

# **CAPÍTULO I**

## ***DEL SABER Y DEL PODER***

# 1.1

## CIRCULACIÓN DEL SABER Y DEL PODER

### EN EL CUERPO ESCOLAR

#### Introducción

Foucault interroga “¿Qué es una obra? ¿Qué es una teoría? ¿Qué es un concepto? ¿Qué es un texto? ¿Cómo diversificar los niveles en que podemos colocarnos, si cada uno de estos comporta sus propias escansiones y forma de análisis? ¿Cuál es el nivel legítimo de la formalización, de la interpretación? ¿Cuál es el de la interpretación? ¿Cuál el del análisis estructural? ¿Cuál el de las asignaciones de causalidad?” (Foucault, 1983. P. 8).

Esta manera de plantear el problema nos lleva a preguntarnos por el estatuto de la verdad, de lo que se da y se anuncia, en medio de una episteme que se mueve en un tiempo del cual somos parte integrante, caracterizado por ser corto, mediano o largo, donde la episteme tiene una continuidad entre una característica y otra, tiene un origen misterioso y se dispara hacia un futuro incierto. Esta episteme tiene su propio signo o significado vivencial, que nos hace sentir a gusto o a disgusto en su realización, de modo que tengamos la posibilidad de poder pensar lo otro, lo diferente, lo marginal, lo no escrito, lo no presente, desde nuestro pensamiento, desde nuestro discurso; constituyéndose en cierta forma en una interpretación del signo que recorre a dicha episteme.

#### 1.1.1 Una arqueología escolar

Cuando cambiamos la mirada, lo otro tiene la posibilidad de anunciarse como acontecimiento que irrumpe y va más allá del lenguaje, sin agotarse en él. El nuevo objeto se constituye en saber (al ser descrito), entrando al ámbito de la circulación del saber mismo, ocupando un estatuto con su respectiva nominación, que entra a un conjunto de “rejillas específicas”, en las cuales “se separa, se

opone, se entronca, se reagrupa, se clasifica, se hacen derivar unas de otras". (Foucault, 1983. P. 68). Los objetos, esencia del conocimiento, caen en una malla del discurso específico, se desenvuelven en medio de una relación con otros tipos de saberes que los afectan, cruzan y filtran para su posterior jerarquización, clasificación y explicación; éstos vendrían a ser reglas claras para este tipo de conocimiento que circula entre los objetos. En nuestro caso, son inmanentes a la escuela en su práctica diaria, obedecen a unos criterios de competencia, de normas pedagógicas y del régimen que juega el saber de quién asume la función como docente, es decir, se le reconoce el estatuto específico como saber competente, de la posición que ocupa y de saberes que se reflejan en discursos determinados que regulan el comportamiento de los sujetos a educar.

Este sistema de saberes es el modo por el cual están ligadas las formas de aproximación y de desarrollo de los enunciados y las condiciones de crítica, de comentarios, de interpretaciones y de enunciados ya formulados. "Este haz de relaciones es lo que constituye un sistema de formación conceptual", (Foucault, 1983. P. 97), que, por lo regular, se encuentra dispersa en varios puntos del conocimiento de los objetos en forma pre – conceptual; lo que permite la formación de teorías manipuladas y ejercidas por grupos específicos de control y de poder del discurso en una práctica pedagógica. Esto último implica la jerarquización, la reglamentación y la flexibilización del saber en el hablar, en la consistencia interpretativa, en el acceso al enunciado, como la decisión que da su carácter de verdad, que va a incidir en un contexto, que en otro ambiente extraño pierde su significación vital. De ahí la necesidad de poder interpretarlo, en especial en su ámbito y en la forma en que se desenvuelve. "Interpretar es una manera de reaccionar a la pobreza enunciativa y de compensarla por la multiplicación del sentido; una manera de hablar a partir de ella y a pesar de ella". (Foucault, 1983. P. 203). En este interpretar se va a encontrar la existencia del enunciado como saber que, en su aplicación, como práctica del poder, es fruto de una serie de luchas esencialmente políticas que cruzan el diario hacer de la escuela.

Los sistemas de enunciación (acontecimientos, cosas) se constituyen en archivos que marcan las diferencias, que interrogan lo dicho en el saber escolar y nos permiten realizar un trabajo arqueológico del decir en el recorrido de su existencia. "La arqueología describe los discursos como prácticas especificadas en el elemento del archivo". (Foucault, 1983. P. 223). La arqueología mira y explora el discurso que, a modo de saber, circula en un contexto y lo estudia como práctica, como algo vivo y no a modo de documento muerto, sino en su especificidad, que atraviesa en su conjunto el ámbito escolar, en medio de las contradicciones que el mismo discurso provoca en torno al saber. Aunque "ciertas contradicciones se localizan en el único plano de las proposiciones o de las aserciones, sin afectar en nada al régimen enunciativo que la ha hecho posible". (Foucault, 1983. P. 257), bajo una mirada del análisis arqueológico que individualiza y describe su formación discursiva, comparándose y oponiéndose a otras circulaciones de saberes oficiales o subterráneos que se movilizan en el mundo del docente, del estudiante, del personal administrativo y directivo.

Se trata de entender, hasta cierto punto, cómo el saber sufre profundas modificaciones en el discurso, emanadas de decisiones políticas, muchas de ellas nacidas de las acciones del poder que se dan en la circulación, así como de encuentros que se experimentan en el espacio escolar. El trabajo arqueológico tiene en cuenta estos elementos, para conocer cómo circula el saber en un contexto específico, en unos enunciados cuyas reglas definen la aparición de unos nuevos objetos que surgen en el discurso escolar como son el currículum oculto y la democracia, entre otros, que tratan de encontrar su medida y explicación; sin olvidar otros objetos relegados en la memoria histórica, que vuelven a aparecer en la escena como saberes que se van a reflejar en una práctica discursiva.

“Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada: el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirían o no un estatuto científico. (...) Un saber es también el campo de coordinación y de subordinación de los enunciados en que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y transforman. (...) En fin, un saber se define por las posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso”. (Foucault, 1983. PP. 306-307). Este tipo de saber, que se da y transita en el ámbito escolar en la gran mayoría de las veces, exceptuando algunos casos, carece de estatuto de científicidad, son más bien saberes cuyo ejercicio epistemológico se caracteriza por una difusión y acercamiento a los saberes científicos o formales, desde una práctica discursiva dada en el aula, que posee sus reglas, su rigurosidad en los análisis que conforman una episteme, a partir de un campo relacional entre las ciencias, las epistemologías y las prácticas discursivas de una época. “Así, la episteme es el conjunto de las relaciones que pueden unir, en una época determinada, las prácticas discursivas que dan lugar a unas figuras epistemológicas, a unas ciencias, eventualmente a unos sistemas formalizados. (...) Es el conjunto de las relaciones que se pueden descubrir, para una época dada, entre las ciencias cuando se las analiza al nivel de las regularidades discursivas”. (Foucault, 1983. P. 321).

En consecuencia, la episteme en este conjunto de relaciones nos permite realizar un trabajo arqueológico de la práctica discursiva y del saber en su circulación en la escuela, nos da las herramientas para adentrarnos en el mundo del currículum, lo administrativo, lo oculto, la vida cotidiana, manifestados en unos comportamientos y saberes que se irradian en unas teorías, tal como lo destaca Bernstein con los códigos que la escuela maneja.

### **1.1.2 El poder del discurso**

El discurso ocupa un lugar central en la circulación efectiva del saber y del poder en la escuela. Está cargado de un piso de credibilidad y de autoridad, cobijado por un entramado de prácticas y herramientas de apoyo en su realización. “En toda sociedad, la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que

tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad”. (Foucault, 1983. P. 11).

Este tipo de discurso al cual se refiere Foucault se ve ampliado en la escuela por medio del discurso excluyente, no sólo en lo que compete al ejercicio académico, sino también al diario vivir que se da en la institución escolar. ¿Cómo se puede observar esto? Por medio del control del conocimiento en el aula, con exámenes, con preguntas, en la intención que se trae en los saberes punitivos que se dan en el diario vivir. “Se sabe que no se tiene derecho a decirlo todo, que no se puede hablar de todo en cualquier circunstancia; que cualquiera, en fin, no puede hablar de cualquier cosa”. (Foucault, 1983. PP. 11-12).

Este discurso de carácter prohibitivo, que excluye, es controlado por quien sabe, administra y ejerce poder, provocando un fuerte deseo de control en el conjunto de quienes se ven afectados por sus acciones. Quien cae en desgracia en dicho deseo, por lo regular se ve separado, rechazado o marginado, muchas de las veces por el silencio del propio discurso ante él, como si de inmediato dejara de existir, perdiéndose en el ruido de la hora del descanso. Surge así una voluntad de verdad que se apoya en la institución, que “está a la vez reforzada y acompañada por una densa serie de prácticas como la pedagogía, como el sistema de libros, la edición, las bibliotecas, como las sociedades de sabios de antaño, los laboratorios actuales”. (Foucault, 1983. P. 18). Hoy podemos agregar otros tipos de prácticas como las psicológicas, gestión de calidad, las técnicas administrativas de alta eficiencia competitiva en la producción de verdad.

Este entramado de prácticas es lo que da forma a la voluntad de verdad y de poder en el escenario escolar. Tiene su propia dinámica en una disciplina teórica, ordenada y sistematizada en la producción de lo verdadero. “La disciplina es un principio de control de la producción del discurso. Ella le fija sus límites por el juego de una identidad que tiene la forma de una reactualización permanente de las reglas”. (Foucault, 1983. P. 31). La disciplina impone límites y un orden al saber específico, no permite ver o ir más allá; de ahí que se vuelva muchas veces conservadora en una sociedad de discurso, como diría Foucault; o como lo menciona Thomas Kuhn: una normalidad paradigmática. (Kuhn, 1982).

La sociedad discursiva y la disciplina que encierra acciones coactivas, tienen un lugar común en su nacimiento: la escuela, que facilita su adecuación y circulación social.

La educación, por más que sea de derecho, el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a no importa qué tipo de discurso, se sabe que sigue en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales. “Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican”. (Foucault, 1983. P. 37).

En gran medida, la escuela fomenta un discurso doctrinal de las disciplinas, que los sujetos de conocimiento explotan socialmente para sus beneficios productivos o económicos, dados en un ejercicio político. “¿Qué es, después de todo, un sistema de enseñanza, sino una ritualización del habla; sino una cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan; sino la constitución de adecuación del discurso con sus poderes y saberes?” (Foucault, 1983. P. 38).

Quien no se inscriba en este sistema corre el serio riesgo de quedar excluido y marginado oficialmente del juego de saberes. La escuela posee mecanismos claros al respecto. Veamos: “el discurso no es nada más que un juego, de escritura en el primer caso, de lectura en el segundo, de intercambio en el tercero; y ese intercambio, esa lectura, esa escritura no ponen nunca nada más en juego que los signos”. (Foucault, 1983. 41).

¿Qué estatuto juega la verdad en la escuela? ¿Qué importancia tiene el sujeto de conocimiento? Son preguntas que deben ser tenidas en cuenta en el momento de la formación del educando. En síntesis, ¿qué hay debajo, como hilo conductor, en estas preguntas? Foucault “considera que es necesario concebir el discurso como una violencia que hacemos a las cosas, en todo caso como una práctica que les imponemos; es en esta práctica donde los acontecimientos del discurso encuentran el principio de su regularidad”. (Foucault, 1983. P. 44).

En consecuencia, el discurso produce efectos y en gran medida modifica comportamientos, ya sean morales, académicos o políticos, acompañado por una acción imperativa, como se deja entrever en los análisis del sociólogo de la educación Basil Bernstein, (Bernstein, 1990.), quien argumenta que el poder y el control al interior de la escuela, se traducen en principios de comunicación, en la que se dan las relaciones de poder y control, según los intereses sociales, en el juego lingüístico de dominantes-comunicación-dominados.

En esta dirección, los códigos ideológicos penetran y viven en las mentes de los sujetos del ámbito escolar, que Bernstein señala a nivel micro. Dichos códigos se establecen por medio de la modelación cognitiva tanto del educando como del docente, previamente “formado” en la educación superior. Los códigos echan raíz, se endurecen y crean una normalidad paradigmática en el conocimiento, en la modelación del aprendizaje. Así, los códigos se instalan en una ideología, que es un modo de realizar un contenido, un estándar, o si se quiere una normalidad paradigmática que genera contenidos, patrones, pensamientos, evaluaciones, entre otros; acorde con dicha normalidad de orden ideológico, en la cual se va a manifestar el saber, el conocimiento, la formación pedagógica en su disposición curricular y una didáctica que se lleva a cabo en el momento de impartir la clase.

