

Biopolítica y Educación: hacia una nueva crítica de la educación

Entrevista a Silvia
Grinberg

Biopolítica e educação: para uma
nova crítica da educação

Bio-politics and education:
towards a new critique of
education

Carlos Ernesto Noguera Ramírez*
Dora Lilia Marín Díaz**

* Profesor Asociado Universidad Pedagógica Nacional, miembro del grupo de investigación Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia. Doctor en educación de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. Editor Revista Pedagogía y Saberes.
Correo electrónico: noeraernesto@gmail.com; cnoguera@pedagogica.edu.co

** Investigadora del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP) de Colombia, del Grupo de estudios e pesquisas em Currículo e Pós-modernidade –GEPCPós-UFRGS y del Grupo de Estudo e pesquisa em Inclusão –GEPI-UNISINOS de Brasil. Doctora en Educación (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), Consultora Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Correo electrónico: azulesdora@hotmail.com; dora.marin@ufrgs.br

Silvia Grinberg es una investigadora argentina del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas –CONICET, Licenciada en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires –UBA, Magister en Ciencias Sociales de Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –FLACSO, Buenos Aires y Doctora en Educación de la Universidad de Buenos Aires–UBA. Es profesora titular de Sociología de la Educación y Directora del Centro de Estudios Pedagógicas Contemporáneas de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional San Martín. También es profesora Titular de la cátedra de Problemática Educativa y Coordinadora del Área Socio-pedagógica, Unidad Académica Caleta Olivia de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Desde Bogotá y entre Buenos Aires y Londres, establecimos una conversación via internet alrededor de la temática central de esta revista. Algunos de los temas abordados los presentamos aquí en el formato de entrevista.

Pedagogía y Saberes -PS: Estimada Silvia, en las investigaciones que has realizado en los últimos años has utilizado la noción biopolítica para pesar temas y problemas educativos contemporáneos, nos gustaría que nos contaras *¿Cuáles consideras las principales ventajas que el uso de la noción biopolítica ofrece para pensar las prácticas educativas?*

Silvia Grinberg –SG: Para comenzar, me parece que hay algo en la mirada foucaultiana que en el devenir de los debates en el campo de la educación nos permitió salirnos de disyuntivas que nos dejaban en un callejón sin salida. Por ejemplo, el par dominación/emancipación. No me voy a explayar, especialmente, en los polos de este binomio, pero si recorremos la producción en el campo de la educación desde el siglo XIX, por poner una fecha, la educación y desde ya los debates en torno de ella, quedaron atrapados entre esos polos. Entiendo que al trabajar con las categorías foucaultianas hemos podido escapar de ese callejón, o más bien, como diría Deleuze, las antinomias se resuelven de una sola manera: disolviéndolas. Ello porque Foucault más que oponer poder y libertad pone a uno como condición de posibilidad del otro. Esto es especialmente importante para el debate en torno de la relación biopolítica y educación, asunto sobre el que creo resta mucho camino por recorrer.

En primer lugar, si el poder no se opone a la libertad, entonces ¿qué hacemos en nuestras escuelas o en cualquiera de nuestras prácticas educativas? Ya no se trata ni de dominar ni de liberar a nadie. Aún más ¿cómo podría devenir libre alguien si esa libertad es resultado de que alguien se la otorgue? De hecho si ejercemos el poder (y aquí otro gran aporte de la

mirada foucaultiana) es porque somos sujetos libres que peleamos por nuestra libertad. Y entonces, ejercemos ese poder como condición misma de nuestra libertad. Esto implica que nuestros alumnos no son sujetos pasivos sobre quienes actúa la maquinaria del poder; más bien –y esto ha tenido grandes implicaciones biopolíticas–, si actuamos sobre los jóvenes es porque son libres. En los últimos años, pareciera que los jóvenes devinieron, especialmente, indisciplinados, violentos, desinteresados, carentes de valores, etc., etc., ahora, basta con revisar la bibliografía del siglo XIX y la producida, justamente, usando la noción de biopolítica para ver que si toda esa maquinaria actuó es porque los jóvenes eran muchas cosas, menos sujetos obedientes. Es esto lo que permite explicar la obligatoriedad de la educación. En el siglo XXI hablamos del derecho a la educación, pero nos olvidamos que la educación antes que un derecho fue una obligación, al punto que, por ejemplo, la primera ley argentina de educación (común, esto amerita toda otra reflexión biopolítica), habilitaba a la policía a entrar a las casas y sacar a los niños para llevarlos a las escuelas. Hay un texto muy interesante de un salvadoreño que se ocupa de esto en tiempos coloniales. La infancia aborígen se escapaba porque los obligaban a ir a las escuelas. En Argentina si se lee en detalle el texto que escribió Sarmiento, estando exiliado en Chile, queda claro que si bien defendía la educación en general, el destinatario por excelencia de la instrucción popular era la población “bastarda e impura”, como llamaba a los mestizos combinando vagancia e ignorancia.

Hoy estamos muy lejos y muy cerca de estas realidades, pero es claro que de ningún modo los jóvenes fueron, ni son, pasivos, u obedientes. Añoramos algo que nunca fue. Claro está que podemos preguntarnos por cómo opera esa nostalgia incluso de manera performativa, en nuestros presentes convulsionados.

