intercessores: Deleuze e a Não-filosofia. En: *Educação & Sociedade*, Vol. 26, Nº.. 93, set./dez. Campinas: 2005, p. 1217-1227.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. En: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Org.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: NAU, 2000, p. 179-217.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. En: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 105-118.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... En: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. L.; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 13-34.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Nietzsche e Wittgenstein: alavancas para pensar a diferença e a pedagogia. En: GALLO, Sílvio; SOUZA, Regina Maria (Orgs.). *Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas: Átomo & Alínea, 2004, p. 131-146.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. En: MACHADO, Adriana M. et al. (orgs.). *Educação inclusiva: Direitos Humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 51-70.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. En: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 13-38.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Globalização, (des)igualdade e conhecimento escolar: as armadilhas para a inclusão. En: VII Colóquio sobre Questões Curriculares e III Colóquio Luso-Brasileiro Sobre Questões Curriculares. *Livro de Resumos*. Braga: Universidade do Minho (Portugal), 2006a, p. 157.

‘Educar es gobernar’

Dora Lilia Marín Díaz¹

Carlos E. Noguera Ramírez²

Es cierto que en sus libros Foucault no se ocupó directamente de los problemas educativos y pedagógicos, y que sus escritos más usados en este campo son aquellos que señalan el carácter disciplinario de la escuela y de las prácticas pedagógicas como técnicas que contribuyeron a la aparición y consolidación, en Occidente –y entre los siglos XVII y XVIII–, de un conjunto de dispositivos característicos de la sociedad disciplinaria (Foucault, 2001). Esta situación varió significativamente durante sus últimos cursos, pues a pesar que las cuestiones allí analizadas fueron definidas específicamente como ‘cuestiones de gobierno’, estas resultaron íntimamente vinculadas con asuntos de orden educativo y pedagógico, como mostraremos enseguida.

Se sabe que fue durante el curso *Seguridad, territorio, población*, de 1978, particularmente en la clase del 1° de febrero, que Foucault introdujo el término ‘guberna-

1. Doctora del Programa de Doctorado en Educación de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)-Becaria del programa PEC-PG de la CAPES, Magister en Educación de la misma Universidad-Becaria CNPq, Especialista en Estudios Culturales de la Pontificia Univerisdad Javeriana de Bogotá-Colombia Miembro del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica de Colombia (GHPP) y del Grupo de estudos e pesquisas em Currículo e Pós-modernidade (GEPCPós) del programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS. dora.marin@ufrgs.br
2. Profesor asociado Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Facultad de Educación. Doctor en Educación Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Magister en Historia de la Universidad Nacional de Colombia Miembro del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica de Colombia (GHPP) y del Grupo de estudos e pesquisas em Currículo e Pós-modernidade (GEPCPós) del programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS. cnoguera@pedagogica.edu.co

mentalidad’, para analizar “el paso de un arte de gobernar a una ciencia política, el paso de un régimen dominado por las estructuras de soberanía a un régimen dominado por las técnicas de gobierno” (Foucault, 2006, p. 133). Usando esta noción, y en el transcurso de las siguientes clases, el filósofo hace señalamientos sobre la historia de la palabra gobierno, para mostrar cómo, antes de que ella asumiera “el sentido político, el sentido estatal que comienza a tener de manera rigurosa en los siglos XVI y XVII” (p. 146), tuvo significaciones de ‘orden moral’—conducir a alguien, imponer un régimen, dirigir o dirigirse a alguien, etc. Y, es por esto, que afirma: “nunca se gobierna un Estado, nunca se gobierna un territorio, nunca se gobierna una estructura política. Los gobernados, con todo, son gente, hombres, individuos, colectividades” (p. 149). Bajo esta idea de gobierno de los hombres —cuya procedencia reconoce en Oriente pre-cristiano, en la figura del poder pastoral y, posteriormente, en prácticas como la dirección de conciencia (la dirección de las almas)—, analiza la que señala como una relación fundamental entre pastorado y gobierno en las sociedades occidentales modernas, una relación en donde el gobierno se sirve del pastorado —como conjunto de técnicas y procedimientos para la dirección—, en la conducción de los individuos y las poblaciones³. Este tipo de poder, ajeno al pensamiento griego y romano, introducido en Occidente por vía del cristianismo, presenta cuatro características principales: 1) Es un poder que no se ejerce sobre un territorio sino sobre un rebaño en desplazamiento, sobre una multiplicidad en movimiento; 2) Es un poder benévolo, su objetivo es la salvación del rebaño; 3) Es un poder que se manifiesta no por su superioridad ni por su poderío, sino por su dedicación, celo o aplicación; 4) Es un poder a la vez masificante e individualizador: el pastor vela tanto por el rebaño como un todo como por cada una de las ovejas.

En los inicios del cristianismo el poder pastoral tuvo una gran importancia, al punto de llegar a constituir una reflexión con valor de filosofía. En el siglo IV, por ejemplo, Gregorio Nacianceno lo llamó *techne technon, episteme epistemon*, ‘arte de las artes, ciencia de las ciencias’. Este gobierno de las almas, *oikonomia psychon*, en términos del propio Nacianceno, o *régimen animarum*, en latín, es interpretado por Foucault (2006) como conducta de las almas, pues conducta hace referencia a dos cosas: “es la actividad consistente en conducir, la conducción, pero también la manera de conducirse, la manera de dejar conducirse, la manera como uno es conducido y, finalmente, el modo de comportarse bajo el efecto de una conducta que sería acto de conducta o de conducción” (p. 223). En suma, desde finales del siglo XVII y principios del siglo XVIII, “muchas funciones pastorales se retomaron en el ejercicio de la gubernamentalidad”, y esto porque “el gobierno también pretendió hacerse cargo de la conducta de los hombres y conducirlos” (p. 233). En

3. Sobre este punto, Foucault afirma que el paso del Estado medieval al Estado moderno, o del arte medieval de gobernar hacia la tecnología de gobierno moderna, no significó la simple ‘laicización’ del gobierno pastoral. En palabras de Senellart (2006, p. 220) “El régimen cederá lugar al ‘gobierno’, ordenado no más a la realización de fines morales, sino a la sencilla conservación del Estado. Sería falso ver en el segundo la simple secularización del primero”. La nueva razón gubernamental tiene características propias y constituyó el acontecimiento que inauguró la modernidad occidental.

este marco de análisis, el gobierno se define como ‘la conducción de la conductas’, lo que significa que las prácticas de gobierno son, fundamentalmente, prácticas de direccionamiento de la conducta propia y/o de los otros. Entonces, el arte de gobernar a los hombres es un “tipo de poder muy específico que se asigna como objeto la conducta de los hombres –por instrumento, los métodos que permiten conducirlos y por blanco, la manera como se conducen, como se comportan– y [entonces] es un poder cuyo objetivo es esa conducta” (Foucault, 2006, p. 225).

Ahora bien, a partir del curso *Subjetividad y Verdad*, de 1980, toma forma en los estudios de Foucault una historia de la subjetividad vinculada al análisis de los distintos modos de ‘gobierno’. Se trata, según señala él mismo, de una investigación sobre las maneras instituidas para el conocimiento de sí y su historia, o en otras palabras, una investigación sobre cómo un sujeto fue establecido, en diferentes momentos y en diferentes contextos institucionales, como objeto de conocimiento posible, deseable y hasta indispensable. Para este estudio, el filósofo recurre al análisis de las técnicas de sí, es decir, “los procedimientos que, sin duda, existen en toda civilización, propuestos o prescritos a los individuos para fijar su identidad, mantenerla o transformarla en función de determinados fines, y eso gracias a relaciones de dominio de sí sobre sí o de conocimiento de sí por sí” (Foucault, 1997, p. 109).

La historia del ‘cuidado de sí’ o de las ‘técnicas de sí’ es, entonces, el camino escogido por este autor para llevar a cabo un análisis de los diferentes modos de ser de la subjetividad. Tal historia significó una nueva manera de abordar el problema de la gubernamentalidad, esto es, estudiándolo a través de las formas de conducción de la conducta que pueden reconocerse en la compleja trama entre las “relaciones de poder-gubernamentalidad-gobierno de sí y gobierno de los otros-relación de sí consigo” (Foucault, 2002, p. 247). Se trata de un análisis de las formas de gobierno de sí por sí mismo

en su articulación con las relaciones con el otro (como es encontrado en la pedagogía, en los consejos de conducta, en la dirección espiritual, en la prescripción de los modelos de vida, etc.) [...] Por esto] no se puede considerar que pedagogía, gobierno de sí y salvación constituirían tres dominios perfectamente distintos y que operaban con nociones y métodos diferentes; de hecho, entre uno y otro había muchos intercambios y una verdadera continuidad. (Foucault, 1997, p. 111-112)

Aunque Foucault hubiese concebido la anterior afirmación teniendo como referencia la antigüedad griega y romana, para el caso de la modernidad la cuestión parece similar, pues la creación y expansión de la escuela, así como de un saber específico sobre la enseñanza, como es el caso de la Didáctica en el siglo XVII, o sobre la educación, como lo fue la Pedagogía (o pedagogías) en el siglo XIX, constituyen acontecimientos íntimamente ligados con el problema del gobierno y, en particular, con el gobierno de sí (por vía disciplinaria, o por vía liberal), y con la problemática más general de la salvación (Melton, 2002; Hunter, 1998). De ahí que cuando pen-

samos las relaciones entre gubernamentalidad y educación, lo que reconocemos es la estrecha articulación entre prácticas de gobierno y prácticas pedagógicas, toda vez que las dos se ocupan de la conducción de la conducta propia y de los otros.