Por tanto, estos códigos ideológicos no están sólo en el mero pensamiento, sino en el hacer, en la gramática escolar, que modela al sujeto implicado. De modo que el código en su producción y reproducción por medio del discurso y la práctica escolar se encuentra ligado al poder y al control de éste y de sus efectos en la malla escolar; convirtiéndose en principio regulador del saber y del

conocimiento en el discurso de la escuela, y por sutileza se adquiere informalmente. “Los códigos son aprendidos más que enseñados. Se adquieren códigos del mismo modo como se adquiere el código lingüístico, el código gramatical. No se puede enseñar un código. Se infiere a partir del habla”. (Bernstein, 1990. P. 49). ¿cómo puedo constatarlo? No sólo en el pensamiento, sino de manera concreta en el cuerpo de los sujetos, de las posturas, de las distancias, de las maneras de mirar, de hablar, etc. Es aquí donde el código ideológico toma vida a través de una práctica pedagógica, que no deja de ser una forma social con contenido específico. Así, las relaciones de poder en torno al conocimiento en el discurso escolar establecen la división social del trabajo intelectual o cognitivo, como hoy gustan llamar, de quienes participan a través de un orden establecido en su reproducción.

### 1.1.3 Discurso-saber-sociedad

El saber en la escuela cumple una función y un objetivo específico en su práctica: la sociedad. ¿Es la pregunta que se formula Foucault “comment le savoir se forme – t –il dans une société et s’y transforme – t-il?”<sup>1</sup> (Foucault, 1994. P. 71). Pregunta fundamental para la escuela, para la sociedad y para la moral, que en el siglo XIX produjo la aparición de un sistema normativo, que luego se flexibiliza al finalizar el siglo XX. Desde este ámbito habla y se construye el saber en la escuela con la relación al sujeto y con el objeto de conocimiento. “En somme ce sont toutes les règles, définissant les objets, les positions du sujet par rapport aux objets, et la manière de former les concepts, qui naissent des formations prédiscursives et sont déterminées par elles”<sup>2</sup>. (Foucault, 1994. P. 161). En la escuela se dan los objetos, se constituyen y forman los conceptos, en relación con un sujeto que se mueve bajo estas condiciones de saber; muchas veces impuestas por la red escolar en la producción de la verdad como práctica, que toma cuerpo en las diversas técnicas institucionales que se van a reflejar en una manera de ser, de comportarse y que no necesariamente pueden aparecer escritas. “Les pratiques discursives ne sont pas purement et simplement des modes de fabrication de discours. Elles prennent corps dans des ensembles techniques, dans des institutions, dans des schémas de comportement, dans des types de transmission et diffusion, dans des formes pédagogiques qui à la fois les imposent et les maintiennent”<sup>3</sup>. (Foucault, 1994. P. 241).

Prácticas que por su accionar llegan a modificar la visión del mundo del educando, comenzando en una temprana edad y que el docente las trabaja de manera específica al interior tanto de su

---

<sup>1</sup> “¿Cómo se forma el conocimiento en una sociedad y cómo se transforma?”

<sup>2</sup> “En resumen, estas son todas las reglas que definen los objetos, las posiciones del sujeto en relación con los objetos y la forma de formar los conceptos, que surgen y están determinados por formaciones pre discursivas y son determinadas por ellas”.

<sup>3</sup> “Las prácticas discursivas no son pura y simplemente modos de hacer un discurso. Toman forma en conjuntos técnicos, en instituciones, en patrones de comportamiento, en tipos de transmisión y difusión, en formas pedagógicas que los imponen y mantienen”.

pensamiento como de su cuerpo; llegando incluso a modificar una actitud colectiva en la producción de la episteme. Foucault, en una entrevista, nos dice: “Quand je parle d’épistémè, j’entends tous les rapports qui ont existé à une certaine époque entre les différents domaines de la science”.<sup>4</sup> (Foucault, 1994. P. 371). Es el discurso que en resumen constituye una época en su modo de vivir, de hablar y de pensar. La episteme permite la interrelación de distintos saberes ya sean científicos o no, que en la escuela funcionan a través de la llamada integración curricular. Veamos lo que señala Foucault: “Je pense, par exemple, au fait qu’à un certain moment les mathématiques ont été utilisées pour les recherches dans domaine de la physique, que la linguistique ou bien, si vous préférez, la sémiologie, la science des signes est utilisé par la biologie pour les messages génétiques, que la théorie de l’évolution a pu être utilisée, ou a servi de modèle aux historiens, aux psychologues du XIXe siècle”.<sup>5</sup> (Foucault, 1994. P. 371)

A esta episteme escolar se suma otro elemento: el poder, que se vale de otros saberes, como la psicología, el seguimiento del educando, su asistencia a clase, entre otros; constituyendo una perfecta integración del conocimiento que se da hacia el educando y del grupo de docentes.

Esta relación entre los diversos saberes permite constituir una episteme escolar de orden académico, como formación en el conocimiento específico y de control, como técnica de información. En esta dirección se forma un intelectual que va a funcionar en el aparato de información, de transmisión, de conservación y de difusión de ideas previamente elaboradas en el tejido de la red del poder y del saber institucional. ¿Qué tipo de ideas? Van a depender del puesto, del rol y del engranaje que se ocupe en la red escolar, de la autonomía real que se tenga en medio de una lucha política que atraviesa el saber desde niveles capilares, que se filtran (rejillas) en los comportamientos. Foucault diría, en los gestos, en las actitudes, en los discursos, en el aprendizaje, en el cuerpo. En síntesis, en la constitución y modelación de un sujeto de aprendizaje, que se va a inscribir en las llamadas sociedades de información o de comunicación, caracterizadas y absorbidas en gran medida por una propuesta del libre mercado como lo es el consumo impulsivo, en el marginamiento, en la exclusión del otro, diferente en su pensar y su accionar, como una perfecta comunión entre el poder y el saber en sociedad.

En consecuencia, los efectos del matrimonio entre el poder y el saber se reflejan en un estilo, en un comportamiento moral que se manifiesta en programas académicos determinados, con sus técnicas

---

<sup>4</sup> Cuando hablo de episteme, me refiero a todas las relaciones que existen al mismo tiempo entre los diferentes campos de la ciencia”.

<sup>5</sup> “Pienso, por ejemplo, en el hecho de que en algún momento las matemáticas se utilizaron para la investigación en el campo de la física, que la lingüística o, si lo prefiere, la semiología, la biología utiliza la ciencia de los signos, para mensajes genéticos, que la teoría de la evolución podría usarse, o servir de modelo para historiadores, psicólogos del siglo XIX”.

meticulosas, en las cuales el poder ejerce su presencia, por medio de lo que Foucault denomina: la capilaridad del poder en el cuerpo; que en los niños, en los jóvenes se da en el manejo correcto de su postura, en la manera de expresarse, entre otras; hoy flexibilizada por las sociedades de la comunicación.

#### **1.1.4 El cuerpo educado**

¿Cuál es la responsabilidad del educador en el proceso de formación del educando? Es innegable que es muy compleja. Su autonomía está por rescatar, máxime cuando en la historia reciente el docente ha perdido gran peso social como portador de saber, suplantado por políticas oficiales, ahora desbordadas por el mundo de la comunicación, de la Internet y el orbe del mercado. Es decir, nos encontramos ante un panorama complejo de reconstrucción de la autonomía, no sólo ética o moral, sino intelectual del docente ante su propio quehacer profesional, que hoy pasa por una escuela que piense, que elabore una posición crítica de pensamiento. ¿Hasta qué punto el docente corre el riesgo de no decir la verdad? O ¿hasta qué punto al docente se le arrebatara la verdad en nuestras sociedades tecnológicas? Estas preguntas tienen que ver con su posición de intelectual y formador de niños y jóvenes en la sociedad, en el sistema de producción social de riquezas, en el papel que desempeña al interior de la red social, en su papel político, en su práctica y en su actitud frente a los procesos formativos.

Al criticar, al reflexionar, el educador destotaliza el saber, lo vuelve meticuloso, descubre y analiza cada una de sus partes; por el contrario, el poder en su accionar tiende a homogeneizar, a totalizar en la mayoría de las veces, a ocultar lo otro, lo crítico, lo disidente, lo diferente. Así, el ejercicio y el deseo de poder se encuentran arraigados en la misma “naturaleza humana”, es algo de lo cual no podemos desligarnos; ya bastantes ejemplos vemos en el mundo natural. En el ámbito escolar se refleja sutilmente en la relación epistémica y moral de sus miembros.

El poder se vuelve un gestor o administrador del saber en la escuela (Bernstein 1990), un estratega que busca alianzas para su funcionamiento, para el buen encauzamiento disciplinario y control de los cuerpos y de las razones que se van a manifestar a través de sus signos en la consolidación de unas técnicas centradas en la sumisión y la productividad de los organismos. (Foucault, 1981. P. 140). Asistimos a la aparición moderna de un cuerpo útil y productivo, objeto de manipulación, de conocimiento y de encuadramiento, del cual la escuela es fiel ejemplo en el siglo XX. No son de extrañar los fines del uniforme escolar, las antiguas filas en el patio de la escuela, la organización de los escritorios o pupitres en el aula, de los antiguos castigos físicos, de la “autoridad” del docente, sin olvidar el “buen comportamiento”.

Lo que se pretende es atrapar al cuerpo en todas sus manifestaciones, en sus movimientos, gestos, actitudes, a modo de técnica que se caracteriza por su poder infinitesimal o capilar, cuyo fin es el pensamiento.

A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción-utilidad, de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se pueden llamar las “disciplinas”. (Foucault, 1981. P. 141). Disciplinas que, en el escenario escolar, se vuelven un arte en la formación de los jóvenes espíritus, que se dan a conocer como una “anatomía política”, que explora, desarticula y recompone al educando en la producción de la verdad. Podemos decir que el ejercicio del poder, como un interés definido, modifica al saber, a la verdad.

Lo que hace que el poder se sostenga, que sea aceptado, es sencillamente que no pesa sólo como potencia que dice no, sino que cala de hecho, produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos; hay que considerarlo como una red productiva que pasa a través de todo el cuerpo social en lugar de como una instancia negativa que tiene por función reprimir. (Foucault, 19. P. 137).

Tenemos un poder ligado al saber en la escuela, en la producción y formación de un educando que va a ocupar -como profesional competente- un lugar determinado en la red social, en la producción de la verdad. Foucault argumenta:

“Hay un combate <<por la verdad>>, o al menos <<alrededor de la verdad>>, dejando claro una vez más que por verdad no quiero decir <<el conjunto de cosas verdaderas que están por descubrir o que hay que aceptar>>, sino <<el conjunto de reglas según las cuales se distingue lo verdadero de lo falso y se aplica a lo verdadero efectos específicos de poder>>; y dejando claro también que no se trata de un combate <<a favor>> de la verdad, sino acerca del estatuto de la verdad y del papel económico-político que juega”. (Foucault, 1981. P. 144).

Rol por jugar en la sociedad por el futuro profesional una vez culminados sus estudios. “Lo que hace que sólo encontremos ya el poder en las cabezas de los individuos (bajo la forma de representación, de aceptación o de interiorización)”. (Foucault, 1981. P. 157). Esto no quiere decir que podamos escabullirnos de un poder hegemónico, simplemente estamos hablando de sus acciones y efectos en la escuela, a su vez de la resistencia en los jóvenes que han logrado en muchas circunstancias, por medio de actos concretos, permeabilidad y modificación del ejercicio del poder a su interior.

Las disciplinas transforman los cuerpos, aumentan sus fuerzas productivas y disminuyen su poder político. El principio de autonomía en la escuela enfrenta este primer y complejo nudo gordiano. ¿Cómo hacer autónomos aquellos cuerpos que han sido formados para ser sumisos en una visión panóptica de la escuela? Es una pregunta que además de cobijar al educando, también incluye al docente, ante unos mecanismos de poder y saber que se vuelven imperceptibles desde un accionar microfísico, atento al detalle, como forma de educar, de corregir y de encauzar; son técnicas meticulosas de racionalización cotidiana sobre el cuerpo y su forma. Nos encontramos ante un

ejercicio del poder fundamentado en la pequeñez; frente a un discurso general y abstracto de la autonomía moderna en la escuela, que sufre la dificultad de superar una pedagogía normativa. Hoy de control.

“En esta gran tradición de la eminencia del detalle vendrán a alojarse, sin dificultad, todas las meticulosidades de la educación cristiana, de la pedagogía escolar o militar, de todas las formas finalmente de encauzamiento de la conducta tanto para el hombre disciplinado, como para el verdadero creyente, ningún detalle es indiferente, pero menos por el sentido que en él se oculta que por la presa que en él encuentra el poder que quiere aprehenderlo”. (Foucault, 1981. P. 143).

En esta dirección, podemos decir que en gran medida la escuela ha vivido una lucha alrededor del cuerpo, que se mueve entre su docilidad, su manipulación y su resistencia, a través de desplazamientos, gestos, actitudes, u otras manifestaciones. Lo que se da es una dominación analítica del cuerpo, lo que Foucault ha llamado “anatomía política”, que lo explora, lo desarticula y lo recompone a través de una “mecánica del poder”, la cual se da en la cotidianidad, en el permanente goteo, en el diario ejercicio del cumplimiento de los deberes por medio de una pedagogía del detalle, en la creación de un hombre encauzado, disciplinado y controlado.

