

La pedagogía como discurso de poder en el ámbito escolar



Pedagogy as a speech of power in the school

Deyse Ruiz Morón
costan@ula.ve

Mariana García de Meier
marianelameier@gmail.com
gmariana@ula.ve

Pablo Peña Graterol
pablopdg90@gmail.com
pablop@ula.ve

Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario "Rafael Rangel"
Centro para la Formación y Actualización Docente
Trujillo, estado Trujillo. Venezuela



Artículo recibido: 27/04/2017

Aceptado para publicación: 19/05/2017

Resumen

Este escrito tiene como propósito presentar reflexiones sobre el papel de la pedagogía como un discurso generado en la Modernidad. Para desarrollar tal temática, comenzaremos por tratar algunos aspectos de la pedagogía en la modernidad y luego, dilucidar cómo será asumida en nuestro escrito, de manera que sea posible abordarla como un discurso particular de y sobre la educación y la escuela.

Palabras clave: pedagogía, educación, modernidad, poder.

Abstract

This paper aims to present some reflections regarding the role of pedagogy as a discourse created in modern days. To do so, it begins by discussing some aspects of modern pedagogy to subsequently explain how it will be assumed in this article so it can be approached as a particular speech about education and the school.

Keywords: pedagogy, education, modernity, power.

Introducción

En el naciente espacio epistemológico de la Modernidad y su proyecto político fundamentado en tres ideas: razón científica, progreso y trabajo acompañados por los ideales de libertad, igualdad y fraternidad, el hombre fue apareciendo en el saber de la cultura occidental produciendo humanismo y construyendo un cuerpo de conocimientos que lo toman por “objeto” en lo que tiene de empírico (como ser que vive, trabaja y que habla) (Foucault, 2001). Es decir, el conocimiento del hombre, en su dirección científica se albergó en torno a la biología, la economía y la filología. En los intersticios de esos tres dominios científicos, las ciencias humanas se van ubicando, sin embargo, su pretensión de universalidad, las van alojando en un espacio de precariedad e incertidumbre. Esa posición con respecto a los otros dominios le ocasiona problemas relacionados con la forma de positividad propia de las ciencias humanas, esto es, los conceptos en torno a los cuales se organizan, el tipo de racionalidad al que se refieren y por medio del cual tratan de constituirse en un saber. No obstante, a partir de esos dominios, las ciencias humanas y dentro de éstas, la pedagogía, harán transferencias de conceptos para construir sus modelos explicativos. De manera, que la pedagogía, en su pretensión de ser considerada como la ciencia de la educación, adopta los principios de las ciencias empíricas y recoge los principios promovidos por la Modernidad para configurar parte de su discurso sobre la educación.

Al cuestionarse el proyecto de la Modernidad o como dice Lytoard cuando “el todo estalla”, surgen también los cuestionamientos hacia la pedagogía y los principios sobre los cuales configura su discurso. Trabajar sobre este horizonte incierto constituye el núcleo temático de nuestras reflexiones, particularmente, la pedagogía como discurso del poder escolar.

La Pedagogía en la Modernidad

La pedagogía como disciplina, es un producto de la Modernidad. El desarrollo de algunos principios característicos de la modernidad, tales como la conformación del racionalismo, la racionalidad, la racionalización, así como el universalismo, la universalidad y la universalización se entrecruzan con la secularización, la generalización de normas y valores y con el origen de los nuevos parámetros de socialización y educación, condujeron a la pedagogía a preguntar sobre el acceso de los individuos concretos a normas universales, la racionalización del mundo, de la vida y el principio de la representación. Estos aspectos contribuyen considerablemente a la conformación del sistema educativo moderno y de la pedagogía.

En la pedagogía de Comenius se pueden precisar los tres principios aludidos anteriormente, éstos son: la universalización, la racionalización y la representación. La propuesta de Comenius de encontrar un método universal para enseñar todo a todos totalmente, refleja esa pretensión de universalidad. Comenius parte de que hay un orden universal creado por Dios que es preciso tratar de cimentar en los niños durante el proceso educativo. La meta es la transmisión de ese orden como una generalidad, según el cual todos los hombres deben ser educados. Esto en nuestro vocabulario se corresponde con la democratización o, mejor, con la masificación.

En cuanto a la postulación de un sólo método general para impartir todas las cosas del mundo a todos los hombres, se correspondería con lo universal. “Enseñar todo a todos los hombres totalmente”, encontramos tres veces el principio de lo universal.