–PS: *Sobre este primer punto, hay un asunto interesante, pues esa mirada que señalas como particular de Foucault sobre la relación no contradictoria entre poder y libertad, de alguna manera está en la base del pensamiento pedagógico kantiano, ya que para Kant el fin de la educación es la libertad y la autonomía, pero tal fin sólo puede alcanzarse sobre la base de la disciplina y la obediencia. En otras palabras, para Kant, la libertad y la autonomía son un efecto de la disciplina y la obediencia, del ejercicio del poder del adulto que podríamos llamar, justamente, educación. Nos parece que este asunto es hoy de vital importancia para pensar los problemas de la educación y la pedagogía, pues en el mundo de la “modernidad líquida” como lo llamó Bauman o en la era de la “posmodernidad”, como dirían otros autores, la educación parece haber*

perdido su sentido o su función, pues las relaciones de autoridad entre adultos y niños y jóvenes se están deslegitimando como efecto de la transferencia de los asuntos del mundo político (de los adultos, de los pares e iguales entre sí) al mundo de las relaciones entre adultos y “nuevos” como los llama Hanna Arendt. Por tal motivo, la educación estaría perdiendo su sentido moderno, ¿Cómo las herramientas foucaultianas nos ayudan en la comprensión de este asunto?

—SG: Creo, como decía Arendt (1996), que la modernidad confundió autoridad con autoritarismo y esto es central para la actual liquidez en que vivimos, aquella que en la educación se expresa con mucha claridad e incluso diría, crudeza. Esa confusión nos llevó a considerar que cualquier acto de transmisión, es un acto autoritario. Sobre la base de ese supuesto, en los últimos años los docentes están siendo llamados a devenir sujetos que orientan aprendizajes, enseñan a aprender, a resolver problemas o se vuelvan gestores del aula, diseñadores de ambientes de aprendizaje y así.... En la lógica de la pedagogía de las competencias, cualquier enseñanza basada en conceptos pierde valor en aras de un procedimentalismo, ya no tan *sui generis*. Los conceptos, la memoria, la problematización del mundo que sólo puede ocurrir gracias a esos conceptos está siendo totalmente desacreditada, en aras de una enseñanza que deviene en *coaching* y por tanto no puede ser más que líquida.

Luego de años de des-autorización de ese lugar de transmisión que Arendt señala tenían los ancianos en Roma, y que en el presente deberíamos ocupar los adultos —quienes ya estamos en el mundo—, nos enfrentamos a esa crisis de autoridad. Me parece que para analizar la crisis de esa autoridad, sería central preguntarnos por esos procesos de desautorización que, en la cotidianeidad de la vida escolar, se traducen, en más de una ocasión, en comedia de enredos. Por ejemplo, una directora de una escuela secundaria me contaba que un docente muy preocupado se le había acercado para decirle que no podía enseñar ¡porque sus alumnos no participaban!

Los planteamientos de la sociedad de la información han instalado y también generando una total confusión entre información, conceptualización y problematización del mundo. Ahora, vivir en un mundo absolutamente sobrepasado por la información requiere más que nunca de conceptos que nos permitan pensar, problematizar y comprender nuestra vida en medio de esas cataratas de información, que como bien decía Benjamin, una vez que se pone a circular, ya es vieja. En el culto a la novedad no hay nada que pueda permanecer.

Junto con Foucault cabe la pregunta por nuestra actual episteme que señala que ya no hay verdad ni saberes a transmitir sino puro fluir de información. Y aquí me quiero referir a la segunda cuestión que plantea. Si bien, hay algunas referencias a Kant y a Durkheim en *Vigilar y Castigar* (Foucault, 2001), no consta que en la noción de disciplina Foucault haya recuperado el texto “Pedagogía” (Kant, 2003) del autor de la ilustración, ni “la educación moral” de Durkheim (2002). Sin embargo, cuando uno lee esos textos y en especial el apartado destinado a la disciplina del texto de Kant, uno no puede más que pensar en *Vigilar y Castigar*. Amordazar a los bebés, enderezar su cuerpo, quitarles la animalidad son las primeras acciones que Kant, y posteriormente, Durkheim, le otorga a la educación de los que llegan al mundo. Para estos autores la disciplina, como lo plantean, es condición de posibilidad de la razón. Esto por lo menos es un contrasentido o, nuevamente como señala Arendt en *la vida del espíritu* (Arendt, 2002), una enorme falacia.

Por otro lado, creo que los estudios sobre disciplinamiento han realizado un aporte enorme para comprender cómo funcionaron estos procesos en la vida escolar. Nosotros lo hemos vivido en nuestras escuelas, mucho más quienes transitamos por la educación formal en tiempos de dictadura militar; por ejemplo, el control de los cuerpos era constante y minucioso en todos los sentidos.

Ahora, desde fines de los ochenta sobre la base de esa crítica hemos visto en las reformas educativas imponerse sistemas de sanción que se traducen en procesos de autosanción como si eso implicara ausencia de sanción o su democratización. Muy por el contrario, ese sistema de autoevaluación de la conducta constituye un sistema de revisión de sí y de gestión del ego que incluso puede ser más severo. Esto en la cotidianeidad escolar se ha vuelto un problema clave. La crítica de la disciplina nos dejó sin un lugar donde pararnos o, en otro sentido, trasladó la responsabilidad de la sanción al *self*, al propio individuo.