La disciplina o la “convivencia” en el mundo escolar constituyen la preparación y el acondicionamiento del cuerpo para ocupar un espacio en el mundo social y en la producción económica. Foucault nos lo explica por medio de cuatro técnicas. La primera se refiere al gran encierro o clausura, como lo apreciamos en el convento o el internado que de tanta fama han gozado. La segunda, el espacio analítico. Cada cual ocupa el lugar asignado, se sabe de su desplazamiento, de su conducta, entre otras cosas. La tercera, el emplazamiento funcional, es la utilidad de los espacios para varios usos. La cuarta, el rango: es el lugar que se ocupa en una clasificación, que en la escuela se aprecia claramente entre los educandos, los docentes, el cuerpo administrativo, el directivo y los empleados. Como se puede ver, es una microfísica del poder, desde una mirada celular, que permite controlar las distintas actividades del mundo escolar, como el empleo del tiempo, regulado por un reglamento y horario de trabajo y de estudio. La elaboración temporal del acto, llevada a cabo por medio de una programación meticulosa. El establecimiento de correlación del cuerpo y del gesto, que pretende la armonía entre el cuerpo y el gesto como actitud o disposición en una disciplina. La articulación cuerpo – objeto, que se basa en la correspondencia que se da entre el cuerpo y el objeto. La utilización exhaustiva, que se centra en evitar la pérdida de tiempo. A las anteriores técnicas agregamos la génesis, que controla el rendimiento escolar que ha de ser llevado en un libro, permitiendo tener una valoración del desempeño del educando.

La génesis tiene el siguiente orden:

1. División del tiempo en trámites separados.
2. Organización de los trámites de acuerdo con un organigrama analítico.

3. Fijación de un tiempo límite a los trámites.
4. Jerarquización de los trámites o series, según la antigüedad.

Este tiempo disciplinario se impone en la práctica pedagógica. Según Foucault:

“Fórmase toda una pedagogía analítica, muy minuciosa en su detalle (descompone hasta en sus elementos más simples la materia de enseñanza jerarquiza en grados exageradamente próximos cada fase del progreso) y muy precoz también en su historia (anticipadamente los análisis genéticos de los ideólogos, de lo que aparece como el modelo técnico)”. (Foucault, 1981. 163).

Nos hallamos ante unas técnicas de sujeción del pensamiento y del cuerpo, que tienen su matriz, su centro de acción en las políticas de la escuela, en la producción de cuerpos económicamente competitivos o rentables, iniciados desde una tierna edad, durante la cual el infante ha de estar ocupado todo el tiempo, sin la menor distracción posible; hoy realizados en sociedades no industrializadas que buscaban además de cuerpos productivos (revolución industrial), cuerpos competitivos en sociedades de comunicación y cognitivas (revolución científico – técnica).

La jerarquización en la escuela parte inicialmente de un ver, de un observar para saber, que busca ajustar los cuerpos a un régimen perfecto de comportamiento. No es extraño que Aristóteles nos dijera que, de todos los sentidos, el ver sea el más importante para la formación del saber, que la escuela lo ha asumido desde una práctica cotidiana; ya sea en el examen, para revisar el fraude, el buen resultado o el mal resultado, ya sea en la manera de sentarse el educando, en el descanso, en la mirada estratégica que desde los distintos puntos o espacios de la escuela se hace al grueso de los integrantes de la comunidad escolar. Hoy acompañado por la mirada tecnológica de la cámara.

El ver y la comunicación se transforman en dos piezas clave para juzgar y medir al educando y al propio docente, como lo ha sido la mirada del panóptico, que permite, además de controlar el movimiento de los cuerpos, también el esfuerzo por controlar lo que se piensa, lo oculto en los comportamientos de quienes están inscritos en unas tecnologías del cálculo, que buscan desarrollar unas conductas de alta calidad para unos fines propuestos como son los imperativos políticos, morales y de higiene (salud). El fenómeno disciplinario y de control se esparce por todo el conjunto de la escuela como una gran máquina virtual, en la cual cada una de sus partes entra a jugar un papel esencial en su engranaje; como son los estudiantes, los docentes, los bibliotecarios, los técnicos en audiovisuales, el cuerpo administrativo, el cuerpo directivo, los empleados, los padres de familia y los nuevos componentes que van surgiendo de acuerdo con las necesidades. Cada uno de ellos entra a desempeñar una labor específica en la disciplina de la estructura escolar.

#### **1.1.5 El buen gobierno y el problema de la verdad**

Por otra parte, el examen pasa a cumplir el papel definitorio en la escuela. Podemos decir que es el rey por excelencia. En éste se conjuga y pone a prueba lo que es la escuela, pues entraña la

vigilancia, la clasificación, la calificación, la sanción ante el fraude, la recuperación, etcétera. El educando se expone a la visibilidad ante el docente. El examen se ritualiza, se vuelve sagrado en la unión que se da entre el poder y el saber como verdad, manifestado como ejercicio político que se ha de llevar a cabo por medio de este procedimiento. “El examen, en la escuela, crea un verdadero y constante intercambio de saberes: garantiza el paso de los conocimientos del maestro al discípulo, pero toma del discípulo un saber reservado y destinado al maestro. La escuela pasa a ser el lugar de elaboración de la pedagogía”. (Foucault, 1981. P. 191)

Este despliegue epistemológico aborda un trabajo sobre el sujeto a examinar, efectuado por medio de una pedagogía con pretensiones de ciencia (positivismo). Pedagogía acorde con una metodología, caracterizada por poner en evidencia, en visibilidad, el objeto de estudio. Se pasa de una ocultación a una objetivación, que ha de ser codificada, escrutada y documentada como un procedimiento técnico particular. Es el sujeto contemporáneo, vigilado, inspeccionado y atravesado por discursos homogéneos e institucionales, que invaden capilarmente su comportamiento. Para Foucault sería un laboratorio del poder, ejemplificado en la figura del panóptico, como “una manera de definir las relaciones del poder con la vida cotidiana de los hombres”. (Foucault, 1981. P. 208). Esto implica un acomodo y el ajuste de unas relaciones disciplinarias, en las cuales se encuentran implicados no sólo los docentes y los educandos, sino también los padres y el ente administrativo, entre otros. En consecuencia, se da un análisis disciplinario y de control en la constitución de unos saberes ligados a las llamadas ciencias humanas. El examen se instaura como un claro ejemplo de este proceso de conocimiento, caracterizado por ser indefinido en su aplicación.

Nos movemos en unos juegos, como técnicas, como estrategias de poder, en el seno del mundo escolar, en la formación tanto académica como moral. Estas últimas, ayudadas por unas tecnologías de la confesión. Las estrategias se distinguen por su agilidad, su imperceptibilidad en su accionar en las mentes. En términos generales podemos decir que el poder educa por medio de una extraña y vieja alianza con el saber en la constitución de la verdad. El poder y el saber navegan en el discurso que les orienta en sus distintas acciones. Vale la pena preguntarse: ¿Cómo democratizar las acciones que se dan en la escuela, para evitar abusos en la formación del ser-educando? Una respuesta podría ser una pedagogía como arte del dominio y buen gobierno de sí mismo en todos aquellos sujetos involucrados en los procesos de formación, tal como lo planteó y lo vivió el viejo Sócrates con sus jóvenes ávidos de una formación democrática en sus espíritus; sin los riesgos de llegar a proponer una pedagogía pura, metafísica, desligada de la vida terrena, en la cual el poder es parte de la existencia y de las acciones diarias tanto de los hombres como de las sociedades en general.

El problema del buen gobierno en el mundo de la escuela, es que ésta aún no se ha atrevido a elaborar en su currículum una propuesta de ética pública y sólida de un sujeto democrático, frente a unas técnicas racionales sutiles, flexibles e incorpóreas, ejemplificadas en las sociedades liberales

de nuestra época comunicacional, que se ampara en la gubernamentalidad de los pensamientos y posibles decisiones terciadas por los medios de comunicación que atrevidamente entran a asumir la palabra tanto del sujeto en su singularidad como de la sociedad en general. Además del estatuto de la verdad en el sujeto escolar, dado por mecanismos, estrategias y tecnologías que van a hacer posible su real funcionamiento, en lo que sería la objetivación del sujeto en una realidad específica, que en Foucault pasa por el estatuto de ciencia, dado en la gramática general, la filología y la lingüística, el estatuto de producción, dado en el trabajo, en el análisis de las riquezas y de la economía y el estatuto de la realidad absoluta, en fin, dado en la historia natural o biológica.

La producción de la verdad atraviesa la escuela de cabo a rabo, ya que es vital para el futuro ciudadano que ingresa al mundo laboral. “Para caracterizar, no su propio mecanismo sino su intensidad y su constancia, podría decir que estamos constreñidos a producir la verdad desde el poder que le exige, que la necesita para funcionar: tenemos que decir la verdad; estamos obligados o condenados a confesar la verdad o a encontrarla. El poder no cesa de preguntarnos, de indagar, de registrar, para ello institucionaliza la pesquisa de la verdad, la profesionaliza, la recompensa. En el fondo tenemos que producir verdad, igual que tenemos que producir riquezas. Por otro lado, también estamos sometidos a la verdad, en el sentido en que la verdad hace ley, elabora el discurso verdadero que, al menos en parte, decide, transmite, empuja efectos de poder. Después de todo, somos juzgados, condenados, clasificados, obligados a competir, destinados a vivir de un cierto modo o a morir en función de discursos verdaderos que conllevan efectos específicos de poder”. (Foucault, 1978. P. 140).

El discurso que circula en la institución escolar no está cargado de una inocencia académica; al contrario, está amparado por políticas y tecnologías que lo inscriben dentro de unas regulaciones sociales, en las cuales se encuentra el sujeto a educar en la producción de la verdad. Podemos decir que hay unos poderes que se ejercen sobre los sujetos en la escuela, hay unos saberes objeto de comunicación específicos como la academia, reflejados en las asignaturas, como también en lo moral, que se mantienen como política oficial en la formación del perfil institucional del educando. Tanto el poder como el saber circulan y realizan alianzas que se manifiestan por medio del discurso que emite un principio de conocimiento académico riguroso, acompañado de mandatos en función de la verdad, dada en unos controles o regulaciones simbólicas concretas.

### **1.1.6 Conclusión**

Finalmente, hoy la escuela debe fortificar una subjetividad libre, no tanto en la idea moderna del ciudadano liberal, del hombre productivo y profesional, el hombre del mercado. Fortalecer la subjetividad en la escuela pasa por la implementación de lo que sería una toma de postura o disposición democrática como principio de vida o de actitud ética, que invita a la consolidación de un

sujeto dueño de sí mismo, que se encuentra a sí mismo, que asume reflexiva o autónomamente desde una posición crítica los procesos de conocimiento, y que despliega todas sus potencialidades democráticas, solidarias y participativas ante el otro, fin de nuestro sentido de ser en la cultura humana. Es el educando con capacidad de iniciativa, de creación, de acción y de comunicación en el ámbito social.

Por tanto, la democracia debe ser entendida – para un esbozo aún básico– como una actitud de vida, que ha de partir del dominio y del gobierno de sí mismo, en un sujeto capaz de gobernar su casa (oikos), cuya ética y estética de la existencia fluyen vitalmente en este principio democrático; contrario a lo que han sido las democracias jurídicas y formales. Esta forma de hacer y vivir la democracia se entrelaza con la escena pública que ha de tener en cuenta al otro, que modifica el horizonte del sujeto en los distintos encuentros.

La democracia es un acto ético inmanente y a la vez tensionante frente los demás, que no rechaza el poder, pues hace parte de la vida misma en medio de presiones. Lo que se pretende es evitar sus excesos, encarnada en un sujeto autorresponsable de sus actos, que se autorrealiza por medio de la mirada que tiene hacia el otro como espejo, tornándose consciente de sí mismo, y de las múltiples posibilidades que se han de desplegar en el mundo.

## 1.2

# DEMOCRACIA ESCOLAR Y PENSAMIENTO CRÍTICO

*Esencial, profundamente, ése debe ser  
el propósito vital de la educación y de todos los maestros;  
ayudarles desde la infancia a que se liberen del temor,  
de modo que cuando salgan al mundo  
sean seres humanos inteligentes,  
plenos de verdadera iniciativa.*

Jiddu Krishnamurti.

*El arte de vivir.*

Tal como se advierte en los argumentos de Michel Foucault en el texto *Vigilar y castigar*, (Foucault, 1976), la escuela moderna y contemporánea no es ingenua, no es neutral, no está exenta del ejercicio del poder y del mismo saber en el momento de construir un discurso, una comunidad académica, un currículo. El entramado del discurso escolar, hoy elevado al cuestionado conceptualismo de la epistemología, ya sea positiva o cognitiva, aún sigue atrapado en su decir y en su hacer, de unas intenciones “ideológicas” dominantes, en franca lucha contra otras formas de saber-hacer, que le hace resistencia al interior del mundo escolar. (Althusser, 1977). Sobre estos temas volveremos posteriormente.