En relación al principio de la racionalidad hacia el cual se orienta el aprendizaje para hacerlo óptimo, no es muy diferente. La idea de poder copiar el orden universal creado por Dios en el interior del hombre implica ciertos procesos deductivos e inductivos que son posibles bajo el trasfondo del principio de racionalidad. Se ha de preguntar con qué medios, con qué metas y contenidos se puede enseñar para hacer copiar el orden de

Dios en el interior del joven. Aquí se pone en evidencia la relación medios-fines. Se trata de determinar los medios según las metas y probar a partir de los resultados si tal relación es racional. De manera que educar implica la imposición de la relación medios-fines a los hombres. En consecuencia la pedagogía se convierte en normativa y axiológica.

Esto también implica que el mundo interior y exterior del hombre se va diferenciando, es decir, la razón va dirigiendo los afectos, los impulsos, las formas de comportamiento, por tanto, se exige una organización dentro del espacio escolar y de la vida económica-laboral. De manera que se hace necesario el disciplinamiento del hombre y la domesticación de su cuerpo para hacerlo más utilizable económicamente (Foucault, 1976). Paralelo a ello, la división del trabajo exige el desarrollo de formas racionales de acción; moderación, prudencia, racionalidad se convierte en formas de comportamiento recompensadas socialmente.

El tercer principio de la pedagogía en la modernidad, el de la representación, hace referencia a la forma en que el mundo y el orden le son presentados al niño y al joven. El mundo se representa al joven, al niño a modo de una totalidad llena de sentido. La meta ya no es más la simple presentación, sino la representación de las cosas con una intención pedagógica. A los niños y jóvenes se les transmite un constructo del mundo producido para ellos, es un mundo preparado pedagógicamente, cuya constitución es dirigida deliberadamente por una intención que se sitúa junto y sobre otras visiones del mundo. Recordemos, según Foucault (2001), en el medioevo o en la época clásica, la organización del mundo con sus certezas entra lentamente en movimiento, todavía los signos remiten a sus referentes sin que tal relación se vuelva problemática, puesto que Dios garantiza la validez de dicha relación.

Estos principios de universalidad, racionalidad y representatividad exigieron un cierto desarrollo en el sistema de enseñanza y se experimentaron con mayor énfasis en los siglos XVIII y XIX. En el centro de ese desarrollo se encuentra el sujeto, su constitución, su formación, su lugar en el mundo y frente a sí mismo. Ese sujeto se convierte en centro de la modernidad, pues es actuando como se forma y como es configurado y en nombre de él se exige el derecho a la libertad individual, a la crítica y a la actuación autónoma. En el discurso del medioevo el sujeto se forma por medio de la diferenciación entre bueno y malo, a través de la institucionalización de la meditación, del rezo y el rito. Luego el “cogito ergo sum” de Descartes, traslada ese sujeto hacia un modo de pensar abstracto, es decir, con el establecimiento de la razón como tribunal supremo se sigue formando la autoreferencia al sujeto cognoscente. Ese traslado se ve ayudado por la ciencia, la moral y el arte. El sujeto moderno se desprende progresivamente de los vínculos de las creencias, la consecuencia inevitable es la separación definitiva del saber de la creencia. El hombre del medioevo todavía quería creer para saber, mientras que el de la entrada a la época moderna quería saber para creer.

Ese autoapoderamiento del sujeto orienta sus esfuerzos por realizar la libertad, la igualdad y la fraternidad, como ideales de la modernidad. Con este autoapoderamiento del sujeto se coloca frente a la naturaleza con ayuda de la ciencia y la tecnología, pero queda atrapado en las trampas de su ejercicio del poder. Éste no puede imponerse a la naturaleza y a la sociedad. La razón que surgió de la referencia del hombre consigo mismo experimentó cada vez más sus límites con el transcurso de la creciente socialización del hombre. Uno de esos límites se asocia con los esfuerzos por la universalidad, en su consecución, el sujeto deshace su individualidad. Con la conformación de un sujeto abstracto como punto central de la formación comienza el amplio proceso de represión de lo único, lo concreto. Con el desarrollo de un sujeto general se origina el habitus que hace del sujeto una medida altamente calculable en el mundo del trabajo, la política y otras esferas de la vida. Debe ser confiable e intervenible por lo que la formación del habitus se convierte en una tarea de la escuela. En los esfuerzos por producir una personalidad formada universalmente, el sujeto general obtiene una medida de libertad, mediante la persecución de sus interés individuales, pero por otra parte, la pesada carga de una formación general degenera en formación de segunda mano que pierde su fuerza para “interpretar el pasado a partir de las fuerza más elevada del presente” (Nietzsche, 2000), con vista en el futuro.