Más aún, lo que nos parece central en el uso de la noción gubernamentalidad, para pensar problemas en el campo más amplio de la educación, es reconocer que las prácticas pedagógicas –entendidas como prácticas de conducción, como prácticas orientadas a la modificación de las conductas de sí y de los otros– se constituyeron en el objeto de análisis de muchas de las reflexiones que hiciera Foucault cuando estudió el problema del gobierno; y, más aún, que tales prácticas fueron señaladas por él como formas importantes de gobierno⁴. En otras palabras, la crisis de gobierno –de las almas, de los niños, de las familias, etc., que se vivió entre los siglos XV y XVI en Occidente y que, según los análisis de Foucault (2006), fue uno de los elementos centrales del bloqueo de las artes de gobierno durante casi dos siglos, se resolvió a través de prácticas pedagógicas toda vez que éstas son, en lo fundamental, prácticas destinadas a conducir conductas: formar, instruir, disciplinar, enseñar, orientar, etc. De ahí que afirmemos que, a finales del siglo XVIII, la educación se constituyó en un asunto clave para atender tales problemas de gobierno, y que ella se orientó a garantizar el gobierno de sí y de los otros en el marco de desarrollo de la gubernamentalidad liberal, o mejor aún, de los dispositivos de seguridad, como los refiere Foucault (2007).

Recordemos que el término *pedagogía* es usado desde el principio para referir la práctica de conducir y orientar la conducta de otros. Esta palabra, que proviene del griego *paidagogia*, compuesta por *país*, *paidós* (niño), y *ágein* (conducir, llevar), fue usada en la Antigüedad para señalar la actividad que realizaba un esclavo que conducía, llevaba, acompañaba a los niños o jóvenes hacia el *pedotriba*, el *citarista*, el *gramático* o el *didascalo* y quien, a lo largo de sus caminatas, se encargaba de conformar el comportamiento y el carácter de los jóvenes. Esta práctica de ‘conducción del comportamiento’ parece haber pasado de Grecia a Roma manteniendo su sentido, pues es posible encontrar en el latín clásico el término de *paedagogus* aludiendo la actividad de aquel ‘que lleva a los jóvenes, el que los conduce y los refrena en la edad de la procacidad’ (Ferreira, 2006). Un ejemplo interesante de esta situación la percibimos en la forma como este término, ajeno a la tradición judeocristiana, es usado por Clemente de Alejandría en su texto *El Pedagogo* (150?-215?), para designar al encargado de ‘la formación moral, teórica y práctica del cristiano’. El pedagogo, así,

es el que se ocupa de la vida práctica, primero nos exhorta a establecer una buena vida moral; y después, él nos invita a cumplir nuestros deberes: él promulga los preceptos inquebrantables y muestra a los hombres los ejemplos de aquellos que antes han errado en su camino. (Clemente, 1960 [200], p. 111)

4. Usamos la palabra ‘gobierno’ en los casos en que se quiere resaltar la acción de gobernar; esto, atendiendo la sugerencia de Veiga-Neto (2002) cuando señala que el uso de un mismo vocablo para la institución y para la acción genera bastante ambigüedad.

Según Clemente, (1960 [200]), el Logos divino (Dios Jesús), se comporta como pedagogo cuando se ocupa de ‘formar moralmente’, cuando orienta su acción a ‘la cura de las enfermedades del alma’, pero cuando se dedica a la ‘enseñanza del dogma’ actúa como un maestro, un *didaskalo* (διδασκαλος). Lo propio del pedagogo sería, entonces, la *Paideia* –la cultura– y lo propio del didaskalo⁵ sería la doctrina, o la “enseñanza sistemática, científica, de contenidos dogmáticos para alcanzar las cumbres más elevadas de la Gnosis” (Marrou, 1960, p. 10). De esta forma, la *Paideia* y el pedagogo actuarían como medicina espiritual para la cura de las pasiones del alma y sólo, una vez curada el alma, sería posible la adquisición del conocimiento a través de la enseñanza;

así como los enfermos del cuerpo necesitan un médico, del mismo modo los enfermos del alma necesitan de un pedagogo; para sanar nuestras pasiones. Luego, acudiremos al maestro, que nos guiara en la tarea de purificar nuestra alma para la adquisición del conocimiento y para que sea capaz de recibir la revelación del Logos. (Clemente, 1988 [200], p. 43)

Las reflexiones de Clemente de Alejandría señalan claramente el carácter de ‘conducción’ que, desde sus primeros tiempos, fue asignada a las prácticas pedagógicas y que, nos parece, fue clave para que ellas ocuparan un lugar central en el desarrollo de las artes de gobierno modernas. Tales prácticas hacen parte de un antiguo arte de gobernar que consiguió traspasar su umbral epistemológico entre los siglos XVII y XIX, primero con la Didáctica y, posteriormente, con la Pädagogik germánica, la *Science de l’Éducation* francófona y los *Curriculum Studies* angloamericanos. La ‘enseñanza’ de todos y acerca de todo (Comenio), y la ‘educación’ como condición para la humanización (Rousseau, Kant), constituyen los conceptos y prácticas claves dentro del proceso de gubernamentalización de los Estados Europeos que, según Foucault (2006), significó el paso del predominio de formas de poder (gobierno) disciplinarias a formas de poder (gobierno) liberales; o, en nuestros términos, el paso de prácticas pedagógicas vinculadas con la didáctica y, por tanto, con la enseñanza y la instrucción, hacia prácticas pedagógicas vinculadas con la educación y con el desarrollo –por primera vez en Occidente– de una ciencia de la educación.

En otras palabras, cada vez es más claro que, en el campo particular de la educación y la pedagogía, la constitución de unos saberes, unas nociones, unos conceptos y unas prácticas, fue producto de esa preocupación por el gobierno de sí y de los otros. Desde este punto de vista, la emergencia, entre los siglos XVI y XVII, de la Didáctica como saber y con ella de nociones como instrucción y enseñanza, expresan una forma particular de pensar el gobierno de los individuos y las poblaciones que hizo parte del despliegue de un conjunto de dispositivos de gobierno de énfasis

5. Los especialistas en los escritos de Clemente señalan la existencia de una trilogía compuesta por tres obras: el Protréptico o exhortador a la conversión, el Pedagogo o formador moral del bautizado y el Maestro o Didaskalo que estaría dedicado a la enseñanza sistemática del contenido dogmático de la Sagrada Escritura. No hay acuerdo sobre la existencia de ésta última obra, pero algunos como Marrou (1960) señalan que los Stromáteis cumplen la función atribuida al Didaskalo.

disciplinario. Por su parte, la emergencia, entre los siglos XVIII y XIX, de la noción ‘educación’ en los discursos pedagógicos, estuvo vinculada al desplazamiento de énfasis de los dispositivos disciplinarios de gobierno hacia los dispositivos de seguridad o liberales. Así, los análisis realizados por Foucault usando la noción gubernamentalidad remiten, claramente, a un conjunto de prácticas y saberes de los cuales él no se ocupó y que, insistimos, se hace evidente en las prácticas y ejemplos que usó para describir la forma como se constituyeron ciertas racionalidades de gobierno en la modernidad. Sea por que no le interesó, sea porque no las percibió, lo que para nosotros y para nuestros intereses resulta evidente es que las prácticas de gobierno encontraron en las prácticas pedagógicas (enseñanza, instrucción, educación, formación, aprendizaje) su principal –y quizás– su más eficiente forma de despliegue.

Didáctica, enseñanza y gubernamentalidad disciplinar

La extensión y alcance que el poder disciplinario de las instituciones religiosas, desde el siglo XV, tuvo sobre diferentes sectores de la población –la juventud estudiantil, los pueblos conquistados, las clases trabajadoras, los pobres, etc.–, hizo parte del proceso de constitución de la ‘Razón de Estado’, es decir, de esa forma particular de pensar, razonar, calcular y practicar el gobierno en la cual el Estado pasó a ser su principio de inteligibilidad y en la que los ‘políticos’ y la naciente ‘política’ se ocuparon de reorganizar las prácticas sociales venidas del Medioevo (Foucault, 2007). Fue un proceso en el cual un conjunto de prácticas disciplinarias, que estuvieron por mucho tiempo confinadas a los espacios cerrados de los monasterios y las comunidades religiosas, se difundieron y comenzaron a ser utilizadas en diferentes escenarios sociales. En este movimiento de expansión de las prácticas disciplinarias, la enseñanza e instrucción dejó de ser un asunto de colegios y universidades, y se volvió un problema de ‘policía’, un problema de ‘política interior’; se tornó, por tanto, en un foco de atención del gobierno (Foucault, 2006).

En el marco del proceso de transformación gradual de esa gubernamentalización de los Estados, de la emergencia de la Razón de Estado como racionalidad de gobierno, aparecen las prácticas de ‘policía’ como una forma, una tecnología que permite la actuación directa del soberano. La ‘policía’ es la forma que toma la política interior para garantizar el fortalecimiento de las fuerzas del Estado; la policía se ocupa de los asuntos de la ciudad, de la ‘urbanidad’, del desarrollo y organización de las ciudades y, por tanto, del gobierno de las poblaciones. Es en este contexto en el que la enseñanza y la instrucción –hasta ese momento prácticas encerradas en los colegios y universidades medievales–, tendrán condiciones para su expansión hacia otros escenarios sociales.