Al interior y al exterior de la escuela se dan luchas de poder en torno al saber, ya sea entre comunidades académicas o científicas. Son tensiones que no están aisladas de las luchas políticas que cruzan el entramado social en el que está inserta la escuela. Así, el sujeto educando y el sujeto docente fijan posiciones en torno a este escenario. McLaren, en su prefacio al libro de Henry Giroux, *Los profesores como intelectuales*, (Giroux, 1990), manifiesta lo siguiente: “En resumidas cuentas, la obra de Giroux está comprometida fundamentalmente en la tarea de denunciar aquellas prácticas

ideológicas y sociales que en las escuelas suelen ser un obstáculo para que todos los estudiantes se preparen a asumir un rol activo, crítico y emprendedor como ciudadanos”. (Giroux, 1990. P. 12). Es decir, darle la palabra al educando, pasivo durante mucho tiempo en el aula de clase, para que pueda asumir, a través de la palabra, una postura reflexiva y propositiva en torno al saber, que hoy escapa del discurso tradicional del docente; dicha postura ha de tener incidencia en el espacio político de los sujetos, lo cual llevaría a un posicionamiento liberador como en Freire, por medio de una propuesta de una educación democrática, donde el Otro es pieza clave para lo que sería una teoría crítica de la educación. “Naturalmente, el objetivo principal de la pedagogía crítica es potenciar a los alumnos para que ellos mismos intervengan en su propia formación y transformar los rasgos opresivos de la sociedad en su conjunto que hacen necesaria esta intervención”. (Giroux, 1990.P. 13).

Si actualizamos en la cita la palabra alumno por educando, tendría una mayor repercusión en la pretensión de la pedagogía crítica, que, en esencia, al igual que en Freire, apunta a la liberación del pensamiento, que en cierta forma lo vemos en la propuesta curricular de Lipman, en su filosofía en el aula. O sea, construir la libertad en los sujetos en el mundo escolar, en el cultivo de una resistencia frente a políticas abusivas del mercado que invaden el espectro académico con un régimen de verdad pragmático que ha distorsionado el proceso formativo. Algo contrario al papel emancipatorio que ha de tener la escuela, donde el rol del docente ha de ser activo y transformador. Es decir, asume una postura ética y política activa al interior de la escuela, en los procesos de aprendizaje.

Ahora bien, la verdad, con la cual la escuela se encuentra en permanente diálogo y acción dado que es su razón de ser, es, para la pedagogía crítica, de carácter situacional y relacional; es dinámica, tensionante y abierta. Por tanto, es antidogmática y no está exenta del ámbito cultural y político, además del económico. Lo importante es saber cómo desde la escuela el sujeto es dueño de su discurso y de su praxis, capaz de elaborar pensamiento crítico. Giroux es claro al respecto: “Percibir de dónde procede nuestro lenguaje, cómo está sustentado y cómo funciona para nombrar y construir experiencias particulares y formas sociales, es un aspecto central del proyecto de teoría crítica” (Giroux, 1990. PP. 25-26). Así, lo central desde una postura crítica, es explorar y medir la reflexión de lo que va respecto al objeto de estudio; lo primordial es no dejar pasar directamente, como un vaciado, el discurso y la práctica pedagógica en la formación tanto del educando como del docente; ninguno de estos es ni puede ser entes pasivos. En consecuencia, la labor del sujeto ha de ser activa, transformadora o libertaria, en el proceso de construir pensamiento, el cual incide políticamente como posibilidad, lo que evita caer presos en dogmas y dejar opciones abiertas.

Para Foucault y Bernstein la escuela, como la educación, no están libres del discurso y del juego del poder dominante, en la modelación de los cuerpos, de los pensamientos y conductas de sus integrantes, en especial el docente y el educando. El saber, como el conocimiento, no son ingenuos en sus pretensiones; así, la escuela es un hervidero de tensiones, de ideas, de luchas que la

atravesan en sus distintos discursos: académicos, políticos y administrativos. A estos discursos y prácticas se enfrenta el docente desde su intelecto, en el afán de desmarañarlos y formar su propia postura de pensamiento. “Al hacerlo, su principal tarea ideológica y política consiste en desenmarañar la madeja referente al modo en que las escuelas reproducen la lógica del capital a través de las formas ideológicas y materiales de privilegio y dominación que estructuran las vidas de estudiantes de diversas agrupaciones basadas en la clase social, el sexo y la etnia”. (Giroux, 1990. P. 31).

La crítica al aprendizaje social y la lucha de clases pasan por lo cultural, por el género, por lo ecológico, entre otros aspectos. El problema de fondo es cuando unas prácticas y saberes dominantes y flexibles ejercen un control escolar, que permite discursos y prácticas “democráticas”, pero que en el fondo refuerzan la institucionalidad dominante de la que no escapa el docente, con discursos que en apariencia son de corte meramente “académicos”, pero que, como deja ver Giroux, no ocultan su naturaleza política. Son posturas que por su accionar ideológico (Althusser), legitiman políticas y ejercicios de poder hegemónicos (Gramsci).

Un ejemplo es la excesiva mercantilización de la escuela a través de las competencias incrustadas en un sistema de calidad, que deja a un lado la formación interior del sujeto escolar en aras de unos resultados que la mayoría de las veces no demuestran nada con el tiempo. “La expresión más obvia de este enfoque puede verse en el discurso positivista que determinó y sigue determinando todavía la corriente principal de la investigación y la política educativa; las preocupaciones más importantes de este discurso se centran en el dominio de técnicas pedagógicas y en la transmisión del conocimiento que puede ser instrumentalizado por la sociedad existente”, (Giroux, 1990. P. 32) donde la evaluación se transforma en mera técnica estadística desconociendo el proceso de afianzamiento del conocimiento. Aun se puede decir que seguimos con una escuela “instructiva”, con un lenguaje y un simbolismo aparentemente democráticos y liberales. En esta dirección, la postura de la pedagogía crítica es clara: la escuela en la que se da educación es el lugar en el que se piensa, se respira y se vive la cultura y la política; consciente que a su interior se mueven fuerzas económicas, de conocimiento, de poder y de dominio particular, como lo ha destacado Foucault en sus análisis sobre el poder y las instituciones, como se deja ver en *Vigilar y castigar*. (Foucault, 1976. P. 19). Los pedagogos críticos encuentran en la escuela dos características:

1. La escuela no ofrece el desarrollo del potencial individual y social de sus integrantes en la sociedad. La tradición “humanística” queda reducida a un mero discurso abstracto.
2. La escuela, con sus dispositivos de reproducción social, económica, cultural y política, es un reproductor ideológico.

¿Cómo hace la pedagogía crítica para “demostrar” estas características y no

quedar en un mero discurso formal? De nuevo dos puntos nos lo dicen:

1. El currículo oculto.
2. El papel de la ideología.

Ambos puntos están profundamente enraizados en las mentes y en los discursos escolares, que brillan por posturas de exclusión. “Lejos de mantenerse neutral, la cultura dominante en las escuelas se caracteriza por ordenar selectivamente y legitimar formas de lenguaje, relaciones sociales, experiencias vitales y modos de razonamiento privilegiados”. (Giroux, 1990. P.33). Es una red de situaciones ligadas en su intencionalidad y acción a unas políticas hegemónicas.

Ahora bien, en Giroux vemos una reflexión y una propuesta en la pedagogía crítica que van más allá de la mera denuncia de lo que es la escuela en su dominio ideológico. La escuela es más que una mera reproducción social: en ella están presentes todos los sujetos miembros de la sociedad; se halla cruzada por conflictos y tracciones de lo que debería de ser en su aprendizaje, en su currículo, en su administración, entre otros. Es decir, los sujetos escolares no son objeto de manipulación, modelación y control por el discurso y acción dominante del momento. En este sentido Giroux va más allá, propone, desde la pedagogía crítica, un programa liberador para la escuela, como escenario público democrático, en el rol de los profesores como intelectuales transformativos.

Una escuela democrática permite profundizar en el currículo, y no sólo en el aspecto político sino también en el académico, ya que la manera de circular el saber se hace de forma abierta y fluye libremente en el aula, no retenido y concentrado en pocas figuras o en una sola. La democracia, asumida como un campo de lucha y tensión por los interesados, lo es para el conocimiento. Giroux asume la escuela a través de un diálogo significativo y de iniciativa humana. Así, las relaciones intersubjetivas de los involucrados tienden a una simetría, a pesar de la relación de poder subyacente a su interior, que afecta de diferentes formas a cada uno de sus miembros, generando políticas y situaciones de sumisión, de dominio particular y de resistencia.

Lo fundamental de la pedagogía crítica es que la democracia al interior de la institución escolar provoque transformaciones al grueso de sus miembros y pueda afectar a la red social en concreto y no en abstracto. “En definitiva, los profesores necesitan desarrollar un discurso y un conjunto de hipótesis que les permita actuar más específicamente como intelectuales transformativos” (Giroux, 1990. P. 36), lo que genera un pensamiento reflexivo y crítico y una acción coherente, como podemos ver en la propuesta pedagógica de Lipman. Lo anterior recoge dos aspectos centrales en la pedagogía. (Giroux, 1990. P. 37) a saber:

1. El concepto de resistencia pedagógica se caracteriza por estar ligado a formas de conocimiento y de comprensión que permiten generar creativamente políticas educativas nacidas de sus luchas.

2. La pedagogía crítica se vuelve liberadora, como en Paulo Freire, generando situaciones de solidaridad para un mejor vivir, en lo que sería un estilo de vida.

Lo que se cuestiona es la escuela gerencial-productivista-consumista- competitiva, tras un discurso de calidad que opaca la formación democrática y académica del sujeto educando y el discurso del docente, no del maestro; quedando atrapado en unos estándares de competencia, como cualquier empresa ubicada en un centro comercial, de servicios o de información. Atrapados en unas políticas administrativas de costos racionales e instrumentales. El discurso, la reflexión analítica del lenguaje, rápidamente se remplaza por imágenes planas y por un tipo de lenguaje liso que evita el ejercicio hermenéutico. A ello se aúna una escuela que vive en medio de la sociedad de control, es el caso de la introducción de cámaras de tv en el mundo escolar, que sigue atentamente los movimientos de sus miembros. Sobre el particular Giroux destaca: “De manera parecida, la necesidad de desarrollar en todos los niveles de la enseñanza una pedagogía radical, preocupada por la alfabetización crítica y la ciudadanía militante, ha retrocedido ante el impulso de una pedagogía conservadora que pone de relieve los aspectos técnicos y la pasividad”. (Giroux, 1990. P. 41). Ya no hay una escritura y aprendizaje de sí mismo y del mundo, sino una serie de tecnologías de control, que apuntan a un cuerpo de aprendizaje productivo. En este sentido, la postura crítica desaparece y por ende su espíritu liberador, acompañado por una resistencia creativa al interior del currículo, que permita nuevas ideas, nuevos conceptos, nuevos paradigmas, de una racionalidad escolar liberada de toda instrumentalización de orden tecnológico. En esta dirección, se pretende una escuela significativa en su quehacer crítico. La idea central es formar “ciudadanos” activos, y no meros reproductores laborales. En otro sentido, desde posturas kantianas, un sujeto con capacidad de pensar y de actuar autónomamente; lo que implica dar la palabra tanto al educando como al propio docente: Giroux nos diría: tomar conciencia, tanto en el estudiante como en el profesor.

La postura pedagógica crítica va más allá del mero currículo formal, del cual parte la escuela contemporánea, amparada en un distorsionado discurso positivista y técnico, en una falsa neutralidad que pretende “desconocer” el juego de las relaciones de saber y poder que atraviesa el mundo escolar a través de tecnologías discursivas de control sutil, que no escapan a las relaciones sociales, que hoy pasan de una sociedad panóptica del orden, de la disciplina, de la normatividad, a una sociedad de control, de la seducción, del conocimiento mediático y competitivo. La pedagogía crítica exige desde el mismo discurso escolar la elaboración de una postura ética y política, que, en cualquier caso, enriquece el conocimiento, el ejercicio académico de cada área del saber, ya que el discurso, sea el matemático, el químico, entre otros, no está exento de dicha postura. Así, en la formación de los educandos la escuela conservadora se refugia en las tradiciones, cargada de una excesiva repetición e inercia, mientras que la escuela liberal se ampara en un formalismo cargado de resultados inmediatos, en el cultivo de unas habilidades superficiales y pragmáticas.

Ahora bien, tanto la conservadora como la liberal crean una falsa conciencia de un academicismo, de un cientificismo neutral, metafísico, inmune al entorno social, que esconde el juego de las relaciones de saber y poder de orden ideológico en el proceso de aprendizaje. Por tanto, el pensamiento crítico va más allá del cultivo del conocimiento y de unas meras habilidades, va al entorno social en su radical transformación y no adaptación. Esto obedece a que la alianza entre poder y saber dominantes en la escuela es sutil en su proceder, pues, parejo al discurso formativo académico, encontramos otro que interesa mucho en la modelización moral e ideológica de los educandos y del discurso del docente: producir cuerpos productivos, el respeto a una autoridad, el cumplimiento, la higiene, la conformidad y la docilidad, tal como lo maneja la biopolítica. En consecuencia, la formación del cuerpo y del pensamiento escolar pretende consolidar sujetos vitales, productivos intelectivamente, a través de unos discursos asumidos como verdades legítimas, que esconden otras verdaderas intenciones, las cuales resoplan en el sistema evaluativo.