Nuevamente, junto con Foucault, cabe preguntarse qué particularidades asume la conducción de la conducta cuando somos llamados a autoconducirnos. Como señalan ustedes “Gobernar es educar” (Marín y Noguera, 2011) y el gobierno puede presentarse de muy diversos modos. Retomando lo que decía anteriormente, nuestros estudiantes no son sujetos pasivos que reciben las cosas que les damos; necesariamente van a responder a nuestros actos, van a rebelarse, a contestar. Y nosotros tendremos que pararnos en las aulas y transmitir. La posibilidad de reinvencción y contestación está directamente ligada

con la transmisión, como diría Arendt, de lo contrario, estaríamos condenados a empezar siempre de cero. Nosotros, en tanto adultos que somos, tendremos que buscar modos de decir no, que vayan más allá de la lógica del disciplinamiento, pero que a la vez, escapen de la liquidez que involucra la autosanción.

Entonces, retomando la pregunta inicial, en segundo lugar, y directamente relacionado con lo anterior, si todo el aparataje que Foucault denomina biopolítica se puso en marcha fue por esa condición de libertad que tenemos los sujetos por el solo hecho de haber nacido, diría Arendt. Si la biopolítica supone dar forma a la vida de la población, ello ocurre porque la vida puede asumir múltiples formas. Hoy parece, por suerte, cada vez más algo añejo, pero si ese dar forma actuó (y actúa) sobre los cuerpos, sobre la sexualización es porque esa sexualidad podía ser muy diversa y de hecho lo era. De alguna manera Foucault, en el primer tomo de *Historia de la Sexualidad*, nos dice ¡preocúpate cuando se ponen a hablar mucho de algo! porque más que reprimir y negar, se trata de prácticas que procuran darnos una determinada forma. En ese sentido, Foucault nos ofrece un sinnúmero de aspectos, acciones, detalles, que operaron y operan en esa dirección en la vida cotidiana. Un sinnúmero de acciones que nos autorizan/ron a actuar de un determinado modo. Digo autorizaron porque —y este otro punto de ese par dominación/emancipación que durante años nos llevó a creer que la vida social y, ni hablar la escolar— suponía un conjunto de acciones ligadas con la represión de acciones, pensamientos, actitudes etc. Pero más que de eso se trata de preguntarnos por lo que se autoriza. No importa tanto lo prohibido sino lo permitido, porque es ahí donde ese dar forma a la vida actúa. Con la sexualidad, pero también con todas las formas de higienismo, de eugenesia etc., este ha sido y es un punto clave.

Así hoy nos podemos preguntar por los efectos del llamado a devenir diversos y volvernos diferentes. Hoy parece que lejos de la idea de normalidad actúa ese “sé tú mismo”, “sé diferente”; el “tú puedes” del relato de la autoayuda. Una especie de máquina que nos hace correr para ser diferentes y marcar la diferencia como medida del éxito. Hay un trabajo muy interesante de Butler (2007) donde, justamente, analiza cómo la cuestión de la diversidad sexual sirve también para discriminar culturas y sujetos que aparecen como amenazantes para nuestros espíritus y sociedades libres y democráticas.

Ahora, la puesta en marcha de ese torrente de acciones políticas sobre la vida, o más bien, la interrogación sobre ese torrente político que se supone tienen por tarea cuidarnos, velar por nosotros etc.,

nos lleva a otra cuestión: ¿de quién teníamos que protegernos? Es aquí donde la obra de Foucault, pero también de otros pensadores que podríamos identificar como una segunda generación de autores de trabajos biopolíticos, se abre camino en la pregunta sobre el Estado en tanto protector de la vida y cómo esa protección termina, indisolublemente, ligada con los genocidios del siglo XX. De alguna manera hay algo aquí que podría traducirse en: ¡desconfiemos de quienes dicen que nos vienen a proteger y mucho más a liberar! Para la educación esto es clave porque nos ubica en un lugar muy interesante que, creo, puede ser una llave para escapar de las antinomias. Si no somos llamados a liberar a nadie entonces, ¿para qué educamos? Creo que esto para nuestro presente líquido es fundamental. Como docentes, si no tenemos que liberar a nadie, nos queda una tarea central: enseñar, sabiendo que nuestros estudiantes en ejercicio pleno de su libertad, o si se quiere, de su voluntad de poder, harán con el material que les enseñemos cosas, pero para que hagan algo es central nuestra tarea de transmisión. De hecho, todas esas prácticas que reseñó Foucault, pero que también, sin duda, supo reseñar la bibliografía educativa, se realizaron en nombre de nuestra libertad y de un futuro mejor. Dejemos de liberar y mejor enseñemos, esa es una tarea que en tiempos del *aprender a aprender*, creo que se constituye en un acto fundamental de resistencia. Entonces podríamos decir que la obra de Foucault y en particular la noción de biopolítica nos permiten poner en perspectiva nuestras grandes verdades.

Seguidamente, también creo que podríamos poner la pregunta al revés. Esto es: ¿hay algo así como un aporte que hacen los estudios en educación a la cuestión de la biopolítica? Creo que sí. Ello porque me parece que sería inimaginable esa acción política sobre la vida sino fuera en el marco de una sociedad pedagogizada por llamarla de algún modo. Así, esos manuales de urbanidad que circularon desde los siglos XVIII y XIX constituyen un ejemplo claro de lo que estoy hablando. Eran folletines que procuraban, justamente, educar a la población en eso que era devenir urbano un ciudadano, eje clave de la biopolítica. De hecho, es inimaginable un accionar sobre la vida, ese dar forma a la vida sino es a través de esa educación que atraviesa y es clave de la escolaridad. Pero también la escolaridad se vuelve clave porque las sociedades modernas son, especialmente, sociedades de educación. De manera que podemos hablar de biopolítica y educación, pero sin duda, la educación es biopolítica y la biopolítica es educación. Esto también permite explicar y comprender la fructífera producción que en el campo educativo se realiza sobre estas temáticas. Si uno puede encontrar sociólogos,

filósofos, politólogos, historiadores etc., trabajando con estas categorías es llamativo que todas esas miradas convivan en nuestro campo. Y ello no es, como muchas veces se ha dicho de la educación, porque es una disciplina sin objeto, sino porque la educación es clave en nuestras modernas y/o posmodernas sociedades. En este plano es central entender que las políticas sobre la vida son en sí mismas prácticas pedagógicas.