Recordemos que las prácticas de policía tenían por objetivo desarrollar los elementos constitutivos de la vida de los individuos, de tal forma que las potencias del Estado pudieran desenvolverse y reforzarse permanentemente. Diferente de la forma como es concebida hoy, la policía abarcaba un conjunto de prácticas sociales destinadas a garantizar el crecimiento de la población, a cubrir sus necesidades de vida (alimentación, vestido, etc.), a cuidar de su salud, de sus ocupaciones, y a

garantizar la circulación de alimentos y de personas. Para atender estas demandas, la policía prestó especial atención a la ocupación de los hombres, a su actividad y, por ello, uno de sus principales asuntos fue la ‘instrucción’.

Es visible la coincidencia que hay entre la emergencia de la Razón de Estado y el surgimiento de la Didáctica como un saber que se ocupa de ‘la instrucción de todos y sobre todo aquello que es posible de ser enseñado’. Es la misma coincidencia que podemos señalar entre el desarrollo de las prácticas de policía y el proceso de escolarización de la población, proceso que aconteciera entre los siglos XVII y XVIII en Europa. Así, podríamos decir que esta nueva razón gubernamental se sirve de la experiencia disciplinaria (instructiva) del poder pastoral y que, a su vez, el poder pastoral encuentra en las prácticas de policía su forma de desplegarse por todos los intersticios del mundo social. Instruir la población, sea para ‘salvar almas’, sea para aumentar las fuerzas del Estado, fue una tarea que selló la alianza entre el poder político y el poder pastoral: ser buen cristiano equivalía a ser buen súbdito.

Las prácticas de policía no alcanzaron el mismo desarrollo ni tuvieron las mismas formas en todos los Estados europeos. Como parte de ellas, las prácticas de escolarización y de enseñanza también tuvieron marcas diferentes según las condiciones económicas, políticas, religiosas, sociales y culturales propias de los Estados en formación. Foucault (2006), muestra cómo en Alemania, a diferencia de Italia, por ejemplo, la división territorial tuvo un efecto distinto en el desarrollo de la policía, particularmente porque después del tratado de Westfalia los Estados, organizados a partir del Antiguo Imperio, sólo fueron figuras transitorias e intermedias entre las estructuras feudales que las precedieron y los Estados Modernos que las sucedieron. Alemania no tenía, como era el caso de Francia, un personal administrativo establecido; así que el personal que necesitaba preparar tuvo que formarse en las universidades, y de ahí que, al tiempo en que las universidades francesas se debilitaban, las universidades alemanas se constituyeron en lugares importantes tanto para la formación de los administradores, como para la reflexión y producción de las técnicas que aseguraran el desarrollo y fortalecimiento del Estado (Foucault, 2007). Esta diferencia se expresa en el hecho de que, como en ningún otro lugar, en Alemania se organizara la *Polizeiwissenschaft*, una ciencia de la policía. Y es, tal vez, en el contexto de estas diferencias y de estas necesidades, que el arte de enseñar alcanzó su umbral epistemológico abriendo posibilidades para la conformación de la Didáctica.

No es sorprendente, entonces, que haya sido en esos laboratorios micro-estatales donde apareciera un texto como el *Tratado de las funciones del soberano* (1631), de Wolfgang Ratke quién, en el capítulo 2, *Sobre la edificación de las escuelas*, preguntaba:

3. ¿No debe un soberano preocuparse aún más con su gobierno?
La edificación de escuelas, que compete sólo al soberano, no es cosa de menor importancia, sino una parte esencial de su gobierno que debe cultivar. Él tiene el poder de proporcionar los recursos financieros y de eso se desprende que un soberano debe tener mayor

preocupación por desarrollar las escuelas que por cualquier otra cosa. *Principalmente, porque todo su gobierno depende y resulta de la escuela.* Cada día, la escuela asegura la perennidad del Estado. En lo que respecta a la juventud, el gobierno deberá promover escuelas por todo el país y, para eso, él es responsable delante de Dios y el mundo. (Ratke, 2008 [1612-1633], p. 148, itálicas de los autores)

Esa afirmación, según la cual se hace depender todo el gobierno del soberano del desarrollo de la escuela, es muy fuerte para el tiempo en que fue escrita; Ratke lo sabía, y por eso continúa preguntando:

4. ¿Tantas cosas se atribuyen a la escuela? Evidentemente, muchas cosas dependen de la escuela. A decir verdad, la edificación y la organización de escuelas son las cosas más importantes de toda la cristiandad y las más necesarias. Un soberano debe mantener esto en su corazón porque allí está la felicidad y la salvación de todo su país. Es en las escuelas, ciertamente, que se forman las personas que serán capaces de ocupar los empleos espirituales y temporales. De esto nace la utilidad definitiva porque, sin tales personas, las profesiones no pueden subsistir y precisan someterse a continuos cambios. *A partir de esto, se puede realizar, colectivamente, una gran transformación del gobierno.* (Ratke, 2008, p. 149)

El buen gobierno es, entonces, la instrucción de la población, sólo así será posible la felicidad pública, la salvación de todos y cada uno, la prosperidad del Reino. Con la constitución de la Razón de Estado, la instrucción se constituyó en la clave para asegurar la manutención y crecimiento del poder estatal. Instrucción general de los niños, de los jóvenes, de los artesanos, de los pobres, en términos de Comenio (1994, p. 22), ‘de todos’ “*En general a todos es necesaria la cultura*”.

Más allá de los colegios y las universidades, la Didáctica alcanza, con Comenio, una amplia dimensión al ser considerada como el ‘arte de enseñar todo a todos’, por eso ella es ‘Magna’.⁶ En el contexto del entusiasmo didáctico del momento, esa ‘magna’ didáctica solo será una parte de algo aún mayor: la *Pampædia*. Con ese nombre, Comenio tituló la cuarta parte de su obra (publicada después de su muerte), *Consulta general acerca de la reforma*, restauración o mejora de las cosas humanas, donde enfatiza su propuesta didáctica como la necesidad de enseñar todo a todos, en todas las cosas y totalmente. En la *Didáctica Magna* y, sobre todo, en la *Pampædia*, quedó dibujada la utopía pedagógica de la primera parte de la modernidad, esto es, una sociedad donde todo debe ser enseñado para que todos aprendan, una sociedad que es pensada como una gran escuela.

Con el arte *pampédica*, la Didáctica Magna pasa a ser una parte –ciertamente importante, pero no única– de un proyecto más amplio y abarcador que buscaba ‘sujetar’

6. Comenio interpreta su Didáctica Magna como el *arts artium* o la *techné techmon* de Gregorio Nacianceno, es decir, como el arte supremo que consiste en el arte de gobernar a los hombres. (Ver traducción brasilera, Comenius, 2002, p. 14, pues en la edición mexicana de Porrúa se excluyó, inexplicablemente, la introducción que hace Comenio a su obra).

al individuo, desde la cuna hasta la tumba, a un régimen disciplinario basado en un enseñar y aprender constante y por toda la vida, condición para la plena realización humana, para su salvación eterna. Comenio dejó dibujado el mapa educativo por el cual, hasta hoy, nuestras sociedades continúan orientándose. Es el mapa de la vida como una escuela permanente, de la vida como un constante aprender y enseñar. Así, la modernidad inventó esa necesidad de enseñar todo a todos y de aprender desde el momento de nacer, durante toda la vida y hasta el momento de la muerte. La sociedad moderna concebida como una *panscolia*, vértigo didáctico que llevó a pensar y tratar al ser humano como un ‘animal disciplinable’, como un animal con una especial disposición para ser enseñado, y, por tanto, para aprender.

El concepto moderno de ‘educación’: o del gobierno liberal

Mi asunto era totalmente nuevo después del libro de Locke, y temo mucho que continúe siéndolo después del mío.

Rousseau (1999, p. 4)

Contrario a lo que podría pensarse, el concepto de educación es relativamente reciente en el lenguaje del saber pedagógico. Tuvo su emergencia a fines del siglo XVII y su delimitación aconteció en los siglos XVIII y XIX. Varios autores corroboran esta aseveración. René Hubert (1952), en su *Tratado de Pedagogía General*, afirma lo siguiente:

Según el Diccionario general de Hatzfeld, Daimsteter y Thomas, [el término *éducation*] no lo encontramos en la lengua francesa antes de 1527. Está en todos los léxicos a partir de 1549, así como en el Diccionario francés-latino de Robert Estienne⁷, donde se le relaciona con la alimentación. Pero todavía no aparece más que raramente en los textos. Por lo demás, etimológicamente no es más que una transcripción del latín, debido a los humanistas del Renacimiento. El latín empleaba la palabra correspondiente indistintamente para el cultivo de las plantas, el cuidado de los animales, la nutrición y la institución de los seres humanos. En 1649, la traducción francesa no conoce todavía más que la primera acepción de esta palabra. Sólo entiende la educación como la formación del espíritu y del cuerpo, y la hace consistir en la instrucción:⁸ ‘el cuidado que se tiene de la instrucción de los niños, sea en lo que se refiere a los ejercicios del espíritu, sea en lo que se refiere a los ejercicios del cuerpo’. (p. 13-14)

7. Educatio: Nourrissier. Educatrix. Educatrix, pen. prod. Verbale foem. gen. Colum. Nourrisse. Educatio, Verbale. Cic. Nourriture, Education. EDUCO educis, pen. prod. eduxi, eductum, educere. Tirer ou Mener hors. Colores educere. Catul. Produire fleurs de diverses couleurs. Educere cirneam vini. Plaut. Tirer hors. (Estienne, 1552, p. 453).
8. Education. s. f. Le soin qu'on prend de l'instruction des enfants, soit en ce qui regarde les exercices de l'esprit, soit en ce qui regarde les exercices du corps. Bonne education. mauvaise education. l'education des enfants. prendre soin de l'education des enfants. il se sent bien de la bonne education qu'il a euë. EFF'. Ver término Education en: Académie Française (1694).