La postura de Giroux va en dirección a la puesta de una pedagogía y pensamiento crítico, interesado no sólo por la libertad académica, sino por la libertad política. No es de extrañar que una escuela conservadora reproduzca el espíritu del conocimiento y del poder hegemónico (Gramsci) por medio del discurso curricular. “La estructura de la enseñanza escolar reproduce niveles de ethos de la privatización y el egoísmo como actitud moral en casi todos los niveles de los currículos, del formal y del oculto”. (Giroux, 1990. P. 80). Lo que, en este caso, para Giroux, sería fuente de alienación, para Althusser lo es de trabajo ideológico, y para Foucault, fuente de una tecnología o dispositivo de poder en asocio con el saber; en nuestro caso, un conocimiento específico de la escuela, de manera directa y dependiendo del contexto: una escuela sumisa, disciplinaria, controlada o flexible. Así, la calificación o nota se transforma en instrumento de ejercicio de poder en el aula, acompañado de un excesivo individualismo, como fuente competitiva, que quiebra todo principio de lo que puede ser una comunidad académica desde temprana edad, que cultiva no sólo la investigación, sino lazos de solidaridad, de diálogo académico, de responsabilidad, de democracia, en un espíritu de grupo. “Al tener que evaluar el trabajo de los compañeros, actuar como líderes, participar en los debates y dirigirlos, los estudiantes aprenden que la enseñanza no se basa en enfoques pedagógicos intuitivos e imitativos”. (Giroux, 1990. P. 83). Una escuela horizontal en las relaciones entre docentes y educandos, incluido el cuerpo administrativo y de empleados o servicios generales, propicia una escuela analítica, crítica y creativa en su visión de mundo; ya que toda pedagogía, detrás de su discurso, tiene y vive una carga de epistemes, de creencias, de supuestos gnoseológicos, de valores, es decir, una visión de mundo de orden ideológico estructurado, que no escapa a los intereses y dinámicas que se dan al interior de la sociedad.

Esto último es lo que pretenden hoy olvidar ciertos discursos liberales y pedagogías dominantes en la escuela, acompañados de un vacío teórico; o sea, sin reflexión crítica de los procesos formativos, centrada en la consolidación de sujetos hábiles, productivos y consumidores. Es decir, el conocimiento no debe quedar reducido a una mera instrumentalización, que descansa en recoger,

clasificar y resumir lo hecho, en la construcción de un sujeto educando inserto en la pasividad y en el conformismo, en una metodología de aprendizaje que esconde dichos propósitos o fines. Un pensamiento activo implica transformación en el proceso de comprensión y de relación con la visión de mundo. Por tanto, precisamos de una metodología activa, participativa, que no esconda sus intenciones (currículo oculto) y deje actuar a todos los implicados en el proceso de construcción de un aprendizaje significativo, que obliga a pensar y a no ser meros repetidores competentes. En otras palabras, reproductivos.

Lo que en el fondo se propone con todo esto, es una relación deconstructiva y a la vez constructiva de la verdad, desde posiciones críticas del pensamiento, que permean el discurso escolar, problematizándolo y reformulándolo a través de la indagación, tanto teórica como práctica, en comprensión de aquellas temáticas del presente, para así transformar la realidad y la lucha por descolonizar el pensamiento y la manipulación cultural de los medios de comunicación, en una lucha contra el sometimiento virtual de la psiquis, que bloquea la posibilidad de pensamiento reflexivo y crítico, ya que una cultura meramente visual reduce el pensamiento a una postura técnica y plana, a una postura de habilidad, a una postura de competitividad, que exige en gran medida un pensamiento mecánico.

Desarrollar una pedagogía crítica precisa de un sujeto dinámico, con espíritu de saber, que recrea, que reinventa, por medio de la práctica en relación con el mundo. “El discurso es aquí al mismo tiempo fuente y producto de poder”. (Giroux, 1990. P. 137). Si no se tiene una postura crítica desde el sujeto frente al discurso en la escuela, lo que hace éste es modelar y transformar a su antojo la subjetividad. “El discurso como tecnología de poder tiene su expresión concreta en formas de conocimiento que constituyen los currículos formales, así como en las relaciones sociales del aula, que <<empalman>> a profesores y estudiantes en el cuerpo y en la mente”. (Giroux, 1990. P. 137). Esto conlleva posturas de administración, de competencias del libre mercado en la formación de los educandos, en lo que Nussbaum ha dado en llamar una educación para la renta, en la consolidación de funcionarios o intelectuales orgánicos, que buscan la satisfacción del cliente en el mercado.

En consecuencia, el intelectual pierde su autonomía, si la ha tenido, sometido al riguroso control productivo en el currículo escolar, que apunta al desarrollo de meras habilidades de orden técnico. No obstante, vale la pena señalar que la escuela en profundidad y no en su forma, merece repensarse para un mundo cada vez más complejo y virtual. En otras palabras, tanto el discurso curricular como la escuela en su conjunto no están exentos de las relaciones de poder que los atraviesa, de la que la subjetividad escolar no escapa y es objeto de manipulación, de reproducción y producción en el ámbito del discurso.

Así, el lenguaje constituye la principal herramienta de trabajo en la escuela. “En este caso, el lenguaje se entrecruza con el poder, en el sentido de una forma lingüística particular utilizada en las escuelas para legitimar y estructurar las ideologías y los modos de vida de grupos específicos. En este caso,

el lenguaje está íntimamente relacionado con el poder y actúa tanto para situar como para constituir la manera en que profesores y estudiantes definen, mediatizan y comprenden sus relaciones mutuas y con la sociedad en general". (Giroux, 1990. P. 149). Por tanto, el discurso escolar es más que mera técnica, no es neutral, siempre está cargado de una intencionalidad que afecta las conductas en el escenario político del mismo, lo cual facilita el intercambio y la exposición del pensamiento, que también genera al interior de la escuela formas de resistencia ante los abusos del poder, que provocan posturas críticas, propositivas y transformativas opuestas a pedagogías instrumentales – competitivas – regulativas, que desconocen las subjetividades en su mundo, como las posturas de un pensamiento crítico y reflexivo.

La idea central es consolidar un sujeto crítico a través de unos docentes y educandos que se asumen como intelectuales transformativos; lo que nos lleva a una política crítica de la educación, entendida como la mejor forma conceptual (teoría) y práctica (praxis) de gobernar o enseñar en la formación de cuerpos y mentes libres, en una educación que ha de servir para el cambio de las maneras de pensar, más allá de un economicismo de orden neoliberal, en que ha quedado presa la escuela. "La educación se convierte en una forma de acción que va asociada a los lenguajes de crítica y posibilidad. Representa, finalmente, que lo político sea más pedagógico, es decir, para convertir la reflexión y la acción críticas en partes fundamentales de un proyecto social que no sólo se oponga a las formas de opresión, sino que, a la vez, desarrolle una fe profunda y duradera en el esfuerzo por humanizar la vida misma". (Giroux, 1990. P. 161). Por tanto, la posición frente a unos discursos y prácticas curriculares dominantes y antidemocráticas es la posición de unos discursos y prácticas curriculares democráticas, que eviten posturas de sumisión, indiferencia y silencio cómplice. La propuesta no es solamente la pedagogía de la resistencia que formula Giroux, sino una pedagogía radical, no dogmática y contestataria, donde el conflicto pasa directamente a la psiquis o mente del educando en su "formación". Se trata de pasar de una sociedad de sumisión, de control, a una sociedad de liberación. Se puede decir que, en este último aspecto, centra todo su esfuerzo la escuela que se esconde con otros discursos aparentemente neutros o ingenuos. Aspecto este que produce, desde las relaciones de poder – saber, un conocimiento específico, ya sea moral o académico, que hoy, debido a la globalización económica, presenta una fractura traumática entre el espíritu formativo de la escuela y una pedagogía de la estandarización y de competencias económicas que la ha penetrado, acompañado por el espíritu de alta acreditación, en el juego del libre mercado y de la atención al cliente.

Ahora bien, el diseño y el discurso formativo del currículo escolar son invadidos por conocimientos, discursos y prácticas del libre mercado que los arrinconan y en otras situaciones los tienen al borde de la desaparición, debido a las normas de gestión de calidad. Hoy la escuela está penetrada por lo que Giroux llama "ideologías instrumentales", que funcionan de manera tecnocrática, tanto en la formación y evaluación de los profesores, como de los educandos. Giroux apunta al corazón del asunto: "El actual énfasis en los factores instrumentales y pragmáticos de la vida escolar se basa

esencialmente en una serie de importantes postulados pedagógicos. Entre ellos hay que incluir: la llamada a separar la concepción de la ejecución; la estandarización del conocimiento escolar con vistas a una mejor gestión y control del mismo; y la devaluación del trabajo crítico e intelectual por parte de profesores y estudiantes, en razón de la primacía de las consideraciones prácticas". (Giroux, 1990. P. 173) Lo anterior centrado en la producción, de la cual la escuela hace parte en su ejecución, lo que se ha dado en conocer como habilidades o competencias, que han minado no sólo la autonomía del docente, sino del educando, en la incidencia de la elaboración del currículo, a favor de unos paquetes estandarizados y de gestión, ligados a unas políticas de control del producto educativo. De este modo se reafirma el hecho de que la escuela no es un lugar neutral; el discurso curricular tampoco lo es; al contrario, es muy político, por más que se le niegue desde posturas "académicas".

Con lo expuesto hasta el momento y como veremos posteriormente, se aboga por la constitución de una subjetividad democrática en el mundo escolar, con capacidad de reflexión, de crítica, de creación, de proposición y de libertad; por un sujeto que ante todo sea dueño de sí mismo en el proceso de formación y de aprendizaje. Así, el aprendizaje, la enseñanza de la pedagogía, siguiendo a Giroux, no es lo que tú tienes que hacer; sino, aquí no es Giroux, como te conviertes en un ser dueño de sí mismo en los procesos de aprendizaje. Se trata de rescatar la relación entre lo político y lo pedagógico en los procesos de aprendizaje en el sujeto escolar. De paso, en la lectura de la filosofía antigua griega, en especial de Sócrates, Platón y Aristóteles, encontramos este ejercicio de formación del ciudadano griego.

En esta línea, la excesiva disciplinarización, especialización y condición del mundo competente del libre mercado a la que hoy asistimos ha permeado el currículo en lo más profundo de su ser y pretende transformar la escuela formativa y dialogante en una escuela competitiva, indiferente a los procesos democráticos de formación ciudadana, pues su interés está en el libre mercado. Lo que es, de todas formas, una postura política. En otros términos, se trata de devolver la palabra no sólo al docente, sino al educando. "De ahí se sigue que, cuando a un estudiante se le quita la voz, se le convierte en impotente". (Giroux, 1990. P. 217). Así, en el currículo están presentes, además de lo económico, la cultura, la subjetividad, la política y la ideología, que no están al margen del problema del saber y del poder en la escuela, en el que brillan diversas posturas en torno a sí misma, en la constitución del sujeto político; en el caso de la pedagogía crítica, esta pretende la formación no sólo pedagógica, sino el desarrollo de un pensamiento reflexivo, crítico y creativo, frente a las políticas conservadoras del libre mercado, que luchan por "despolitizar" a la escuela, al sujeto escolar, centrándolo en la "formación" académica productivista y técnica.

Al respecto Giroux expresa que: "Las escuelas son, en cualquier caso, todo menos realidades ideológicamente inocentes, y tampoco se limitan a reproducir las relaciones sociales y los intereses dominantes. Al mismo tiempo, las escuelas ejercen de hecho formas de regulación política y moral

íntimamente ligadas a tecnologías de poder que <<producen asimetrías en las habilidades de los individuos y los grupos para definir y tomar conciencia de sus necesidades>>. Más específicamente, las escuelas fijan las condiciones bajo las cuales algunos individuos y grupos definen los términos de acuerdo con los cuales otros viven, oponen resistencia, afirman y participan en la construcción de sus propias identidades y subjetividades". (Giroux, 1990. P. 220).

Para concluir, la escuela es fuente de formación de subjetividades, en el amplio sentido de la palabra, reflejado en el discurso y en la práctica, que van más allá de la mera reproducción económica y se interesa por la reproducción cultural. El primero, es el mundo de lo objetivo, ante el cual se enfrenta el futuro graduado; el segundo, es la cosmovisión de la vida cultural o de otra índole, que facilita compaginar o no, con el mundo económico; ambos conducen a la modelación de la subjetividad desde la entraña escolar. Es decir, el debate se da en el escenario público, en lo que sería una filosofía pública, en la que se dé una relación entre la escuela y el espacio común de los ciudadanos, en el que interactúan y se modifican mutuamente, en lo que sería una democracia crítica a partir del estudio y modificación del currículo, donde inciden no sólo los aspectos propios de la formación escolar, sino la realidad social y política que la atraviesa transversalmente y modela la subjetividad escolar. Ello exige elaborar una propuesta de escuela contra hegemónica y unas luchas contra aquellas ideologías conservadoras y liberales del mercado. (Giroux, 1990. P. 259).