–PS: *Esta última idea es bastante instigadora, ¿podrías ampliar y ejemplificar esa relación que estableces entre políticas sobre la vida y prácticas pedagógicas?*

–SG: La sociedad ilustrada es en sí una sociedad pedagogizada. La formación es inseparable de la razón, sea que la pensemos como la educación de los que llegan al mundo, sea que la pensemos como auto-educación. La sinonimia, que prácticamente permanece hasta nuestros días, entre razón y progreso encuentra en la educación su posibilidad de ser.

La enorme maquinaria pedagógica que desde el siglo XIX se pone en marcha, es en su propia constitución biopolítica. Regulación de la vida de la población que está llegando al mundo, incluso, casi de manera preventiva. En Rousseau está esa idea de que hay que proteger a la infancia para que la sociedad no la corrompa y pueda transformarse en un hombre de bien.

La ilustración pero también la teoría del capital humano hubieran sido imposibles, sin esa máquina pedagógica. El hacer vivir que suponen las políticas sobre la vida son en sí acciones que procuran actuar sobre la vida de la población, orientando, guiando, esto es educando esas vidas. Ello como lo describe Foucault en “La voluntad de saber”, involucra la educación del cuerpo, la definición de modos de la sexualidad que implican el accionar pedagógico sobre esa sexualidad. Como la historia de la educación lo ha mostrado, el sistema educativo se organizó sobre la base de la orientación de la infancia en instituciones que debían administrar masas de niños y de quienes se esperaba producir unos determinados modos de vida. Desde la formación del ser nacional, hasta enseñarnos a comer a reproducirnos, a lavarnos las manos, a sentarnos, a pararnos, a convivir en masas etc. Todas estas son parte central de la maquinaria biopolítica. El control de la natalidad se traduce en educación sexual. Desde el siglo XVII un juego como la casita de muñecas estuvo profundamente ligado con enseñar a las niñas cómo ser amas de casas, mujeres etc.

Si esta enorme maquinaria se pudo poner en marcha es porque biopolítica y educación son prácticas que se atraviesan mutuamente. El hombre de bien, el hombre de mañana se gesta y se forma en la escuela.

Por eso también todos los problemas que se identifican en la vida social encuentran los caminos de su solución en las prácticas pedagógicas. Si hay violencia, desempleo o “pérdida de valores”, la respuesta está en la educación. Frente al diagnóstico de anomia, la escolarización masiva; frente al desempleo, la escolarización. En la lógica del *workfare*, para acceder a los subsidios por desempleo, como ocurre desde hace unas décadas, es necesario realizar un curso de capacitación. Ello salvo, como ocurre en nuestras latitudes, cuando se trata de los sectores más pobres de quienes ya no se espera se empleen, entonces, reciben algún tipo de subsidio y/o asignación familiar sin más. Esto resulta de especial interés para la interrogación de las formas que presentan las actuales políticas sobre la vida.

–PS: *Desde hace algunas décadas investigadores anglosajones como Nikoals Rose, Mitchell Dean, pero particularmente Michael Peters, Stepehn Ball y otros han venido trabajando en análisis sobre la educación en las sociedades contemporáneas desde otra categoría acuñada por Foucault y relacionada con la biopolítica. Nos referimos a la noción de gubernamentalidad ¿Qué relaciones estableces entre los llamados ‘estudios de gubernamentalidad’ promovidos por los anglosajones y los estudios que se vienen adelantando en la perspectiva de la biopolítica?*

–SG: Creo que esta cuestión puede ser abordada desde una mirada más bien conceptual. Ahora aquí me importa realizar un camino, quizá más errático, que nos deje entre ambas y que si bien permita entrever las diferencias conceptuales y entender que ambas nociones, como programa de estudio, involucran la preocupación por aportar algún elemento a la comprensión de quiénes estamos siendo. Foucault en ese sentido se movió entre ambos términos y es verdad que una vez que se adentra en la noción de gubernamentalidad, deja entre paréntesis las preguntas sobre las políticas sobre la vida. Él mismo, en el *Nacimiento de la Biopolítica*, cuando todo indicaría que el eje del curso estaría en esta noción, se aboca al estudio de la gubernamentalidad, cuestión que también define el inicio de sus últimos trabajos, esos que los llevan a la Grecia clásica. Recordemos que en sus clases de 1978, Foucault nos da una pista sobre la cuestión.

Los estudios de gubernamentalidad nos ofrecieron un marco para acercarnos a la comprensión de nuestro presente, a los cambios operados, o que desde fines del siglo XX están operándose, en nuestros modos de estar en el mundo, donde la posibilidad, por ejemplo, de salir de esa dicotomía de poder/libertad se volvió una llave central. Como mostró

Rose esas transformaciones operaban sobre la base de tecnologías autonomizantes y responsabilizantes donde la libertad no sólo no se oponía a las formas del gobierno sino que la ampliación de ese campo de acción sería central para, digamos, la eficacia de la acción de gobierno.