Para Compayré (1887), la palabra *éducation* es relativamente nueva en la lengua francesa, y tal vez haya sido Montaigne quien la utilizó por primera vez en sus Ensayos, aunque habitualmente prefería la expresión *institution des enfants* de donde procede la palabra *instituteur* (institutor). Los escritores del siglo XVI decían *nourriture* (alimentación, nutrición) y sólo después del siglo XVII el término *éducation* ingresó en el lenguaje corriente para designar el arte de erigir (elevar, mejorar, perfeccionar) a los hombres. También señala Compayré que la educación es propia del hombre y, por lo tanto, conviene reservar sólo al hombre esa “bella palabra” (Compayré, 1887, p. 10), pues los animales se adiestran y las plantas se cultivan: “Sólo el hombre es susceptible de educación porque sólo él es apto para gobernarse a sí mismo, para devenir una persona moral.” (p. 10).

Según Corominas (1954), en castellano la palabra *educación* data del siglo XVII, pues “hasta entonces se había dicho siempre *criar*, que es la voz que emplea aún Cipr. [Cipriano] de Valera en su traducción de la Biblia, a finales del siglo XVI, allí donde Scio, siglos antes, escribió *educar*” (p. 216). Cunha (1986), también señala el siglo XVII como el momento de aparición de la palabra *educação* en la lengua portuguesa. Sin embargo, tal vez fuese *Some thoughts concerning education* (1693), de John Locke –escrita en un idioma vernáculo y no en latín–, el texto donde se inauguró el término *education* y, más importante aún, donde se establecieron sus fundamentos. Pero fue Rousseau, setenta años después, quien delimitó el término en su sentido propiamente moderno.

La frase con la que abrimos esta sección pertenece al prefacio del *Emilio* y parece expresar la certeza que tenía Rousseau sobre la novedad del problema que estaba formulando, sobre su carácter extemporáneo. Aunque Locke emplease por primera vez aquel término –*education*–, siete décadas antes en sus conocidos *Pensamientos sobre la educación*, es a partir del *Emilio* que esa palabra adquiere el significado propiamente moderno; de ahí que, en sentido estricto –y contrariamente a la afirmación de Narodowski (1995, 2001)–, podamos decir que es el *Emilio* y no la *Didáctica Magna* la obra fundadora de la ‘pedagogía moderna’⁹. Coincidimos con Narodowski en el carácter transdiscursivo de la Didáctica comeniana¹⁰, pero, siguiendo su perspectiva, sería necesario decir que con el *Emilio* se constituye otro ‘paradigma transdiscursivo’ a partir del cual, y mediante la incorporación de la tradición didáctica, se desarrollaron las que conocemos y llamamos ‘culturas pedagógicas modernas’. Sin duda, la *Didáctica Magna* es la obra fundadora de la Didáctica, pero ella, a partir de las elaboraciones de autores de la tradición germánica, en los inicios del siglo XIX, quedará integrada dentro de la *Pädagogik* o Ciencia

9. Es necesario aclarar que, en sentido estricto, no es posible hablar de una ‘pedagogía moderna’, sino de tres culturas pedagógicas modernas (francófona, germánica y anglosajona) que se constituyeron en desarrollo del concepto rousseauiano de educación y del concepto germánico de *Bildung*.

10. Sobre este aspecto afirma Narodowski: “De hecho, Comenio está implantando un paradigma transdiscursivo, que será el núcleo de hierro del discurso pedagógico moderno. Esa transdiscursividad se refiere al hecho de que el núcleo común instalado por la obra comeniana será compartido -pese a sus diferencias teóricas e ideológicas- por los pedagogos y pedagogías de la Modernidad” (2001, p. 16).

de la Educación¹¹. De esa forma, la educación y sus desarrollos –y ya no sólo la enseñanza– estuvieron en el centro de los discursos pedagógicos.

Retomando las palabras de Rousseau transcritas al inicio de esta sección, debemos aceptar que tenía razón cuando temía que su asunto iba a permanecer como novedad aún después de su libro, pues sus elaboraciones sólo serán plenamente desarrolladas al final del siglo XIX con la psicopedagogía francófona y la psicología del aprendizaje anglosajona. En otras palabras, podría decirse que el *Emilio* es el esbozo de un nuevo ‘régimen de veridicción’¹² en el campo del saber pedagógico, esbozo que sólo será plenamente actualizado y desarrollado un siglo después. Es importante aclarar que la constitución de un nuevo ‘régimen de veridicción’ no es asunto de un autor o una obra en particular, sino que implica un proceso anónimo que involucra (que crea) autores y obras, instancias que funcionan como sus superficies de emergencia y desarrollo. El *Emilio* es esa primera superficie de emergencia de los nuevos enunciados o reglas de verdad para el discurso pedagógico moderno liberal que, sólo hasta inicios del siglo XX, funcionará como un ‘régimen de veridicción’ propiamente dicho.

En el inicio de su *Emilio*, Rousseau (1984), citando a Varrón, señala que la palabra educación antiguamente significaba alimento y estaba relacionada con la idea de crianza: “*educit obstetrix, educat nutrix, instituit paedagogus, docet magister*” (p. 5), frase que siguiendo la línea de argumentación que estamos desarrollando, debería ser traducida así: ‘Trae a luz la partera, cría la nodriza, educa el preceptor, enseña el maestro’. El término *educere* significa sacar, extraer; *educare* significa alimentar, criar; a su vez *instituire* que significa formar, fundar, establecer y, *docere*, que puede ser traducido por enseñar o instruir. De esta forma, se aclara la diferencia que pretende establecer Rousseau a propósito de los tres tipos de actividad realizados por la nodriza (crianza), el ayo (institución o *educación* en sentido moderno) y el maestro (instrucción o enseñanza). Esta afirmación se justifica con la mención del propio Rousseau sobre la confusión existente en su época entre esas tres actividades y su aclaración sobre la necesidad de un solo guía o conductor para el niño, guía que debe ser el *gouverneur*¹³ (ayo): “yo más bien llamaré ayo [*gouverneur*] que precep-

11. En particular, desde Herbart con su propuesta de una ‘educación a través de la enseñanza’ -y a pesar de que posteriores propuestas hayan considerado la posibilidad de hablar de una Didáctica o Teoría de la Formación humana en lugar de ‘pedagogía’ (ver, por ejemplo, Willmann, 1948), se inició una recomposición de la didáctica clásica que, sobre la base del concepto de *Bildung*, amplió el problema de la erudición o instrucción (eruditio) en la dirección de la educación (institutio). Hay que decir, sin embargo, que la Didáctica continuó sus desarrollos particulares como disciplina acerca de los problemas de la enseñanza y el aprendizaje constituyéndose, por ejemplo, una Didáctica General (allgemeine Didaktik) y otras específicas (Fachdidaktik). Respecto de esta discusión, ver Noguera-Ramírez, (2009).
12. “[...] el régimen de veridicción, en efecto, no es una ley determinada de la verdad, [sino] el conjunto de las reglas que permiten, con respecto a un discurso dado, establecer cuáles son los enunciados que podrían caracterizarse en él como verdaderos o falsos” (Foucault, 2007, p. 53).
13. Esta palabra francesa que, literalmente, podría ser traducida como ‘gobernador’, expresa mejor la idea de Rousseau. En español la palabra ayo significa “Persona encargada en las casas principales de custodiar niños o jóvenes y de cuidar de su crianza y educación” y preceptor es la “persona que enseña”. Ver términos Ayo y preceptor en Diccionario de la Real Academia Española (1992).

tor al maestro de esta ciencia, porque no tanto es su oficio instruir como conducir. No debe dar preceptos, debe hacer que los halle el alumno” (p. 14). La educación es más dirección y conducción que instrucción o enseñanza y, en ese sentido, el concepto está más próximo de las ideas de Locke (y, por ahí, de la *institutio*¹⁴ de los humanistas) que de la *eruditio* de la Didáctica, pues para formar al ‘hombre’ no es necesaria la enseñanza de las ciencias. En varias oportunidades, a lo largo de su libro, Rousseau (1984), aclara este punto:

No se trata de enseñarle las ciencias, sino de inspirarle la afición a ellas, y darle métodos para que las aprenda cuando se desenvuelva mejor su afición. He aquí ciertamente el principio fundamental de toda buena educación. (p. 118)

[...] Considerad lo primero, que rara vez debéis proponerle lo que él ha de aprender; a él le toca desearlo, indagarlo, hallarlo; a vos ponerlo a su alcance, hacer con su maña que nazca ese deseo, y darle medios para que le satisfaga. (p. 125)

[...] Tiene [Emilio] un espíritu universal, no por la luces sino por la facultad de adquirirlas; un espíritu despejado, inteligente, apto para todo, y como dice Montaigne, si no instruido, inestructible. Bástame con que sepa hallar el *para qué sirve* en todo cuanto haga, y el *por qué* en todo cuanto crea; porque repito que no es mi objeto darle ciencia, sino enseñarle a que la adquiera cuando la necesite [...] (p. 150)

Sin embargo, a pesar de su aproximación a las ideas del filósofo inglés, la educación de Rousseau inaugura un nuevo momento para el saber pedagógico. Locke, con su énfasis en la disciplina del entendimiento, en la constitución de hábitos, en la importancia del ejercicio, en la repetición, se inscribe aún en el marco de lo que podríamos calificar como una forma de ‘gobierno pedagógico disciplinar’, mientras que Rousseau –con su novedosa idea de educación– inaugura la era de un ‘gobierno pedagógico liberal’, es decir, establece una nueva forma de educación, conducción, dirección (gobierno) del ‘hombre’, fundamentada en las ideas de naturaleza, libertad e interés (o deseo) del agente que aprende (el niño) en un ‘medio’ especialmente adaptado para tal fin (medio que ya no es la casa paterna, como en el caso del *gentleman* de Locke, ni la escuela, como en el caso de Comenio)¹⁵.