## 1.3

# PENSAR LA ESCUELA EN EL GOBIERNO DE SÍ MISMO

### 1.3.1 Introducción

Devolver la palabra al educando es quizás el gran reto de la escuela. La posición del ser-educando es vital en la constitución de lo que sería un pensamiento crítico y reflexivo, tal como lo expresa Giroux. En este sentido el papel que hoy juega la filosofía en relación con los procesos de construcción del pensamiento en el currículo escolar es de crucial importancia en el desarrollo del proceso de aprendizaje. Escuchar a la filosofía, no es escuchar al especulativo, sino aquella inmersa en la escuela en los procesos de formación pedagógica. En este sentido, la aparición de la actitud filosófica, que es una toma de postura ética o una disposición para pensar -entre otras definiciones-, anima lo que buscamos en el mundo escolar: una posición reflexiva, crítica, deliberativa, propositiva, creativa, autónoma y democrática, en la cual los componentes éticos y académicos determinan un papel activo y protagónico en el educando, en un mundo cruzado por múltiples tejidos de intereses inmersos en una red global que reclama la democracia.

### 1.3.2 Pensamiento y palabra

La actitud filosófica en el estudiante, en el docente, los invita a pensar por sí mismos, a ser dueños y responsables de sí mismos, como de sus propios procesos formativos, que desde la posición del diálogo se llegue a una comunidad de indagación autónoma, que permite salir de la pregunta que el educando se formula ¿quién soy? Para pasar a la pregunta colectiva ¿quiénes somos? La actitud, además de ser una postura ante la vida y el mundo en particular, como una manera de elegirse a sí mismo, es una facilitadora del aprendizaje que ha de reflejarse en el pensamiento y comportamiento de quienes laboran en el seno de la escuela; hay una transformación, pues cuando se aprende el sujeto se transforma y puede cambiar al Otro, por medio del razonamiento, por la manera de juzgar, de respetar y de reflexionar ante lo otro, caracterizada por el equilibrio que se corrige a sí mismo como tarea primordial de todo pensar filosófico en el ámbito escolar. La actitud como disposición, es fruto de lo que Popper en su texto *El cuerpo y la mente*, (Popper,1997) llamaría un conocimiento subjetivo del mundo, que el sujeto ha asumido como disposición innata. El conocimiento, el

saber, el aprendizaje se componen de disposiciones y asimismo entra a proceder en la vida del mundo objetivo, que es el mundo tres. Bien lo ilustra Popper con el ejemplo de cómo montar bicicleta, aquí el conocimiento se compone de disposiciones a hacer lo adecuado en ciertas circunstancias o situaciones. Otro ejemplo, quien domina el cálculo diferencial e integral, sabe cómo diferenciar e integrar. Esto último nos quiere decir que se ha adquirido un conocimiento disposicional al reaccionar de cierta manera.

Una de las funciones primordiales del pensamiento filosófico, es construir juicios bien fundamentados en el momento de ser evaluados. Formalmente podemos decir que un concepto es lo básico y a la vez primordial, también el juicio está compuesto de conceptos que emiten una verdad que ha de ser evaluada por medio del razonamiento o del argumento. En esta dirección lo que busca la filosofía en la escuela es saber pensar, invitando a este tipo de ejercicio que envuelve la vida como *êthos*. Es decir, busca un educando y un docente razonable, ya que la filosofía se interioriza en el pensamiento, llegando a sus partes más recónditas o subyacentes, incluso afectando el ánimo de todo aquel interesado en este tipo de empresa.

La práctica de la filosofía es el análisis conceptual o creación de conceptos (Deleuze-Guattari, 1993), que piensa los aspectos mundanos, familiares o de cualquier otro orden como la poesía, la estética, la ética, la política, la pedagogía. En otras palabras, pensar por sí mismo, tal como se propone en *La Otra Educación*; lo expresa de la siguiente forma: “Una persona que piensa por sí misma es libre, en un sentido importante. Es capaz de reflexionar sobre su propia experiencia y sobre su situación en el mundo”. (Splitter, Sharp, 1995. P. 34). Esto último nos da la posibilidad de juzgar argumentos significativos para nuestras vidas, confrontados mediante el diálogo, en el cual los niños y los adolescentes tomen en serio las preguntas, que como disposiciones se formulan abiertamente y posibilitan ir más allá de lo meramente evidente; yendo a lo oculto, a lo subyacente del pensar. La filosofía alienta al pensar por sí mismo en la constitución de lo que sería una libertad de pensamiento como acción, es poner en práctica, por medio de la experiencia, lo que uno aprendió, como ser creativo, crítico, reflexivo y ante todo capaz de defender y participar en los asuntos vitales de su entorno social. Es aquel capaz de llevar a cabo lo que piensa, que desde una actitud impulsa al niño y al adolescente al asombro, a la vez salir de él para llegar al fondo de las cosas mismas que impactan sus pensamientos en la consolidación del sentido de vida. En consecuencia, se entiende por actitud filosófica una toma de postura frente al mundo, al saber, a la sociedad y a sí mismo. Es la actitud que asume quien busca “pensar por sí mismo”, al ser crítico frente a los supuestos que fundamentan a las sociedades y al sujeto.

¿Cuándo y por qué la actitud filosófica debe estar presente en el proceso educativo, ético y político?  
¿Cuáles son las condiciones para su desarrollo? ¿Hasta dónde, en el impulso de la cultura en la cual se encuentra inscrito el sujeto, el *êthos*, la moral, la política, la libertad, la ciencia y la vida misma,

está presente la actitud filosófica? Estas son, en esencia, interrogantes en torno a la preocupación y el derrotero que conducen a revisar la filosofía de la práctica educativa, y por lo tanto reivindicar una nueva actitud reflexiva y crítica de la educación, de la ética, de la vida, de la política, de la estética y del sujeto contemporáneo. Esto nos permite decir que la actitud filosófica es la mejor manera de conducirse en la vida, da temple al estado de ánimo, evita desfallecer, es fruto de una elección que es la norma recta en la vida, que está sujeta a reflexión en aspectos concernientes al saber y al vivir en comunidad, donde la mirada filosófica se vuelve íntima, para luego desplegarse en el mundo escolar. Es decir, cómo desde la subsistencia, en nuestro caso el pensamiento filosófico, se asume la existencia filosófica a partir de una actitud como *êthos* en cualquier momento de la vida humana. En consecuencia, la actitud filosófica es una mirada (*noeîn*) espiritual, que es la actividad de la razón (*noûs*), órgano del cual se vale la filosofía para ver su propio pensar, sus ideas, su ser.

La relación entre actitud filosófica y las propuestas pedagógicas de Lipman, Freire y Dussel, demanda la organización del pensamiento para que los jóvenes puedan ser dueños de sus maneras de reflexionar y de asumir el mundo libremente, a través de un currículo cruzado por la filosofía en relación con conceptos centrales en su enseñanza como el diálogo filosófico y la comunidad de indagación, estructurados alrededor de unas reglas rigurosas que implican una didáctica de la filosofía que conlleva al análisis de la problematización de las nociones y preguntas, a unas conceptualizaciones de las nociones y sus distinciones, a unas argumentaciones de las tesis y de sus objeciones, en los procesos de examen filosófico en el aula, articulado en el pensamiento, en su sentido y verdad por medio de unas lecturas, de unas escrituras y unas discusiones reflexivas. Por tanto, la enseñanza de la filosofía, caracterizada por el diálogo filosófico, busca crear espacios de reflexión, de cooperación, de comprensión, de coherencia y claridad sobre lo que se piensa a partir de un ejercicio democrático del mismo pensamiento, en un ambiente de respeto, de disenso y de ausencia de cualquier tipo de adoctrinamiento y de intimidación, en lo que podríamos llamar una comunidad de diálogo y de indagación.

¿Qué importancia tiene dar la palabra en el aula? ¿Por qué es fundamental democratizar el pensamiento filosófico y pedagógico? Brevemente estas preguntas serán abordadas por tres figuras centrales para la escuela: Mathew Lipman, Paulo Freire y Enrique Dussel, en los que la actitud filosófica ha de ser el hilo conductor en la construcción del pensamiento filosófico escolar.

Los “supuestos” filosóficos y pedagógicos de Filosofía en el aula. (Lipman,1998). Tienen como propósito central invitarnos a conseguir en el niño, en el joven, como el mismo adulto la capacidad de:

1. Pensar por sí mismo (lógica)
2. Ser críticos y creativos (artes)
3. Construir una comunidad de diálogo y de solidaridad (democracia)

Para poder llegar al mundo del razonar, del pensar, desde el ámbito filosófico, se requiere en primer lugar, el desarrollo de una actitud para aprender, para que el individuo se encuentre en plena disposición y predisposición para el saber, para la filosofía. En segundo lugar, actitud para la educación y para el aula.

La actitud, además de brindarnos la disposición hacia el saber, hacia el conocimiento, nos ofrece la posibilidad de crear y recrear en la comprensión y en la construcción del saber, que nacen y tienen que ver con la existencia de los sujetos, cuando no son artificiales ni impuestos. La construcción de la actitud en el aula permite fomentar el espíritu de investigación reflejado tempranamente en los colectivos de trabajo en la escuela, en la futura consolidación de una comunidad académica. La actitud en este ambiente académico tiene como supuesto que los educandos sean dueños de sí mismos, en el que el juicio deja de ser una mera habilidad y sirve de vehículo cuando toma sentido o significado de vida en las intenciones y deseos como fines de los sujetos. Por tanto, vemos germinar en el estudiante y en el contexto escolar, la palabra argumentada a partir de su ejercicio democrático, en el que el Otro, el educando, puede construir saber y conocimiento. En otros términos, es dar la palabra al colectivo escolar.

La palabra a través del diálogo permite la objetivación del sujeto en el mundo, en su manera de pensarlo y vivirlo. Se da un acto de conciencia del entorno cultural, de saber qué es y cuál es la relación que se tiene con él. Es un autorreconocimiento que se lleva a cabo en la humanidad, en la consolidación de los horizontes de vida puestos en común. La palabra en una sociedad democrática es clave para su desarrollo, pues en ella nos damos a conocer por medio del decir lo que sabemos del mundo, el cual se observa desde una distancia prudencial, para así asumir una actitud relacional, que ha de reflejarse en una toma de postura biográfica, como estilo de vida, que busca objetivarse en la palabra. En este sentido, el educando freiriano es histórico, es conciencia y biografía, dueño de sí mismo, su propósito es la comunidad, en la cual sus intenciones se van a plasmar por medio de un proyecto de vida, que precisa del Otro como fin, en un diálogo que se convierte en motor primordial para la comprensión, para el convivir, donde los hombres se descubren y se reconocen como seres libres en una sociedad política contemporánea.

En la manera de hacerse, pensarse y gobernarse el sujeto-educando, logra constituir un mundo solidario con los demás; establece comunicación, reconocimiento, deseo, amor y responsabilidad, cuando asumimos al Otro como espejo. En esta dirección, la palabra crea cultura en el proceso de aprendizaje, por medio de un diálogo auténtico, vivo y existencial, tal como lo dice Ernani María Fiori en su introducción al texto de Freire *Pedagogía del Oprimido* (Freire, 1993).

La palabra en la escuela va acompañada de la acción y del diálogo. Dar la palabra significa poder ser escuchado y aportar al proceso transformativo del pensamiento. Es decir, precisa del Otro, al ser reconocido y aceptado, en la construcción y constitución del saber. El diálogo freiriano así asumido, se caracteriza por:

1. Ser de carne y hueso. Como exigencia existencial, tiene que ver con las formas de vida, de la cual parte todo ser. Rompe con el verbalismo.
2. Ser constructivo en relación con la verdad. El diálogo riñe con la polémica, pues no va a generar compromiso sincero, respeto a la verdad o al saber. El diálogo en este sentido es edificante (Lipman); en sus encuentros con otros saberes producen nuevos conceptos vitales.
3. Ser punto de encuentro creativo y ético.
4. Ser crítico, captar la realidad en permanente devenir porque los invita a pensar nuestro momento, nuestra actualidad.
5. Ser la afirmación de sí mismo ante el Otro y ante el mundo como espejos, llevado a cabo como postura de vida, que posesiona y devela lo que soy y pienso.
6. Ser objeto de interés para quienes participan de él. Es saber lo que él significa y reporta como acto liberador de creación.
7. Ser la superación de situaciones límites en las cuales nos encontramos presos, como lo es el conflicto. La superación, como acto creador, genera nuevas posibilidades de pensar y de vivir.

El diálogo en el aula sirve a estos propósitos, destacando la colaboración, la organización, la síntesis cultural, el crecimiento ético del educando, la mejora del saber riguroso, entre quienes desean constituir un saber común, que los afirma como seres autónomos. “El diálogo no impone, no manipula, no domestica, no esloganiza.” (Freire, 1993. P. 216). Ontológicamente toma cuerpo en el sujeto, es abierto y se confronta ante otras posibilidades. Por su esencia es inacabado, no existe la última palabra como se da en el escrito, busca hablar la verdad, en este caso de lo que es el educando como posibilidad razonada y vivenciada.