Ahora bien, creo que la respuesta respecto de esos vasos comunicantes entre la pregunta biopolítica y los estudios de gubernamentalidad se encuentra en los textos mismos, o en los enunciados que conforman la *episteme* de nuestros tiempos gerenciales. El siguiente párrafo está extraído de un texto que se llama *El bienestar mental de la nación. Los países deben aprender a sacar provecho de los recursos cognitivos de sus ciudadanos si quieren prosperar, tanto económica como socialmente. Las primeras intervenciones serán la clave*, que señala

... como una nación desarrolla y utiliza su capital mental no sólo tiene un efecto significativo de su competitividad económica y la prosperidad, también es importante para la salud mental y el bienestar y la cohesión social y la inclusión. Debido a que están tan estrechamente vinculados, la salud mental y el bienestar deben, por lo tanto, tenerse en cuenta al elaborar las políticas y diseño de intervenciones. (Beddington, *et al.*, 2008, p. XX).

Ya el solo título nos indica cómo gubernamentalidad y biopolítica se encuentran en el presente. Encuentro, enlace, ensamblaje de saberes que también tienen una coincidencia temporal. Si tal como Foucault lo señala la racionalidad neoliberal tiene sus condiciones de posibilidad en el siglo XIX, ella comienza a desarrollarse en el periodo de entreguerras del siglo XX, algo similar a lo que ocurre con las neurociencias. Si en el siglo XXI hablar de capital mental devino casi que en una cuestión sentido común, es porque, justamente, esos saberes de la cognición se encontraron con la teoría del capital humano. Y no es algo raro que nuestras sociedades hayan sido receptivas a ambas ideas. Es propio de la racionalidad de nuestro moderno capitalismo unir conocimiento y desarrollo. En América Latina las hipótesis de retraso y pobreza encontraron desde el siglo XIX la explicación en este tipo de planteamientos. Podríamos hacer una genealogía hasta encontrarnos en el siglo XXI con las nociones de empleabilidad y educabilidad así como las hipótesis de retraso, raza vaga o desarrollos cognitivos deficientes, que, con todas sus diferencias, encuentran un común denominador: la población marginal, excluida etc. Esa población que hoy podemos encontrar viviendo en espacios urbanos de nuestras ciudades y que tienen características muy similares en nuestra región: las villas, las comunas y las favelas.

Ahora bien, si retomamos los trabajos de los estudios de gubernamentalidad, uno de los ejes centrales de nuestra era se dirime en la gestión responsable de nuestros *self*. Esa gestión involucra, entre otros tantos aspectos, revisar nuestras competencias o como dice el texto, nuestra competitividad y para ello se requiere actuar preventivamente sobre nuestro capital mental.

Los estudios de gubernamentalidad nos ayudaron a comprender los procesos de descentralización basados en la participación de la comunidad en la toma de decisiones, etc., etc., más que como dinámicas involucradas en la democratización de la vida social, como lógicas que forman parte de las transformaciones en el gobierno de la población, o diría Foucault, en la racionalidad de ese gobierno. Así esa democratización se realizó sobre la base del empoderamiento y responsabilización de la comunidad y/o de los individuos. De tal forma que las hipótesis de la desobjetivación, por ejemplo, no son más que modos de nombrar esos procesos donde lo que hemos y estamos atravesando son más bien transformaciones en las tecnologías de conducción de la conducta. Más que desobjetivación hay exceso de sujeto. Es en ese sentido que pueden entenderse todos los programas y planes que se dirigen a los individuos y a sus comunidades para que sean activos miembros en la gestión de su seguridad, por ejemplo. Allí donde muchas veces se ve ausencia del Estado, los estudios de gubernamentalidad pudieron describir más que la ausencia otras presencias y formas nuevas de gobierno (de conducción). De lo que se trata es de las formas que desde fines del siglo XX está asumiendo la "gestión de lo social", en tiempos en que se ha decretado la retirada del Estado y su reemplazo por la comunidad (Rose, 2007) de forma tal que el gobierno se produce en la lógica del *dejar hacer* pero también del *hacer hacer* que no es más que otra manera que hablar del empoderamiento del individuo y la comunidad local.

Ahora ¿cómo queda la vida de la población en este contexto?, ¿cómo quedamos cada uno de nosotros? Si la biopolítica, como señalaba Foucault, suponía ese hacer vivir y dejar morir, podemos preguntarnos cómo se traduce ese hacer vivir cuando las comunidades se vuelven eje de la acción. Creo que muchas de esas maneras o más bien las consecuencias más crueles, por decirlo de algún modo, de ese dejar hacer que también es un dejar vivir lo encontramos en América Latina en los barrios que desde fines del siglo XX crecen de manera exponencial: las villas, las chavolas, las poblaciones, las favelas, las comunas. Cabe abrir o visitar el texto en el que por primera vez Foucault habló de biopolítica *El nacimiento de la medicina social* (Foucault, 2010) para comprender

algo de lo que ocurre en esos espacios urbanos y en las formas de vida diaria de miles y miles de sujetos.