14. Durante el Renacimiento, humanistas como Erasmo, Vives y Montaigne utilizaron el término latino *institutio* para referirse a la necesidad de una ‘educación’ o ‘formación’ en perspectiva moral, centrada en la constitución de prácticas y hábitos para el ejercicio de la virtud, que se oponían a la vía escolástica y didáctica empeñada en procurar una erudición-eruditio-, para lo cual se privilegiaba la enseñanza y la instrucción. Al respecto ver: Noguera-Ramírez (2009).

15. Sobre las relaciones entre el concepto de gubernamentalidad, y el análisis de la constitución del discurso pedagógico moderno, ver Noguera-Ramírez (2010).

La paradoja educativa de Kant: la disciplina como fundamento de la libertad

La famosa y citada anécdota sobre la puntualidad del paseo diario kantiano interrumpido sólo por la lectura de *El Emilio* de Rousseau, sirve para reafirmar el interés que despertó en Kant el problema de la educación, y para señalar cómo ese asunto se constituyó en un eje central en el desarrollo de la racionalidad moderna liberal. La educación, como señalamos anteriormente, es una noción nueva en tiempos de Kant, y tal vez por eso el filósofo no dedicó ninguna de sus obras mayores a este problema. Sin embargo, y aunque no escribió una teoría explícita sobre la educación, se ocupó del tema, para lo cual puso a jugar muchos de los elementos de su crítica en lo que llamó ‘gobierno pedagógico’ o ‘educación’. Estas reflexiones hicieron parte de su trabajo cuando –como muchos otros profesores de la universidad de *Königsberg*– tuvo que dictar clases en una materia complementaria llamada *Pedagogía* que la universidad ofrecía pero que no tenía profesor titular asignado. De las clases que dictó y, a partir de las anotaciones de Friedrich Theodor Rink, uno de sus alumnos, fue organizado y publicó un pequeño libro titulado *Pedagogía*.

En sus clases, Kant (2003) usa la palabra educación para designar cierta forma de ‘gobierno pedagógico’, a través de la cual es posible que la humanidad alcance la mayoría de edad. La educación, dice él, es un arte cuya práctica se perfecciona de generación en generación, pues, junto al arte de gobernar, el arte de educar constituye uno de los problemas más grandes y difíciles que ha enfrentado el hombre. Esa es la razón para considerar que “El arte de la educación o pedagogía, necesita ser razonado, si ha de desarrollar la naturaleza humana para que pueda alcanzar su destino” (p. 35), un destino que es el entendimiento y la libertad, es decir, la mayoría de edad.

En Rousseau encontramos también esta idea de la educación como un arte. Un arte que depende de la Naturaleza (de sus saberes y sus misterios), de las cosas y de los hombres. En la educación de la Naturaleza, nosotros, como humanos, no podemos intervenir, pero podemos aprender de ella; de la educación de las cosas, participamos parcialmente y podemos aprovechar para realizar la última forma de educación: la propia, por acción de nosotros mismos. Sin embargo, es casi imposible arbitrar y regular también ésta última forma de educación, pues nadie puede controlar y dirigir los razonamientos y las acciones de todos los adultos que se aproximen a los niños: “Es la educación un arte casi imposible en su logro, puesto que de nadie pende el concurso de causas indispensables para él. Todo cuanto puede a fuerza de diligencia conseguirse, es acercarse más o menos al blanco; pero es ventura dar en él” (Rousseau, 1984, p. 2).

La educación se localiza, así, en el centro de una problemática antropológica fundamental: el paso de la naturaleza a la libertad, o sea, el desarrollo de las disposiciones

naturales del hombre para llegar al ‘pensamiento’ y a la ‘libertad’. Según los análisis de Kant, son dos los desplazamientos que la humanidad debe alcanzar a través de este gobierno pedagógico: 1) De la sensibilidad (temperamento) al entendimiento (carácter): el desarrollo de las disposiciones para el pensamiento tanto en el individuo como en el colectivo¹⁶; 2) Del arbitrio animal al libre albedrío humano: el disciplinamiento de las inclinaciones naturales para alcanzar la libertad. Esta preocupación educativa marca la emergencia de una pregunta sobre las condiciones necesarias para garantizar el desplazamiento de la naturaleza a la libertad, y sobre la articulación de la naturaleza con la cultura: tal forma antropológica del pensamiento pedagógico tiene como presupuesto que el hombre es la única criatura que debe ser educada (formada) y, para que ocurra tal evento, requiere de ‘cuidados’, ‘disciplina’, ‘instrucción’ y ‘formación’, cosas que la naturaleza y el instinto ofrecen a los otros animales: Los individuos humanos necesitan de educación para alcanzar su humanidad –abandonando parte de su naturaleza instintiva–, mientras que los animales tienen en su naturaleza instintiva lo que precisan para ser tales.

La misma preocupación que Kant formula por la relación naturaleza-cultura, naturaleza-libertad, la encontramos en Rousseau, y en los desarrollos posteriores de su pensamiento educativo, durante los siglos XIX y XX. Entre las afirmaciones que abren las discusiones del *Emilio*, Rousseau afirma que las cosas que nos faltan al nacer –y que necesitamos como adultos– nos pueden y deben ser ofrecidas por la educación, una educación que, curiosamente, debe ser guiada por la misma Naturaleza. La formación de la libertad, antes que depender de agentes externos o del incremento desde el exterior de potencias y cualidades, supone el desarrollo de las disposiciones naturales presentes en los niños y niñas. En este sentido, la libertad se alcanza a través de una ‘educación negativa’, una educación en la cual el preceptor protege a su pupilo de las acciones exteriores –de las influencias de la sociedad y de los juicios de los otros–, de tal modo que el alumno, ‘en sí’ y ‘por sí’, desarrolle su propia capacidad de pensar y de juzgar, o sea, la capacidad para actuar, comparar y hacer sus propias elecciones (Rousseau, 1984).

Percibimos en Kant, como en Rousseau, una forma de libertad susceptible de alcanzarse a través de la educación, y que encuentra en la naturaleza humana tanto su posibilidad como su limitante. En la Naturaleza están las semillas para el entendimiento y la razón que van a permitir la libertad del hombre como individuo y como colectivo y, es por ello, que el gobierno pedagógico debe ocuparse del desarrollo de lo que hay en la naturaleza humana que le permita alcanzar el pensamiento y la razón, pero también del abandono de las cosas que entorpecen el uso del juicio y la razón. La libertad, entonces, no se define en términos de las prácticas de go-

16. El temperamento es entendido por Kant como “la moderación del afecto” (Kant, 2003, p. 80); es la prudencia, la moderación de nuestros humores e inclinaciones sensibles. El carácter es la capacidad moral de elaborar nuestras propias reglas de vida. “el carácter significa que la persona deduzca la regla de sus acciones a partir de sí misma y de la dignidad del género humano. El carácter es el principio, de vigencia universal en el hombre, de la utilización de los talentos y atributos de éste. Es, pues, el modo de ser de su voluntad, sea bueno o malo” (Kant, 2003, p. 106).

bierno de los gobernantes, sino por las formas en que los individuos se gobiernan, o sea, las formas como alcanzan y hacen uso de su razón: antes que ser un asunto de ‘independencia’ de los gobernados con respecto a los gobernantes, la libertad es el ejercicio de la capacidad de juicio y entendimiento que cada individuo tiene, o puede alcanzar, para actuar en el mundo social. En esta forma del pensamiento educativo moderno hay una importante articulación entre naturaleza y libertad, en la cual, 1) La libertad no es una condición ni una posesión previa, ‘no es natural’: no se nace libre, pero se puede llegar a serlo a partir del propio gobierno; 2) La Naturaleza ofrece cierto ‘saber’ que se puede y se debe usar en el ejercicio de la libertad, pero también ciertas formas de ‘animalidad’ que limitan el uso natural de la libertad, razón por la cual la educación es necesaria; y, 3) La educación es una forma de gobierno que, paradójicamente, debe llevar a la libertad, y es por esto que se debate en la tensión entre los ideales de hombre –los fines esenciales de la razón humana– y el conocimiento de la naturaleza particular de cada individuo: entre una visión moral de la acción educativa y una visión pragmática de ella.