Finalmente, Enrique Dussel en su texto *Introducción a la filosofía de la liberación* (Dussel, 1995), realiza una caracterización de la interpretación y su relación con el contexto desde una posición ontológica, que bien puede desarrollarse en el ámbito escolar, pues el ser construye mundo, morada y le da una intención, una significación como comprensión. En consecuencia, el comprender abarca y afecta la totalidad de la experiencia-sintiente\* del ser, la cual interroga en busca de su significado. La interrogación como pregunta, como aquello que me asombra y confronta mi experiencia vital en un contexto específico, me impulsa a conocerlo y aprehenderlo, pues me es desconocido, está por fuera del ámbito de mi experiencia, por fuera del horizonte de mundo de quien desea interrogarlo. En nuestro ámbito escolar, el educando que se esfuerza por captarlo y comprenderlo. Veamos un ejemplo: “A un pigmeo la tiza puede aparecésele como un bombón o algo para tirar a los monos:

---

\* Sintiente. El ser-hombre afectado por la realidad concreta, el mundo en el cual se haya implicado por medio de sus percepciones para construir modos de vida, paradigmas de vida o de pensamiento.

para mí la tiza es para escribir porque puedo escribir, porque muchas veces la he usado con esa finalidad. Es decir, cuando digo “tiza” ya es algo dentro de mi mundo, tiene un sentido; si no tuviese un sentido en mi mundo me preguntaría: ¿para qué es la tiza? De lo dicho se desprende que la totalidad de nuestra experiencia está situada dentro de un horizonte, que hace que todo lo que se encuentra en mi mundo me sea “comprensible.” (Dussel, 1995. Pp. 87-88). De hecho, todo lo que hace el ser-educando en la institución escolar es fortalecer, por medio de la interpretación, el sentido de mundo en su formación como ser-ciudadano, al cual aspira incorporarse plenamente, con capacidad de decidir, de incidir y de transformar el contexto social. De ahí la actitud de preguntar por el sentido y significado de lo que se da en la escuela por parte del educando: El ¿por qué? El ¿para qué? El ¿cómo? Preguntas que en su comprensión el docente debe guiar en su elaboración y posible resolución.

Nos encontramos ante un posible “fundamento” de lo que es el saber escolar y formación moral del educando en el mundo. En el fundamento se da el saberse- pensar desde una posición o postura crítica, que se abre al mundo, al Otro, al saber, que es múltiple, que rompe con la posición egocéntrica, descubre y comprende lo diferente. El Otro se convierte en el ser intencional, en experiencia fundante, para decir hay algo ahí, como principio, como verdad, como saber, como lo manifiesta Ponty en el texto *Fenomenología de la percepción*. (Ponty, 1997). Es lo que intenta realizar el ser-educando en la escuela.

Comprender nos invita saber que existen distintas posturas acerca de un problema, que a través de la historia pueden ser opuestas, a partir de puntos de vista radicalmente distintos. Esto último enriquece la visión, el horizonte de estudio para su comprensión en el aula, dando mayor posibilidad de análisis y reflexión crítica que puede llegar a formular nuevas salidas ante un objeto de estudio. Por ejemplo, los paradigmas de las revoluciones científicas son fieles testimonios de lo dicho. Copérnico, Galileo, Newton, Einstein, entre otros, nos dan un panorama de la situación de la ciencia y del universo cambiante en la historia de la humanidad.

La pregunta por el “fundamento”, por el sentido del ser, es por lo regular la pregunta que se hace el adolescente, que tardíamente confronta en la clase de filosofía en la educación media. El ¿por qué? Determina su itinerario de estudio, que va más allá de una mera habilidad o utilidad. La pregunta implica una interpretación y saber estar en el mundo, que va incorporando nuevas situaciones antes desconocidas, ocultas en su formación y que van a engrosar su paradigma de vida, que se ajusta a un ámbito cultural en el cual se desenvuelve ontológicamente. Por ejemplo, preguntar por el sentido de ser latinoamericano. Es decir, siempre buscamos (ser) el sentido de nuestra época, nuestro presente, en el cual tratamos de descifrar el significado o signo que le recorre, determinando mi manera de ser en sociedad, de proyectarme, de comprenderme desde múltiples posibilidades. En nuestro caso, el de ser latinoamericanos, inscritos en el mundo de las sociedades de comunicación. Lo cual exige pensar la escuela en el gobierno de sí mismo.

## 1.4

# PARA UNA FILOSOFÍA CRÍTICA DEL SUJETO EN EL MUNDO ESCOLAR: *CURRÍCULO Y EPISTEMOLOGÍA*

### Introducción

El panorama actual por el que atraviesa el sujeto escolar en su formación es cada vez más complejo en lo que tiene que ver con unas políticas agresivas, unos dispositivos discursivos de mercado y competitivos al interior de la escuela, que ponen en duda el papel de las humanidades en el currículo.

En nuestro caso, la pedagogía, despojada de su rostro, de su propio discurso; el cual se refleja en el momento de construir la malla curricular y la puesta en escena por medio de la didáctica, que pone en acto lo que hoy podemos llamar otros discursos o conocimientos, a los cuales podemos nombrar unas epistemologías empresariales, que han desdibujado la vida académica e incluso la formación de un sujeto democrático.

#### 1.4.1 Sujeto escolar, conocimiento y poder

¿La escuela busca la verdad o reproduce unos discursos con pretensiones de verdad? Esta pregunta nos lleva al rol que el sujeto asume al interior de ella, en relación con el saber, con el conocimiento en su formación; asociado a una “educación” moral del mismo, ligado a unas relaciones específicas de poder de carácter racional, que afectan no sólo al sujeto educando, sino al sujeto educador, al sujeto administrativo, a la malla curricular y a la didáctica; generando conflictos y posturas críticas en el mundo escolar.

Al respecto se dice: “crítica” se refiere aquí a una amplia gama de cuestionamientos disciplinares acerca de las formas en que el poder actúa a través de las prácticas discursivas y rendimientos de la escolarización; a los diversos modos de investigación crítica con los que se pretende comprender, por ejemplo, cómo se construye la marginación de la gente y las diversas formas de actuar que tiene el poder (Popkewitz; Brennan, 2000, p. 18).

Crítica asumida como práctica del conocimiento, de la cual el Otro hace parte. De ahí que la epistemología en el currículo escolar brille no por buscar la verdad, sino por comprender las

condiciones que facilitan su aparición. Precisamente, es lo que realiza Foucault por medio de la episteme en la aparición de los discursos en un tejido académico, (Gil, 2015) que, por sus características, se ubican en el umbral de la positividad o de la misma ciencia, que atraviesa la malla curricular, cargada de historia en su producción discursiva, no exenta de relaciones y efectos de poder, que en Althusser son de orden ideológico (Althusser, 1977). En lo que llamaríamos una epistemología social. La cual “estudia el lenguaje como efectos de poder” (Popkewitz; Brennan, 2000, p. 23). Constituida como conocimiento, que se implementa en el sujeto a educar a través de una serie de tecnologías, que modelan el cuerpo y el pensamiento; en lo que se ha dado en llamar un dispositivo pedagógico (Bernstein, 1998).

Lo anterior, precisa de una reconceptualización del sujeto, de su subjetividad, de su subjetividad desde el discurso y la práctica escolar. En esta dirección, “Las historias que escribió Foucault, por ejemplo, se refieren a cómo se convierte a la persona en un sujeto por medio de reglas y estándares concretos de modelos institucionales determinados, pero que no se pueden reducir a constituciones concretas” (Popkewitz; Brennan, 2000, p. 27).

Que van más allá de la planta física escolar y se fortalece en el entramado social, en la construcción de la figura del sujeto educando a través de unos discursos legítimos y verdaderos, en la que no desaparece la acción del poder en el sujeto. Es así como, “Dentro de este paisaje, el poder es ‘algo’ que posee la gente y esa propiedad se puede redistribuir entre los grupos para desafiar las desigualdades, de ahí el uso del término ‘soberanía’”. (Popkewitz; Brennan, 2000, p. 32).

Lo que supone una labor específica del poder en el ámbito escolar, en la reorganización del saber y del conocimiento a su favor. Así: “El poder como soberanía crea a menudo un mundo dicotómico en el que están el opresor y el oprimido, produciendo así un dualismo cuyo efecto es el de definir grupos sociales particulares como entidades monolíticas”. (Popkewitz; Brennan, 2000, p. 33).

El poder se incrusta y, se entrelaza en el orden monolítico que pueda tener el currículo escolar; dependiendo de las circunstancias, puede ser autoritario o flexible, preferiblemente este último, navegando con soltura en la práctica y cotidianidad de la escuela. Aun así, no deja de actuar con principios básicos de inclusión y de exclusión en la formación del sujeto, que esculpe y da forma.

De esta manera, “Aquí, Foucault revisa la noción nietzscheana de una ‘voluntad de saber’, para considerar cómo los sistemas disponibles de ideas disciplinan a los individuos al actuar, ver, pensar y verse a sí mismo en el mundo” (Popkewitz; Brennan, 2000, p. 34). Nos encontramos con un conocimiento, que, a través del currículo se disciplina, se normaliza y se controla a la comunidad académica.

Esto último, por medio de unas tecnologías, reglas y comportamientos altamente racionalizados, donde el poder productivo va a actuar en el deseo, en la sensibilidad, en la disposición del hacer y pensar del educando y del educador; en lo que sería un conocimiento productivo como resultado

final de su acción. Hoy centrado y acaparado por el capitalismo cognitivo y digital, pues el conocimiento se ha convertido en mercancía, de la cual hay que apoderarse con la patente intelectual de la empresa o corporación.

La educación, la escuela, precisan de una subjetividad centrada en un tipo de conocimiento intangible, que se vuelve artículo de consumo, el cual se vende directamente en el mercado, una vez terminado el ciclo escolar. Así, el objetivo que se persigue pasa por un profundo trabajo cognitivo incorporando los tics, el estudio a distancia, entre otros; los cuales evitan en gran medida, dentro de un nuevo paradigma educativo, costos y menos desgaste innecesario. Esta depuración va pareja con las pretensiones del capitalismo cognitivo, que va más allá del espíritu competitivo neoliberal y que ha impactado el currículo y la evaluación escolar en su diseño a través de las competencias y las tecnologías

La constitución de la subjetividad escolar es fruto de múltiples relaciones de saber y poder, que es el universo de la enseñanza, que va a producir y consolidar un educando productivo, por medio de múltiples estilos de aprendizaje, en la que la pedagogía da su aporte y validez.

¿Cuál es la postura del sujeto ante la constitución de su subjetividad en el proceso de aprendizaje? Ante todo, tomar posición y distancia ante los mismos aprendizajes y ante el conocimiento y el mismo poder que le cruzan en el aula y por fuera de ella, asumiendo una postura y reflexión crítica, ante una situación concreta de querer educarse, de querer formarse, en el momento de consolidar su subjetividad.

El debate gira en torno a un sujeto que desea formarse dentro de los parámetros de la autonomía y un poder que desea domesticar a través del conocimiento y la moral. Entonces, ¿qué es lo que se debe “enseñar”? ¿formación o adiestramiento? ¿Cuál es el rol de la pedagogía en este panorama? Ya que una educación, una escuela democrática que se preocupa por el conocimiento, ha de preocuparse no sólo por él, sino por el cultivo y gobierno de sí mismo en la formación humana, capaz de construir comunidad académica y fuertes lazos de reconocimiento en diversas instancias de orden social.

En este sentido, desde una postura ética y crítica del pensamiento, que incentiva la formación en el cuidado, en el conocimiento y en el gobierno de sí mismo. Lo cual lleva al ejercicio de la libertad. Es el sujeto que se examina a sí mismo en lo que piensa y en la forma como actúa. Tema de gran interés para la escuela, como para nuestro presente.

### **1.3.2.2 El método, el sujeto y la verdad**

El acto ético y crítico nos permite tomar distancia frente a políticas, frente a técnicas y frente a metodologías de aprendizaje que objetivan, que abusan y que invaden el pensamiento del educando y del educador.

En contraste con ello, las metodologías de la objetivación reflexiva construyen al sujeto/sí mismo como el objeto de un método científico asumido y en relación con una totalidad social. Eso fue lo que, en efecto, hizo que la sociedad fuera trascendente y el sujeto individual objetivado (Popkewitz; Brennan, 2000, p. 66).

El sujeto educando se convierte en objeto de problema epistémico, que ha de ser tomado por medio de unas metodologías y miradas de corte científico o, mejor, positivista en su posible solución. En otras palabras, el sujeto como problema de verdad. Que hoy, como se le enseña en la escuela, es palpable, manipulable, demostrada y apropiada en hechos concretos.