Vivimos tiempos gerenciales todo pasa por esa gran máquina de la gestión. ¿Cuál es el *quid* o la clave de estos enunciados?, ¿qué traen de nuevo? todo y nada. A diferencia de la planificación que se planteaba de manera centralizada y se definían unos cursos de acción a seguir, el *management* parte del supuesto de que la planificación puede fallar, de forma tal que en la misma lógica que se pensaba la cibernética (*Kubernites*) en la Grecia clásica, la tarea del que gestiona es devenir un líder capaz de timonear, de ajustar la planificación de modo de llevar el barco a destino. Es por ello que el jefe ya no da órdenes sino que deviene un líder que orienta acciones. Es así como por ejemplo, las narrativas del riesgo, según O'Malley, se articulan con la noción de ciudadanía responsable.

Las prácticas pedagógicas fueron llamadas a gestionar de manera responsable, y por tanto, comprometida con los resultados los aprendizajes, los proyectos escolares y los recursos; incluso los alumnos son llamados a autoevaluar las propias capacidades y/o anticipar su riesgo pedagógico. Ocurrió una especie de dislocamiento de la crítica y saltamos de la disciplina y las lecturas de *Vigilar y Castigar* que procuraban escapar del examen hacia la constante autoevaluación y revisión de nosotros mismos.

En los últimos años se empezó hablar de gestión del conocimiento que muy resumidamente responde a la necesidad de combinar el conocimiento explícito, el tácito y la inteligencia competitiva, para aumentar la velocidad en producir cambios en las estructuras de conocimiento, así como la cantidad de respuestas efectivas que se hacen en tiempo y calidad a las demandas del contexto. La gestión del conocimiento refiere a la incapacidad de las prácticas gerenciales tradicionales para administrar eficientemente el conocimiento tácito y su transformación a explícito, de otro modo se corre el riesgo de perder el principal factor diferenciador que promueve la sinergia en la innovación o en el cambio.

Nuevamente nos encontramos con la racionalidad del gobierno de la población en esas lógicas del empoderamiento que Foucault rastrea en el corazón de los principios del neoliberalismo y, especialmente, en una de sus formas más precisa: la teoría del capital humano. Entre estos enunciados, y claro está el conjunto de saberes de la neurología, la psicología cognitiva así como de la cibernética, no hay necesidad. Sin embargo, dados estos ensambles contemporáneos, en el siglo XXI nos encontramos asumiendo la tarea de gestionar nuestro ADN. A esto se refiere Rose cuando señala cierta reorganización de los poderes del Estado con la devolución al individuo de muchas

de las responsabilidades que, hasta el siglo XX, eran encargo formal de las instituciones estatales y que ahora devinieron en cuestiones de regulación de cuerpos cuasi-autónomos.

Estas cuestiones a veces parecen asuntos abstractos o incluso de ciencia ficción. Pero ya no es tan así. Hace unos meses gracias a Angelina Jolie, se volvió noticia de primera plana cómo las evaluaciones, absoluta y totalmente pre-sintomáticas del ADN le diagnosticaron un riesgo de cáncer de mamas y la llevaron a hacerse una mastectomía. Ahora este tipo de decisiones no constituyen de ningún modo cuestiones de estrellas hollywoodenses, de hecho estos estudios pueden hacerse en los hospitales públicos. Lo más llamativo del debate en esos días era que la discusión giraba en torno de la valentía de Angelina Jolie, pero dejaban como algo de lo más normal o rutinario este tipo, no sólo de operaciones, sino de decisiones basadas en la gestión pre-sintomática del riesgo.

Un ejemplo que en educación es más que escandaloso lo constituye el creador de la noción ADD (*Attention Deficit Disorder*) quien en estos días salió a decir que en realidad este síndrome de deficiencia atencional no fue más que un invento de los laboratorios. De forma que en los últimos años miles y miles niños fueron medicados diariamente sobre la base de un diagnóstico que sólo hoy nos enteremos fue un invento. Es por lo menos un cinismo de proporciones.

No nos llama la atención que haya sido un invento sino el hecho que sea tan natural medicarnos y operarnos sobre la base de estos saberes en donde claramente la biopolítica, como señala Rose, es sobre la vida en sí misma.

–PS: A propósito de estos temas relacionados con la “autogestión” de la vida y la comunidad o del individuo, pareciera que algunas de las consignas y objetivos de lucha de los grupos de izquierda de los años 70 han llegado a constituirse en realidades por efecto de la aplicación de las políticas neoliberales. Por ejemplo, las luchas de los maestros por la autonomía escolar se han concretado en la política de los Proyectos Educativos Institucionales de orden neoliberal; la premisa de actividad, participación, libertad, igualdad, están a la orden del día en las instituciones escolares o como asunto de los modelos pedagógicos constructivistas o como efecto de la expansión del discurso y de los mecanismos de garantía de los derechos humanos en las escuelas, liderados también o además, por el Estado. ¿Se podría decir que la izquierda ha perdido sus banderas? ¿Cómo se localizarían las herramientas de la biopolítica y la gubernamentalidad frente a los discursos y práctica de las izquierdas latinoamericanas?

–SG: Creo que aquí el enfoque foucaultiano es central. Las formas del ejercicio del poder y, por tanto, la resistencia son históricas. Las luchas son estratégicas pero las banderas no lo son.