Esta pregunta por la libertad aparece en el pensamiento pedagógico moderno y, de forma particular, en las discusiones de Kant y Rousseau como principio y como fin. Y será en la tentativa de responder a este principio –y de alcanzar este fin– que la infancia (su naturaleza) se constituyó en el centro de atención de los procesos educativos y las prácticas pedagógicas, a partir del siglo XIX. Es en el marco de estos debates que la educación comenzó a pensarse más como un ‘proceso de formación del sujeto’, a partir de la su naturaleza, que como la ‘enseñanza de saberes externos’, usando un gran método. Tal desplazamiento de énfasis en la forma de pensar las prácticas pedagógicas, y el sujeto a las cuales se dirigían, articuló la problemática de la naturaleza –como pudiendo y debiendo ser escuchada– y la preocupación por la libertad del individuo –como principio y condición que el proceso educativo debe atender. Allí se percibe la emergencia de una paradoja que, desde la modernidad, ha acompañado las prácticas pedagógicas, toda vez que ellas son entendidas y realizadas como prácticas de gobierno. ¿Cómo enseñar al sujeto una actuación libre y autónoma a partir de prácticas educativas que son, fundamentalmente, disciplinarias y autoritarias? ¿Es posible el aprendizaje de la libertad, del gobierno de sí a través de un gobierno pedagógico (el gobierno de otros)?

Inicialmente, es importante señalar que la noción de libertad moderna –de manera más precisa, la libertad en Kant–, se encuentra trazada en el horizonte de una forma de pensar y ser de la Humanidad y, por tanto, como un producto del ser humano. Como señalamos antes, en esta perspectiva no se nace libre; aunque el hombre ‘por naturaleza’ tenga gran inclinación para la libertad, necesita de la disciplina para no dejarse llevar por impulsos animales que lo aparten de su destino: la Humanidad (Kant, 2003). La libertad, como horizonte de la Humanidad, implica la sujeción de los individuos a una forma de ser humano que se construye en el camino de perfeccionamiento de la especie. Sujeción que acontece en el mismo proceso por el cual el individuo se educa para la libertad y para el pensamiento; entonces es sólo a través del ‘gobierno pedagógico’ ejercido por otros individuos que, también, estuvieron

bajo el gobierno de otros seres humanos que se alcanza la mayoría de edad (Kant, 2003). De esa forma, libertad y pensamiento son instituciones humanas, son proyectos del sujeto humano como especie que se constituyen y actualizan en el devenir Humanidad, con cada individuo, y de generación en generación: “Es probable que la educación vaya mejorándose constantemente, y que cada generación dé un paso hacia la perfección de la Humanidad; pues, tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana.” (Kant, 2003, p. 32).

La educación –como formación del pensamiento y de la libertad–, no es tanto un asunto del individuo cuanto de la Humanidad: “Se encuentran muchos gérmenes en la Humanidad; y a nosotros toca desarrollarlos, desplegar nuestras disposiciones naturales y hacer que el hombre consiga su destino” (Kant, 2003, p. 33). En la educación de cada individuo humano está en juego la educación de la propia Humanidad, y viceversa –en la educación de la humanidad, se define la de cada individuo. En otros términos, se trata de una libertad que no es una condición o característica natural individual, y sí un proyecto cultural de la especie. Si la libertad se consigue en el desprendimiento de la Naturaleza y en la formación del pensamiento y de la propia libertad, no se puede olvidar que el pensamiento y la libertad se encuentran en el horizonte del ‘deber ser’ de la Humanidad. Esto significa que ellos dependen de la comprensión y de las prácticas desarrolladas para alcanzar un supuesto ‘deber ser’ como Humanidad y, por tanto, son previos y mayores a los individuos particulares. Pensamiento y libertad hacen parte de la cultura que los produce como ‘deber ser’, y que los actualiza y perfecciona con la llegada de nuevos individuos. Tanto la formación del pensamiento, como la formación de la libertad, están sujetas a los individuos y los sujetan a un ‘deber ser’ de la Humanidad en conjunto, pero también se actualizan en esa sujeción.

En esta perspectiva, el asunto central del ‘arte de gobierno pedagógico’ parece estar en el hecho de la ‘sujeción’ de los individuos. Se trata de introducirlos en formas de pensar –ya no solo de enseñarles algunos pensamientos– y, con esto, en formas de ser libres y autónomos, o sea, es la formación del pensamiento y la libertad para darse a sí mismo reglas de pensamiento y de vida, para gobernarse a sí mismo en los límites de un proyecto colectivo de la especie humana. Un proyecto libertario que, paradójicamente, se sustenta en un principio de sujeción al proyecto de Humanidad en permanente perfeccionamiento. En términos de Kant (2003), la experiencia educativa debe orientarse al proyecto universal de la Humanidad, pues la educación de los individuos no puede hacerse sólo en función del estado actual de ella, sino a su posible mejor estado por venir.

En esta discusión de la sujeción percibimos otro registro de lo que parece ser una paradoja en la formación ‘de’ y ‘para’ la libertad en el pensamiento educativo moderno. Se trata del reconocimiento que Kant hace de la condición de lo humano, según la cual no es imposible saber todo lo que un hombre puede, pues, a los propios ojos de éste, se oculta la extensión y alcances de sus disposiciones naturales. No podemos conocer el punto al cual puede llegar la Humanidad y, por lo tanto,

no sabemos de su verdadero estado de perfección; sin embargo, es en el propio proceso de educar al Hombre, en el proceso pedagógico orientado a conducirlo a su destino como especie humana (su Humanidad), que se puede descubrir tal fin. Se trata de una forma de conducción que debe llevar a un lugar aún por construir y que, como idea, es solo un principio regulador del gobierno pedagógico. Sin embargo, ¿no se somete a los individuos a una comprensión limitada del proyecto de Humanidad, a un gobierno pedagógico que modela su naturaleza en función sólo de lo que ha sido producido? ¿Aquel ‘deber ser’ que se define para la humanidad no está limitado por la imposibilidad de conocer lo que ‘puede ser’ y ‘hacer’ la misma humanidad? Y, ¿con tal definición, no se limitan las posibilidades y alcances de las disposiciones naturales que los nuevos seres humanos traen consigo? Y, entonces, ¿cómo es posible que los individuos sepan lo que son y lo que pueden ser en el ejercicio de su libertad, si quedan sometidos a un gobierno imposibilitado de reconocer lo posible? ¿Cómo abrir y construir posibilidades de perfeccionamiento para la Humanidad si los nuevos, los recién llegados, son sujetados a través de la educación (del gobierno pedagógico), sólo a las formas de Humanidad que existen al momento de su llegada?

Tal condición de indeterminación de la comprensión de Humanidad, según la cual no es posible saber de lo humano por venir, permite a Kant (2003) afirmar, como exponíamos antes, que la educación es más un arte que una ciencia. Así, cuando define la Pedagogía como ‘arte de la educación’ lo que trata de reconocer es un hecho fundamental: no hay saber posible sobre la entrada pragmática de los individuos en el juego del mundo y de la cultura, y no hay posibilidad de saberlo porque ello se encuentra oculto en la misma Naturaleza. En suma, educación como sujeción al proyecto de la Humanidad y de la especie, y educación como conducción para un deber ser de la Humanidad –que ella misma debe producir en el proceso de conducir a otros a través de la educación– son dos formas de pensar la educación, y que parecen estar en contravía del principio y fin educativo, la consecución de la libertad. En términos de Kant (2003), nos encontramos ante cierta circularidad en el arte de educar: para saber de la perfección y del destino final del Hombre, es necesaria la educación, pero el ejercicio de la educación supone el conocimiento de tal proyecto de la Humanidad:

La educación es el problema más grande y difícil que puede ser propuesto al hombre. La inteligencia, en efecto, depende de la educación, y la educación, a su vez, de la inteligencia. De aquí que la educación no pueda avanzar sino poco a poco; y no es posible tener un concepto más exacto de ella, de otro modo que no sea por la transmisión que cada generación hace a la siguiente de sus conocimientos y experiencia que, a su vez, los aumenta y los pasa a las siguientes. (Kant, 2003, p. 34)

Finalmente, esta relación paradójica entre educación y libertad se expresa también en la consideración de la educación como proceso destinado a producir autonomía

en el pensamiento y en la acción, a partir de la disciplina y de la coacción. Según señala Kant, el hombre es el único animal que precisa de cuidados, disciplina e instrucción. En lo que se refiere al cuidado, la tarea de la familia es fundamental, y vemos aparecer discusiones muy similares en Kant y en Rousseau en torno de tal idea. En particular, sobre los cuidados maternos, con un énfasis en la atención a las necesidades y desarrollos físicos naturales de la infancia. Aunque los dos autores expresen gran preocupación con los mimos excesivos que puedan debilitar, tanto los cuerpos de los infantes como sus mentes, ellos analizan el asunto de formas diferentes.

Para Rousseau, los mimos y cuidados excesivos tornan el individuo débil para enfrentar a las instituciones sociales: así, el orden social puede borrar la ‘naturaleza de hombre’ y privarlo de su ‘plena existencia’; tal exceso de cuidado puede sujetar al individuo para mantener la estructura desigual de su organización y dejarlo sin preparación para la vida y para la felicidad. Por su parte, Kant sugiere que los mimos hacen de los infantes presas de su propia voluntad despótica, voluntad que sería cierta forma de animalidad presente en la infancia, y que se caracteriza por la irreflexión y el desorden. De este modo, mientras que Rousseau percibe el peligro en la organización social y no en la ‘Naturaleza’ que acompaña la infancia, en Kant el peligro se encuentra en el desgobierno de la propia ‘Naturaleza’ y en su estímulo excesivo. Aún con tales diferencias, en los dos autores, el ‘cuidado’ aparece como una forma de educación para la cual es preciso observar la Naturaleza e imitar su comportamiento. El cuidado está del lado Naturaleza y de sus enseñanzas y se considera como una forma de educación común a otras especies; la enseñanza natural, en lo fundamental, procura preservar y garantizar que cada individuo llegue a bastarse por sí mismo.