Un examen escolar es fiel ejemplo de ello. Ya la verdad deja de ser un asunto de sabiduría, de saber espiritual; siendo abordada por el método científico moderno, que la ha de poner en evidencia, acompañada de la sistematicidad, de la estadística, del dato, de la verificación, de la demostración, escenificada en un gran campo paradigmático y epistémico.

En consecuencia, hay una estructura epistemológica de cómo pensar al sujeto en el aprendizaje, de cómo transformarlo acorde con las necesidades sociales y del mercado laboral, implementado a través del dispositivo pedagógico. “La objetivación de la subjetividad está siendo construida a través de diversas tecnologías pedagógicas. Una de ellas se encuentra en la redacción de la política educativa”. (Popkewitz; Brennan, 2000, p. 74).

Ya se pretenden unas competencias, unos objetivos y unos logros epistemológicos en su adiestramiento. Por tanto, el educando tiene que demostrar (verdad objetiva) que es hábil en su hacer, regulado por unos dispositivos de evaluación y calificación que le reconfiguran cognitivamente como ser calculable y metódico, reflejado en unas prácticas discursivas en el ámbito de la escuela.

Es decir, la escuela asiste a unas nuevas epistemologías, a unos conocimientos empresariales, que le han transformado en lo más profundo su espíritu formativo, pues hoy ya no se habla de formación, sino de adiestramiento, de habilidades pragmáticas.

O sea, se ha abandonado la comprensión reflexiva y crítica en el espíritu formativo de las humanidades, por un adiestramiento de las meras habilidades, que rayan en un simple hacer y descripción de lo aprendido desde un discurso positivista, provocando un divorcio entre ambas posturas en el momento de interactuar con el conocimiento.

Podemos decir que el discurso epistemológico o epistémico de la escuela, está interesado por un hacer, por un resultado práctico. En esta dirección, la verdad es algo que se liga desde sus entrañas, a una estructura epistemológica, pues lo que se hace en la escuela, es crear verdades en su producción a través del dispositivo pedagógico que la sostiene.

Así, el sujeto escolar, interesado por la educación, por el conocimiento, busca constituirse en autoridad de verdad. Al respecto se dice: “Desde el punto de vista de la producción de la verdad, sin

embargo, la cuestión central, no es determinar si la verdad es verdadera o falsa, científica o ideológica, sino como se ha producido, cómo circula, se transforma y se usa". (Popkewitz; Brennan. 200, p. 82).

Es decir, una verdad pragmática que modifica la voluntad de saber y conocer del educando, donde el docente también se ve abocado en asumirla en el diseño del currículo, debido a múltiples presiones políticas de orden oficial y privada. En otros términos, se trasfigura el cómo conocemos y el cómo se estructura la verdad en el discurso pedagógico.

Ahora bien, frente a este panorama epistémico, el sujeto educando se ve forzado a pensar lo que aprende, lo que conoce, en especial al interrogar la verdad dentro de una epistemología empresarial, y de unos discursos que producen verdades de cualquier género.

Pues lo que importa no es la verdad, sino la producción de verdades en su credibilidad y autoridad que de ellas emergen. En últimas, es preciso preguntarse: ¿Qué tipo de verdad irrumpe hoy en la escuela, cuando en la mayoría de las veces se anuncia anónimamente? ¿Cuál es el rol de la didáctica frente a este tipo de verdad en el aula?

Estas preguntas tienen que ver con el contexto en el cual hoy se desenvuelve la escuela en su episteme, pues se puede decir, con todas las salvedades del caso, que la escuela no forma lo verdadero en relación con la verdad, sino una escuela que capacita para el mero conocimiento pragmático, que, en la mayoría de las veces, está centrado en la imagen o mapa mental, ayudados por herramientas virtuales, en una economía del discurso reflexivo y escrito.

En este contexto, surgen los interrogantes: ¿Cómo se expresa la verdad en el presente? ¿Qué tipo de racionalidad opera en el tránsito que se da entre el conocimiento y la verdad? Podemos destacar, entre otros, una serie de técnicas que afianzan a la escuela en su autoridad.

Por ejemplo, los ya conocidos exámenes, que, para Foucault, es el rey por excelencia en la escuela, cuya característica es su sistematicidad, su finalidad y su metodología, cruzado por competencias que han de demostrar que se sabe una habilidad específica. En consecuencia, esta racionalidad escolar ha de brillar por su habilidad y efectividad pragmática, en el alma del currículo, en la producción y apropiación del conocimiento (Zuluaga,2005, p. 17).

#### **1.4.2 Método, saber y práctica pedagógica**

Vistas las cosas, la racionalidad del conocimiento escolar no está por fuera de un discurso y práctica, distribuido según las necesidades de la malla social, en la que todo sujeto de conocimiento se desenvuelve. En este sentido, el conocimiento como parte de una episteme, a la vez de un paradigma, no deja de ser de orden histórico, sus reglas, sus enunciados y su articulación a la

escuela obedecen a un sentido de época con rostro propio, en el que se encuentra inscrito; en el que los sujetos toman posición en conexión con la producción del conocimiento.

¿Cómo sabemos acerca del conocimiento? Una posible salida a esta pregunta es por medio del mismo discurso que lo produce, el cual se refleja en un dispositivo pedagógico, que ha de manifestarse en una práctica pedagógica, que en Zuluaga se caracteriza por cinco puntos. El primero, como modelo o paradigma. El segundo, como una pluralidad de conceptos de conocimientos. El tercero, como unas formas de funcionamiento del discurso institucional. El cuarto, como las características sociales adquiridas. El quinto, como las prácticas de enseñanza. (Zuluaga, 2005, p. 22-23).

En estos puntos, la racionalidad del conocimiento escolar se plasma en un hacer-ser, llevado a cabo por un método que facilita su realización en el aprendizaje, tal como lo es el saber pedagógico, asumido como concepto metodológico plural, a diferencia de una teoría homogénea. (Zuluaga, 2005, p. 24-25). En consecuencia, el saber se refiere al objeto por medio de conceptos, métodos y procedimientos de orden epistémico a su interior, los cuales son apropiados por el discurso. “El saber pedagógico proporciona un territorio a las problematizaciones acerca de la pedagogía, una base material y conceptual desde la cual es posible llevar a cabo intercambios con ciencias y filosofías sin perder la especificidad y la autonomía”. (Zuluaga, 2005, p. 26).

Es así como la práctica pedagógica está inscrita en el saber pedagógico y éste en la episteme; en las que se dan alianzas estratégicas de conocimientos, de metodologías, de conceptos, de prescripciones y de observaciones que nacen a su interior; conjugadas en el aprendizaje, que, como una gran tela de araña, se entrecruzan y se centran epistemológicamente con el método de aprendizaje y de enseñanza.

Así, la racionalidad y el conocimiento escolar pasan por el filtro del método, tan importante para la escuela contemporánea en la configuración de un umbral positivista (Foucault, 1983). En la que la pedagogía y la metodología son asumidas como campos de poder en un orden conceptual. En este sentido, para el filósofo alemán Leo Strauss, “La méthodologie, est forcément réflexion sur les limites de la science. Si la science est en vérité la forme la plus haute de la connaissance humaine, la méthodologie est réflexion sur les limites de la connaissance humaine”.\* (Strauss, 1986. p. 78).

Como podemos ver, el saber y el conocimiento escolar están confinados a los límites de la metodología, en el afán de un espíritu científico y pragmático. En otras palabras, la crítica a esta concepción de aprendizaje en el que se ha atrapado al currículo en su trazo está en que la formación, el saber, el conocimiento escolar, no necesariamente pasan por el dominio absoluto del método

---

\* La metodología es necesariamente una reflexión sobre los límites de la ciencia. Si la ciencia es en verdad la forma más elevada del conocimiento humano, la metodología es una reflexión sobre los límites del conocimiento humano.

científico, hay otras epistemes, otros saberes, con sus formas, con sus dinámicas, con sus singularidades, tan válidas como el conocimiento científico; sin que se convierta en obstáculo epistemológico (Bachelard, 1973).

Pues, es la episteme la que posibilita el saber de una época, de la cual hace parte el conocimiento científico. Como vemos, uno de los tantos problemas que atraviesa a la escuela, así como a la educación para nuestro presente o época, no es la verdad, el saber, el conocimiento, pues ya hacen parte de su estructura curricular, de su discurso cotidiano, de sus procedimientos evaluativos, entre otros.

Es el cambio de paradigma que se vive, hoy centrado en la comunicación, con el riesgo de caer en la mera opinión, de unas habilidades desconectadas de la formación del sujeto en la constitución de la subjetividad. Justamente, el principio de verdad es reemplazado por la comunicación, por la información, por el relativismo, por un espíritu pragmático mercantil, como fuente de autoridad y de certeza.

Es decir, la verdad ha dejado de ser, para ser operativa, procesada, datada y mediatizada, en medio de una red virtual del conocimiento. Con el riesgo de que el sujeto de conocimiento, tal como lo conocemos, sea ocultado, al ser dejada a un lado su formación crítica y espiritual que ha cultivar la libertad. Lo que nos lleva a decir que vivimos una época en la que se está dando la reconfiguración del sujeto de conocimiento escolar.

El saber pedagógico permite interactuar con otros campos del mundo epistemológico, no sólo consigo mismo, sino con la cultura, la política, la ciencia, la economía, etc., que cruzan los saberes de los sujetos implicados en los procesos de aprendizaje. Precisamente, el saber pedagógico se libera de su uso instrumental atrapado en el método, como fórmula Zuluaga, a través de la práctica pedagógica: "Ella era también una práctica discursiva, y, por tanto, una práctica que adquiría materialidad en una institución social (la escuela) y que había producido un nuevo sujeto social, el maestro" (Zuluaga, 2005, p. 50-51).

Por tanto, la episteme produce un saber, un discurso pedagógico, que tiene su propia dinámica y rigurosidad, que no pasa por el método y la prueba científica. No es su objeto principal. Es aquí donde la pedagogía toma mayoría de edad, toma autoridad, tiene su propio rostro en el ejercicio de la formación del educando. Así, el saber pedagógico en conexión con la pedagogía que se piensa a sí misma desde una autonomía permite relacionarse con otros saberes, con otros conocimientos, incluyendo el científico, sin que se desdibuje, incluso en una sociedad de comunicación, de información y de diseño mediático.

Podemos decir que la pedagogía en su saber específico, entendida como un pensar crítico de la educación; elabora un discurso que la lleva, no tanto a hablar de la verdad, de la moral, de la administración, de unas racionalidades, sino de la construcción de sí misma como principio de

libertad reflejada en el sujeto educando. Su saber quiebra el principio del umbral positivista; pues su discurso es a la vez una práctica que son las suyas. Ella es un saber que se libera y transforma al sujeto en su subjetividad, ante un falso positivismo y pragmatismo mercantil en su “formación”; ya que el saber pedagógico libera y no sujeta.

Visto lo dicho. ¿Cuál es la relación de la pedagogía con el saber? Al respecto el pedagogo Humberto Quiceno destaca: “El saber en Foucault es una noción que sirve para estabilizar una serie de conocimientos. El saber fija, retiene, paraliza, identifica, ordena y organiza” (Zuluaga, 2005, p. 75). Vale acentuar que el saber pedagógico posee su legitimidad y validez, que incide no sólo en el pensamiento, sino que se manifiesta en las acciones, en los hechos, en las cosas, que explica y que aborda el conocimiento, desde su propio discurso; sin pedir prestado a otras disciplinas o conocimientos (Zuluaga, 2005, p. 76).

## **Conclusión**

Finalmente, la pedagogía habla desde sí misma, no como objeto, no como heterónoma; ella misma construye su autonomía, su saber. Hoy es urgente liberar a la pedagogía, por ende, al currículo y la didáctica, de unos discursos que no son los suyos, que los han distorsionado, cuyos resultados hoy se palpan en una escuela extraña o empresarial, sin que se niegue el mundo laboral.

En esta dirección, el saber pedagógico ha de reformularse, frente a unas falsas pedagogías que inundan el mercado escolar. Ella no está ligada a unas normas, reglas o formalismos de gestión de calidad, que la borran, la distorsionan y la alienan. Ella ha de ser productora de saber, de conocimiento liberador que impacta y transforma la vida de los implicados en estos procesos educativos.

Ya es hora de que el saber pedagógico se reconstruya en su propio lenguaje o discurso, que se libere de cargas pesadas y de conocimientos que no han sido los suyos y que semejan a una gran arquitectura pesada de verdades acabadas. Ella ha de ser abierta y creativa en el momento de edificar el saber escolar. Es hora de que la pedagogía se desinstitucionalice para que logre claridad conceptual en su trajinar en el ámbito del saber, que se deslinde del falso discurso positivista, el cual esconde otros intereses.

Al respecto Richard Jones, acompañando a Foucault dice: “Decía que tales epistemologías ayudaban a asegurar nuestra permanente condición de dominados porque creaban la ilusión de que el saber existe con independencia del poder” (Jones, 1993, p. 84-85). Una de las tantas posibles liberaciones del saber pedagógico, pasa por el desprendimiento de unos discursos que no son los suyos y que impacta al sujeto en su saber.