El llamado a la participación o a la autogestión, constituyen ejemplos clave. Todo el discurso de la gestión se asentó y asienta en clara sintonía con la autoyuda. Ya no hay mandatos, ni deber ser; estamos en la era del tú puedes; ambos planteamientos muy caros a aquello que hablábamos antes sobre la crisis de autoridad. Se trata, de revisar en equipo los cursos de acción a seguir y/o de revisar el propio *self*, de reconducir nuestro accionar etc. Si eso lo traducimos en los barrios, escuelas, o sujetos que viven las áreas más pauperizadas de nuestras sociedades, nos encontramos con sujetos que no encuentran trabajo porque no son resilientes; entonces, son llamados a trabajar sobre sí para elevar esas capacidades. Está claro que si hay algo en los barrios más pobres es resiliencia. En otros casos nos encontramos con programas que bajo el supuesto de que la escuela conoce a su comunidad debe desarrollar los proyectos que atiendan a esas necesidades. Esto para las escuelas se traduce en un navegar en el desierto de la necesidad... Llamar a la autogestión hoy no constituye novedad, ni resistencia alguna. Si se trata que las comunidades se auto-organicen para, como ocurre en muchos de esas barriadas, limpiar las calles porque el servicio municipal allí no llega, entonces, está claro, la autogestión no es más que una tecnología de gobierno.

Si entendemos por banderas el llamado a la participación como algo en sí crítico, podríamos decir que entonces la izquierda perdió sus enunciados. Ahora, si las banderas refieren a la lucha contra la opresión, la producción y reproducción de la desigualdad que, en este mundo globalizado, cada vez se hace más grande y profunda, entonces, las banderas están cada vez más altas o deberían estarlo. Como diría Benjamin sino, ni los muertos estarán tranquilos.

Nuevamente con Foucault podríamos decir que las palabras en sí no significan nada, sino que la pregunta es cómo se articulan, se ensamblan; qué efectos producen. Aquí, la idea que este autor tiene de la crítica, ese cómo evitamos ser gobernados de cierto modo, se vuelve central. Por tanto, creo que no se trata de esencializar los enunciados, o, más bien diría sería muy bueno para la mirada crítica desesencializarlos.

–PS: *En estas últimas reflexiones que nos propones podemos percibir que hoy muchas de las prácticas individuales y colectivas de las sociedades que denominamos occidentales pueden ser leídas como expresiones de cierta forma de racionalidad neoliberal que encuentra en el individuo y su autogestión uno de sus*

principales modos de despliegue. En ese sentido, y para intentar concluir nuestra conversación ¿Cuáles serían las particularidades de los estudios que se realizan en nuestros países usando esta noción y que serían aportes importantes en la reflexiones del campo educativo?

–SG: Una de las cuestiones centrales en este punto creo que la educación, los debates de nuestro campo son, diría, muy sensibles a todos estos planteamientos y a los diagnósticos tempranos. Son las escuelas las que reciben cursos de capacitación sobre síndromes como el ADD y sobre cómo gestionar el conflicto atendiendo a cómo funcionan nuestros cerebros.

Probablemente porque trabajamos, aunque no sólo, con los más jóvenes, desde tiempos clásicos, en la misma noción de *Paideia*, la educación fue depositaria de todas las esperanzas que nos engrandecerían y harían mejores a las sociedades y a los individuos. Desde esas hipótesis hasta los relatos decimonónicos está claro, con todas sus rupturas y diferencias, que la educación funciona como una esponja en relación con todo este tipo de planteamientos. Si a través de la educación explicamos el éxito o apostamos por él también, podemos explicar los fracasos. En América Latina de esto sabemos mucho más que en otros lares. Ya en el siglo XIX encontramos que nuestros supuestos retrasos eran fruto de la abyecta combinación de los pueblos originarios con la colonia española. En las palabras de nuestros “padres de la patria” una raza doblemente impura que hay que sacar de la vagancia y civilizar. Creo que todavía estas cuestiones reclaman de trabajos de investigación en varios aspectos pero, entre otros, en la configuración de nuestras ciudades sobre la base de una genealogía de nuestro presente.

Hay en estas ideas una cuestión ligada con la imposición de la sociedad urbana que define una correlación entre los estados culturales y la geografía. De hecho, Kant, en su *geografía física*, encuentra para América Latina un trauma geopolítico no sólo por constituir una raza distinta sino por las particularidades geográficas de la región. En Sarmiento, esto está sumamente presente. Para este autor, la llanura es cuna de la holgazanería y la ociosidad que apostada alrededor de las ciudades amenaza la vida pública. En su texto “De la educación popular” realiza una descripción del *huangalí* (término que retoma de la comunidad mapuche) que resuena, fuertemente, con las descripciones que hoy se hacen de nuestras villas miseria:

El huangalí nuestro es la toldería de la tribu salvaje fijada en torno de las ciudades españolas... A la menor conmoción de la república, a la menor oscilación del gobierno, estas inmundas y estrechas guaridas del hombre degradado por la miseria, la

estupidez y la falta de intereses y de goces, estarán siempre prontas a vomitar hordas de vándalos como aquellos campamentos teutones que amenazaban la Europa y la saquearon en los siglos que sucedieron a la caída del imperio romano. (Sarmiento, 1849, p. 23).

Está claro que la única forma de sacar de la vagancia a esa población es la educación. Si pareciera que estas cuestiones quedaron atrás bastaría con volver a las políticas desarrollistas y en el siglo XXI, a las nociones de educabilidad y empleabilidad y, entonces, nos encontraríamos con sus trazos presentes.

Pero también y probablemente con más vigor, cabe preguntarse por la biopolítica en esa clave urbana de la que hablaba Foucault, sobre todo porque una de los aspectos centrales de nuestras vidas ciudadinas está signada por el crecimiento exponencial de esos espacios urbanos, situación que se caracterizan por la combinación de pobreza y degradación ambiental, tal como recién hablábamos. En estos espacios urbanos sobre las escuelas —que viven exactamente en las mismas condiciones ambientales que el barrio—, recae de manera, podríamos decir, paradójica pero, creo, sería más preciso decir, cínica, el mandato de elevar la empleabilidad y desde ya devenir el espacio de inclusión social. Sobre esta cuestión de la inclusión los colegas brasileños están haciendo un trabajo central.