Kant llama educación física a “aquella que el hombre tiene de común con los animales, o sea los cuidados” (2003, p. 45). Se trata del cuidado de los primeros años de vida que la propia Naturaleza enseña y, por lo tanto, de una educación que garantiza el sustento y la manutención, pero también las bases para una ‘educación práctica o moral’. De este modo, la educación del espíritu, la cultura física y la formación física del espíritu, son las bases que se construyen en la educación para que, luego, en la ‘educación práctica’, sea posible la disciplina, la cultura, la civilidad y la moralización: “En general, es necesario observar que la primera educación solo tiene que ser negativa, es decir, que no se ha de añadir nada a la previsión de la Naturaleza, sino únicamente impedir que se la pueda perturbar” (Kant, 2003, p. 50).

Esta forma de ‘educación negativa’, para Kant, no debe superar los cinco o seis años, pues, aún niño, el individuo debe tener formación escolar, y en ella son fundamentales la disciplina (acción negativa) y la instrucción (acción positiva). Por el contrario, en Rousseau la ‘educación negativa’ va hasta los 12 años de edad, prácticamente hasta el momento en que el infante deja de ser tal y tiene que prepararse para el ingreso a la sociedad. La ‘educación negativa’ de Rousseau es la ‘educación física’ que en Kant ofrece las bases sobre las cuales debe acontecer la Bildung (for-

mación) –‘educación práctica’ o ‘moral’ que implica cuatro procesos: 1) Disciplina (sumisión y obediencia pasiva); 2) Cultura o Instrucción (formación escolástica mecánica); 3) Civilidad o enseñanza (formación pragmática); y, 4) Dirección o moralización (formación moral). La formación precisa de la disciplina y de la coacción escolar, y no solo de la Naturaleza. La disciplina es una forma de coacción mecánica que permite aproximar al infante a las reglas sociales y someterlo a las leyes de la Humanidad. Disciplina y coacción escolar son condiciones fundamentales para que el hombre no se desvíe de su destino individual y colectivo: la Humanidad.

La disciplina convierte la animalidad en humanidad. [...] La disciplina somete al hombre a las leyes de la humanidad y comienza a hacerle sentir su coacción. Pero esto ha de realizarse temprano. Así, por ejemplo, se envían al principio los niños a la escuela, no ya con la intención de que aprendan algo, sino con la de habituarles a permanecer tranquilos y a observar puntualmente lo que se les ordena, para que más adelante no se dejen dominar por sus caprichos momentáneos. (Kant, 2003, p. 29-30)

Se trata de una disciplina que es productiva, o mejor, productora de la que podríamos considerar primera forma de libertad: la disciplina libera la infancia de la voluntad y del despotismo de los deseos que la atan a objetos e impulsos naturales. Así, al disciplinarse, la infancia se distancia de su condición natural, y este distanciamiento es característica y condición fundamental del aprendizaje de la libertad, del alcance de autonomía y el gobierno de sí. En este contexto, parece que “uno de los más grandes problemas de la educación es conciliar, bajo una legítima coacción, la sumisión con la facultad de servirse de su voluntad. Porque la coacción es necesaria. ¿Cómo cultivar la libertad por la coacción?” (Kant, 2003, p. 42). Esa es una oposición fundamental entre fuerzas concretas y positivas que es preciso enfrentar en el momento de traer a la cultura los nuevos seres humanos: la disciplina y la naturaleza se oponen, y en esta oposición se encamina la formación de la libertad:

La primera época del alumno es aquella en que ha de mostrar sumisión y obediencia pasiva; la otra, es aquella en que ya se le deja hacer uso de su reflexión y de su libertad, pero sometidas a leyes. En la primera, hay una coacción mecánica; en la segunda, una coacción moral. (Kant, 2003, p. 41)

De esta forma, el alumno “ha de sentir desde el principio la inevitable resistencia de la sociedad para que aprenda lo difícil de bastarse a sí mismo, de estar privado de algo y de adquirir para ser independiente” (Kant, 2003, p. 42). Este es el camino para que él desarrolle la capacidad de hacer sus propias reglas de pensamiento y libertad, o sea, para que se gobierne por sí mismo. La disciplina es la condición obligatoria para llegar a la autonomía: ella libera al sujeto de la animalidad, mientras que la instrucción permite su ingreso en la cultura. Tal es el movimiento propuesto por Kant que, en otros términos, significa el paso de la heteronomía –la sumisión a las reglas– a la autonomía –como capacidad de hacer y seguir las propias reglas

de pensamiento en el uso y ejercicio de la libertad. En términos formativos, y para garantizar el camino hacia la autonomía, es importante que durante sus primeros años el sujeto comprenda que precisa, tanto de la coacción de la disciplina para conducirlo a su propia libertad, como de la instrucción –y, por lo tanto, de la cultura– para llegar a pensar libremente.

Por su parte, la ‘educación negativa’ de Rousseau, a diferencia de la de Kant, implica para los individuos, en los primeros años de vida, el reconocimiento de la gramática y de la sintaxis propias de su edad a partir del uso de los sentidos: cada sentido percibe por sí, y es la comparación de lo percibido por los sentidos lo que permite establecer las relaciones que el sujeto reconoce. Tal gramática primera se ajusta hasta los doce años de edad, y en este período se produce una forma de razón sensitiva que torna al sujeto un ser moral. Se trata del desarrollo de una forma de ‘razón sensitiva o pueril’, que procura formar ideas sencillas a partir de las experiencias del niño en dirección a la formación de la ‘razón intelectual’ (Streck, 2004).

Tal diferencia en el tiempo de la educación negativa, que nos proponen Kant y Rousseau, es central en los desarrollos y usos que de ella se hizo para sustentar argumentos que señalan la libertad como algo más que un principio y un fin de la educación, esto es, como una ‘forma práctica’ de la educación de la infancia. La lectura y apropiación de la comprensión rousseauiana se constituyó en un elemento importante para el desarrollo de la cultura educativa francófona y anglosajona, que centró su atención en espacios educativos dispuestos para atender las condiciones particulares de los niños y proporcionarles espacios de libertad y autonomía en su desarrollo; es precisamente esto lo que podemos percibir en las discusiones de autores vinculados al movimiento de la ‘Escuela Nueva’, en los albores del siglo XX.

Por su parte, la vía disciplinaria para formar (en) la libertad, que aparece explícita en las discusiones de Kant, se muestra como contraria de esa extensión y amplitud en el tiempo de la educación negativa propuesta por Rousseau, y de las estrategias formuladas por él para formar (en) la autonomía; sin embargo, sabemos que en el idealismo rousseauiano –liberar la infancia de las deformaciones a las cuales la sociedad quiere condenarla, negándole la posibilidad de prepararse según las exigencias de la vida–, antes que entrar en contradicción con el pensamiento kantiano (que parece haber inspirado), es una expresión del refinamiento con que los discursos liberales actúan en el gobierno de la población. Refinamiento de la forma naciente de una ‘razón gubernamental liberal’ cuyo funcionamiento impone al sujeto de los derechos, al ciudadano ilustrado– la posibilidad (libertad) de aprender a gobernarse a sí mismo partiendo de su sometimiento a una disciplina, inicialmente exterior.

Es claro que antes que un naturalismo ingenuo, lo que encontramos en Rousseau, y más claramente en Kant, es una forma de pensar que articula perfectamente prácticas disciplinares, y discursos naturalistas y liberales, inscribiéndose en la matriz de pensamiento filosófico y moral que tuvo en los dispositivos de seguridad su correlato, y en la educación una de sus principales estrategias de gobierno. Tal situación llevó a dos acontecimientos discursivos significativos en los inicios del

siglo XIX: por un lado, una serie de movimientos y discusiones en defensa, tanto de la educación de la infancia, como de la constitución de los sistemas de instrucción pública. Bajo la nueva idea del derecho de todos a la educación, se promovió no sólo la creación de escuelas (hecho que tuvo su inicio con la Reforma Protestante), sino también la vinculación y el derecho de todos los niños y niñas, ricos y pobres, a una misma educación; por otro lado, la incorporación de la libertad como una problemática central en las discusiones educativas que llevaron a proponerla, no sólo como principio y fin, sino como ‘medio’ de la educación –libertad de procedimiento, libertad de movimiento de los niños, libertad de expresión en los espacios escolares, etc.–; de esta manera, se desarrolla toda una comprensión de la libertad como principio práctico de la acción pedagógica.

En términos generales, podemos percibir en los señalamientos de las páginas anteriores algunos registros de la forma como las discusiones educativas son producto y productoras de una forma de gubernamentalidad que se desarrolló a través de discursos liberales, naturalistas y disciplinarios. En ellos es posible percibir la estrecha articulación entre los problemas de gobierno y los problemas educativos que se dibujaron en los inicios de la modernidad y que, hasta hoy, mantienen su presencia en los discursos y prácticas pedagógicas.