En cuanto a la representatividad, ese reflejo en el que la pedagogía ha trabajado durante toda la historia moderna, ya no tiene validez. Después de que los signos parecían primero remitir a lo ausente de la realidad, han empezado ahora a no remitir a ninguna realidad. Ya no existe posibilidad de diferenciar el mundo real y el

mundo de los signos, ya que no hay ningún punto de referencia asegurado (Wulf, 2004). Así, los principios de la pedagogía en la modernidad entran en crisis. Por tanto, el malestar frente a la pedagogía parece una consecuencia del malestar frente a la Modernidad.

En consecuencia, consideramos que la realidad educativa tiene que ser descifrada y comprendida como un texto con ayuda de procedimientos hermenéuticos. La meta será construir un saber que haga de su carácter fragmentario una posibilidad, un principio y que se renuncie al establecimiento de contingencias sistemáticas. Para la pedagogía esto significa la renuncia a teorías sistemáticas dadas con anticipación. Se trata de desplazarse al suelo inseguro de los fundamentos todavía no descritos por las disciplinas científicas. Lo tradicional debe ser deconstruido y ensamblado nuevamente sin puntos de referencia fijos.

Por otra parte, tomando en consideración que el discurso pedagógico de la Modernidad tiene como finalidad construir un sujeto como punto de referencia para la educación; un análisis del discurso tendría que elaborar los comienzos contingentes de ese discurso y los motivos de sus cambios. La razón de esos cambios se encuentran en las prácticas fundadoras y determinadas por el poder. De manera que la genealogía, propuesta por Foucault, va a la búsqueda de una procedencia, por lo que se excluye una hermenéutica dirigida a la comprensión de un sentido predado y a una descripción global, en el entendido de que no existe un sentido extendido globalmente, en vez de ello, sólo se puede identificar discursos, formación de signos, juegos de poder.

Otro aspecto a considerar por la Pedagogía en la Modernidad es el de la representación, en el que los signos, sin ser reconocidos como tales, sirven a la representación de las cosas y en la que la representación del sujeto va constantemente al encuentro de los objetos para producir el orden de la representación. La pedagogía tendría que preguntar ¿qué mundo, qué sociedad, qué condiciones socio-históricas son viables y deseables para representar?

La pedagogía como discurso del poder escolar

Aunque a finales del siglo XIX, a la pedagogía se le comprendía como la ciencia experimental de la educación, como teoría general del arte de la educación, lo cual supone que ésta tiene por objeto organizar las condiciones prácticas de tal acto; trabajos teóricos posteriores indican que no detenta tal carácter ni por su objeto ni por su organización epistemológica. Su objeto (la educación y el hecho educativo) se considera impreciso desde una posición conceptualmente positiva. En la actualidad, se asume que la Pedagogía se refiere a la educación como un campo del saber y menos como un objeto, se examina como un discurso social sobre las situaciones educativas referidas al valor de educar (Zambrano Leal, 2005). Sobre los aspectos que la configuran encontramos el poder, pues el acto de educar se establece sobre el ejercicio del poder. El poder produce saber; ellos se implican, porque no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder (Foucault, 1976). De otro modo, diremos que el poder es una forma de discurso sobre la fuerza, pero ante todo es un discurso sobre la práctica del saber. La institución escolar está en el centro de las prácticas discursivas del poder. En el campo escolar el poder aparece como resultado de las prácticas pedagógicas, revela formas diversas de fuerzas imperceptibles, algunas veces y, otras visiblemente abiertas. Por lo tanto, diremos como Zambrano Leal (2005) que los problemas de la transmisión, el saber, el poder que supone toda relación entre alumnos y profesores, las nuevas lógicas de socialización, la alteración en el orden de la transmisión y producción de códigos, la interrogación sobre quién pregunta y quién responde, la frontera entre los saberes constituyen los innumerables problemas sobre los cuales debe interesarse la Pedagogía como un discurso del poder en la escuela. Importa comprender cómo opera el discurso escolar frente al poder, cómo se expresa en el espacio escolar, en el cuerpo, en los programas, en la arquitectura, en los sujetos y en cómo la escuela se escuda en el proyecto liberador del saber.