Y si retomamos la correlación entre desarrollo socioeconómico y ciencia nos encontramos con los modos como esas lógicas de gestión del *self* se ensamblan con los saberes *neuropsi*. Así por ejemplo, nos topamos con una batería de trabajos que señalan en primer lugar que *en la era de la información el aprendizaje es algo crítico ya que el capital del individuo es el saber acumulado, estructurado y útil...* para luego proponer que, *en ese marco resurge un problema planteado de ¿siempre? (está claro deberíamos preguntarnos cuándo fue ese siempre, pero sigamos) que refiere al aprendizaje autorregulado y sus implicaciones para la educación.* Aquí hay varios puntos a considerar ya que en muy pocas palabras definen una episteme, un conjunto de tecnologías así como el esbozo de un *ethos*.

Señalemos algunos aspectos. Empiezo por el final de la frase y esa permeabilidad de la que hablábamos de la educación a receptor este tipo de planteamientos; desde la pedagogías por objetivos hasta las lógicas constructivistas que definen y definieron currículos, los desarrollos de la neuroeducación se están acercando a proponer el estudio ya no sólo de los estudiantes sino los cerebros de los docentes. En torno de esto hay un importante trabajo de investigación para hacer.

Ahora me importa resaltar de este texto la referencia al aprendizaje autorregulado y su resonancia con los planteamientos de las pedagogías de las competencias. Desde fines del siglo XX estamos escuchando que los docentes deben dejar de enseñar para propiciar que el alumno *aprenda a aprender*. No me quiero detener acá en los enunciados que componen este relato, hay varios textos que ya abordaron esta cuestión. Pero sí quiero resaltar, aunque a esta altura puede parecer obvio, cómo estos saberes se articulan unos con otros encontrando en las lógicas gerenciales su punto de anclaje.

Otro elemento para destacar es que la centralidad de la autorregulación está dada en la noción de capital y el conocimiento útil. La cuestión de lo útil es propia de la racionalidad de nuestro moderno capitalismo ahora transformado y traducido en capital humano. Hay otra cuestión en ese texto, escasamente abordada en general, y menos aún en nuestro campo, pero que tiene fortísimas implicaciones, entre la teoría del capital humano y la idea de *sociedad del conocimiento y/o de la información*. Esta noción fue propuesta por Hayek y desarrollada por uno de sus discípulos ya mudado a los Estados Unidos: Machlup. Es un libro al que no le hemos prestado la suficiente atención, pero que tuvo central influencia en los trabajos e hipótesis de la teoría del capital humano. Se trata de su obra clave *The Production and Distribution of Knowledge in the United States* (1962), donde justamente desarrolla y populariza la noción de sociedad de la información.

En América Latina hemos visto a la teoría del capital humano digamos que por lo menos dos veces. La primera vez, funcionó como hipótesis de los desarrollismos de mediados del siglo XX: si revisamos un poco nos encontramos, entre otros muchos aspectos, también con los primeros intentos de descentralización de los sistemas educativos por esos años. La segunda vez, la estamos viviendo hoy, pero ahora asentada en nociones como *sociedad de la información*, pedagogía de las competencias y *empowerment*; en torno de en ellas nuestros cerebros que devinieron capital.

Ahora, retomando lo que planteamos al principio, no se trata de desechar, sin más, saberes o realizar líneas divisorias entre dominación y emancipación. No hay saberes buenos por un lado y malos por el otro. No se trata de desechar, afrontar o pelear contra este conjunto de enunciados, por demás estéril, sino de preguntarse cómo funcionan y cómo podrían funcionar de otro modo. En otras palabras, podemos estudiar los procesos neuronales y biológicos del aprendizaje sin tener que acudir a la sociedad de la información y al capital mental.

En suma, la importancia y utilidad de las nociones biopolítica y gubernamentalidad para nuestras investigaciones es ofrecernos caminos para poner en perspectiva aquello que debemos someter a interrogación. No se trata de ir contra un conjunto de saberes sino de no darlos por sentado y preguntarnos por sus efectos.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1996). *Entre el paso y el futuro*. Barcelona: Ediciones Península.
- Arendt, H. (2002). *La vida del espíritu*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Beddington, J., Cooper, C.; Field, J.; Goswan, U.; Huppert, F.; Jenkis, R.; Jones, H.; Kirkwood, T.; Sahakian, B.; Thomas, S. *et al.* (2008). The mental wealth of nations. *Nature* 455(23), pp. 1057-1060.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Madrid: Ediciones Morata.
- Foucault, M. (2010). Nacimiento de la medicina social. En M. Foucault. *Obras esenciales* (pp. 653-671). Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2001). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI Editores.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Marín, D. y Noguera, C. (2011). Educar es gobernar. En A. Cortés y D. Marín (comp.). *Gubernamentalidad y Educación. Discusiones contemporáneas* (pp. 127-151). Bogotá: IDEP.
- Rose, N. (2007). ¿La muerte de lo social? Reconfiguración del territorio de gobierno. *Revista Argentina de Sociología* 5(8), 111-150.
- Sarmiento, F. (1849). *De la educación popular*. Santiago: Julio Berlín.