Con la aparición del concepto de educación en las discusiones de Rousseau, y con los desarrollos que de él encontramos en los análisis de Kant, podemos percibir igualmente la emergencia de un conjunto de prácticas íntimamente relacionadas con aquellas que Foucault (2006-2007) localizó dentro de la nueva ‘gubernamentalidad liberal’. La educación natural consiste en abrir paso a la espontaneidad, permitir que la mecánica interna del individuo actúe libremente, un dejar hacer, es decir, dejar de intervenir como medida para permitir que la Naturaleza opere. Tenemos entonces, libertad y naturaleza como conceptos generales y, ligados a ellos, interés, crecimiento, desarrollo, maduración y medio: todos ellos conceptos del nuevo lenguaje que, desde entonces y hasta hoy, estarán en el corazón de los discursos pedagógicos¹⁷. En este sentido, la nueva razón educativa que funda Rousseau precisó de libertad: sólo podía funcionar si existiese libertad, necesitaba de ella y, por tanto, tenía que producirla. Pero también necesitó de una ‘naturaleza’ propia del sujeto, de ahí que el *Emilio* no fue el esbozo o el ‘descubrimiento’ de las leyes naturales del desarrollo del niño –como creía Claparède¹⁸–, sino que más bien podría analizarse como la superficie de emergencia de una nueva gramática que orientará el discurso pedagógico, o de un conjunto de reglas a partir de las cuales se construyó el discurso pedagógico considerado moderno. Sin embargo, esta nueva gramática no comenzó

17. Sobre este tema en particular ver: Marín-Díaz (2009, 2010).

18. En su libro *La educación funcional* se incluye un artículo titulado *J.J. Rousseau y la concepción funcional de la infancia* en el cual muestra que el filósofo había expresado claramente en su *Emilio* las cinco leyes de la concepción funcional de la infancia: ley de la sucesión genética, ley del ejercicio genético-funcional, ley de la adaptación o de utilidad funcional, ley de la autonomía funcional y ley de la individualidad. Ver Claparède (2007).

a funcionar con la publicación del *Emilio* –hecho que el propio Rousseau advirtiera en su prólogo, como ya vimos–, sino que su implementación tuvo que esperar algo más de un siglo a la constitución de la psicopedagogía francófona (Binet, Claparède, Bovet) y la psicología del aprendizaje anglosajona (Thorndike).

Después de este extenso recorrido por el saber pedagógico de los siglos XVII y XIX, podemos concluir que la Modernidad marcó el umbral epistemológico del antiguo arte de educar (gobernar) a los ‘hombres’, primero, bajo la forma de una ‘didáctica magna’ y, posteriormente, en las diversas formas que adquirió en las culturas francófona, germánica y angloamericana una ‘ciencia de la educación’. Pero también podríamos concluir que ese proceso que llevó a la consolidación de esas dos nuevas disciplinas dio forma, al mismo tiempo, a unas nuevas maneras de organización y funcionamiento de los colectivos humanos que, en Occidente, podríamos denominar como las sociedades educativas, es decir, sociedades en donde el ser humano (entendido desde entonces como una especie de *Homo educabilis*) se vio obligado a aprender (a ser enseñado, a educarse) a lo largo de toda su vida, y no sólo en la escuela, sino en la ciudad, en cualquier parte del espacio social. Y es en este sentido que entendemos la gubernamentalidad como: 1) Proceso que en todo Occidente llevó, desde el siglo XVI, a la constitución de una sociedad educadora en donde todos, sin excepción, deben ser enseñados, educados y aprender permanentemente; 2) Proceso a través del cual las antiguas artes de educar cedieron el paso a nuevas disciplinas como la didáctica y la ciencia de la educación; 3) Proceso a través del cual el gobierno de sí y de los otros se apoyó, primero en la enseñanza de todo a todos y, posteriormente, en la educación de todos como forma de alcanzar la libertad y la mayoría de edad, es decir, la plena Humanidad.

Bibliografía

- ACADEMIE FRANÇAISE. *Dictionnaire de l'Académie française*, 1694. Disponible en: <http://artflx.uchicago.edu/>. Consultado en: 7 feb., 2009
- CLAPARÈDE, Edouard. [1931]. *La educación funcional*. Traducción de Mercedes Rodrigo. Madrid: Biblioteca Nueva, 2007.
- CLEMENTE DE ALEJANDRÍA, [200] *Le Pédagogue*. Traduction de Henri-Irenne Marrou. Paris: Les Éditions Du Cerf, 1960.
- CLEMENTE DE ALEJANDRÍA, [200] *El pedagogo*. Traducción de Joan Sariol Díaz. Madrid: Gredos, 1988.
- COMENIO, Juan Amós. *Didáctica Magna*. 5ª ed. México: Porrúa, 1994.
- COMENIUS. *Didática magna*. [1631] Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- COMPAYRÉ, Gabriel. *Cours de pédagogie theorique et pratique*. Paris : Librairie Classique Paul Delaplane, 1887.
- COROMINAS, Joan. *Diccionario crítico etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos, 1954.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- ESTIENNE, Robert. *Dictionarium latinogallicum*. 1552. Disponible en: <http://artfl-project.uchicago.edu/node/65> Consultado en: 20 ago., 2008.
- FERREIRA, Manuel. Antropeugogia. En: *Dicionário de Filosofia da Educação*. Porto: Porto editora, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- FOUCAULT, Michel. *Vigilar y Castigar*. Nacimiento de la prisión. 31ª edición. México: Siglo XXI, 2001
- FOUCAULT, Michel. *La Hermenéutica del Sujeto*. Traducción de Pons Horacio. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *Seguridad, territorio, población*. Traducción de Pons Horacio. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *Nacimiento de la biopolítica*. Curso en el Collège de France (1978-1979). Traducción por: Pons Horacio. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.

- HUBERT, René. *Tratado de Pedagogía General*. Buenos Aires: El Ateneo, 1952.
- HUNTER, Ian. *Repensar la escuela: Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1998.
- KANT, Immanuel. [1803] *Pedagogía*. 3ª edición. Madrid: Akal, 2003.
- MARÍN-DÍAZ, Dora. *Infância: discussões contemporâneas, saber pedagógico e governamentalidade*. Porto Alegre, UFRGS–Faculdade de Educação, 2009. Tesis Maestría.
- MARÍN-DÍAZ, Dora. Interesse infantil e governmento educativo das crianças. En: Kohan, Walter (org.). *Devir-criança da filosofia. Infância da educação*. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2010, p. 97-108.
- MARROU, Henri-Iréné. *Introduction Générale*. In: Clemente D´Alexandrie. *Le Pédagogue*. Livre I. Paris: Les Éditions du Cerf, 1960.
- MELTON, James Van Horn. *Absolutism and the eighteen-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria*. First paperback edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- NARODOWSKI, Mariano. *Comenius & a Educação*. Traducción de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- NARODOWSKI, Mariano. *La pedagogía moderna en penumbras*. Perspectivas históricas. En: Propuesta Educativa, Buenos Aires, Año 6, N°. 13, p. 19-23, 1995.
- NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. Governamentalidade e educação. A Modernidade como uma sociedade educativa. In: Neutzlin, Inácio. *XI Simpósio Internacional IHU: O (des)Governo biopolítico da vida humana*. Instituto Humanitas. Casa Leiria, São Leopoldo, RS, 2010. Disponible en: http://www.ihu.unisinos.br/index.php?option=com_publicacoes &Itemid=20&task=categorias&id=15
- RATKE, Wolfgang. [1612-1633] *Escritos sobre a Nova Arte de Ensinar de Wolfgang Ratke (1751-1635): Textos escolhidos*. Sandino Hoff (Trad. E notas). Campinas: Autores Associados, 2008.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: RAE, 1992.
- ROUSSEAU, Jean Jacques. [1762]. *Emílio ou da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

- ROUSSEAU, Juan Jacobo. [1762] *Emilo o de la educación*. México: Porrúa, 1984.
- SEHELLART, Michel. *As artes de governar*. Do regimem medieval ao conceito de governo. São Paulo: Editora 34, 2006.
- STRECK, Danilo. *Rousseau e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 13-34.
- WILLMANN, Otto. [1882]. *Teoría de la Formación Humana*. 2 Tomos. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1948.



Gubernamentalidad y Educación

Discusiones contemporáneas

“Es cierto que en sus libros Foucault no se ocupó directamente de los problemas educativos y pedagógicos, y que sus escritos más usados en este campo son aquellos que señalan el carácter disciplinario de la escuela y de las prácticas pedagógicas como técnicas que contribuyeron a la aparición y consolidación, en Occidente –y entre los siglos XVII y XVIII–, de un conjunto de dispositivos característicos de la sociedad disciplinaria. Esta situación varió significativamente durante sus últimos cursos, pues a pesar que las cuestiones allí analizadas fueron definidas específicamente como ‘cuestiones de gobierno’, estas resultaron íntimamente vinculadas con asuntos de orden educativo y pedagógico.”

La publicación en la última década de los cursos *Defender la Sociedad* (1976); *Seguridad territorio, población* (1978); *Nacimiento de la biopolítica* (1979); *La hermenéutica del sujeto* (1982); *El gobierno de sí y de los otros* (1983); y *El coraje de la verdad: El gobierno de sí y de los otros, II* (1984), posibilitó el desarrollo de un conjunto de investigaciones que se ocuparon de estudiar y analizar algunas prácticas educativas en su estrecha articulación con las formas de *gubernamentalidad* que se dibujaron en los inicios de la modernidad y que, hasta hoy, mantienen presencia en los discursos y prácticas pedagógicas. Este libro es el resultado de un intento por sistematizar y difundir algunos de los resultados de estos estudios adelantados por investigadores del campo de la educación de diferentes países de Latinoamérica.

SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