Bajo estas perspectivas, la pedagogía como discurso sobre el poder en el ámbito escolar tendrá que preguntar: ¿es posible repensar la escuela? Cuando consideramos la escuela como un espacio de poder, encontraremos una gramática que nos asalta: ¿puede la escuela sufrir unos cambios que le permitan ser la medida del ser de los sujetos?, ¿es el proyecto escolar la medida de las angustias del sujeto?, ¿puede salvarlo de su más cruel

condición? La institución escolar como espacio de poder, no los ha mostrado los estructuralista con su idea de “aparato”, la sociología nos alertaba de sus prácticas de jerarquización, exclusión, límites, clases, códigos pedagógicos, la economía nos indicaba la relación medios-fines, la psicología, mas consecuentemente, nos pone al tanto de las formas hegemónicas y naturales del aprendizaje y cada, ciencia, en su territorio de poder dijo algo de la escuela y, al parecer ella, no se trasformó sino se acomodó. Continúa en sus mismas prácticas reproductivas de lo social, tal como lo señala El Nacional en un titular “Liceos son caja de resonancia de la violencia en el país” (versión digital del 28/03/2017). Esto nos deja un dolor. El dolor de la escuela incompleta, insuficiente para repensar el lugar del sujeto, el de una falta histórica grave como es la de pensar una escuela para todos. Pero: ¿está en ella todo cambio?, ¿puede la escuela transformarse aún y a pesar de ella misma?, aquí la pregunta por el sujeto continua. Pareciera que esto nos ubica en el mismo proyecto de la modernidad, no importa, debemos continuar reflexionando sobre las funciones y finalidades de la escuela. Las formas de poder y de acomodo de la escuela nos animan a seguir explorando otro sentido para la escuela, a propósito de los estudios de violencia escolar en los que estamos inmersos como investigadores. ©

Deyse Ruiz Morón. Profesora Titular en el Núcleo Universitario “Rafael Rangel” de la Universidad de los Andes. Investigación y Docencia: Planificación de Instrucción, Diseño Curricular. Evaluadora de artículos de varias Revistas, Proyectos CDCHTA, Reconocimientos: Premio Programa Estimulo al Investigador (PEI-ULA), Premio CONABA. . Miembro del Sistema de Promoción al Investigador (SPI) Nivel III. Miembro del Programa de Estímulo al Investigador (PEII) Nivel III. Miembro del Observatorio Global de la violencia Escolar del estado Trujillo (OGLOVET). Miembro del Grupo de Investigación Centro para la Formación y Actualización Docente (CEFAD).

Marianela García de Meier. Profesora Titular en el Núcleo Universitario “Rafael Rangel” de la Universidad de los Andes. Investigación y Docencia: Prácticas Profesionales, Diseño Curricular. Evaluadora de artículos de varias Revistas, Proyectos CDCHTA, Reconocimientos: Premio Programa Estimulo al Investigador (PEI-ULA), Premio CONABA. . Miembro del Sistema de Promoción al Investigador (SPI) Nivel III. Miembro del Programa de Estímulo al Investigador (PEII) Nivel III. Miembro del Observatorio Global de la violencia Escolar del estado Trujillo (OGLOVET). Miembro del Grupo de Investigación Centro para la Formación y Actualización Docente (CEFAD).

Pablo Peña Graterol. Profesor Agregado en el Núcleo Universitario “Rafael Rangel” de la Universidad de los Andes. Investigación y Docencia: Prácticas Profesionales, Diseño Curricular. Evaluador de artículos de varias Revistas, Proyectos CDCHTA, Reconocimientos: Premio Programa Estimulo al Investigador (PEI-ULA), Premio CONABA. . Miembro del Sistema de Promoción al Investigador (SPI) Nivel III. Miembro del Programa de Estímulo al Investigador (PEII) Nivel III. Miembro del Observatorio Global de la violencia Escolar del estado Trujillo (OGLOVET). Miembro del Grupo de Investigación Centro para la Formación y Actualización Docente (CEFAD). Adscrito al Departamento de Ciencias Pedagógicas y al Centro para la Formación y Actualización Docente (CEFAD). Presidente Ejecutivo del CEFAD y Coordinador del Programa de Profesionalización Docente (PPD). Miembro del Observatorio Global de la violencia Escolar del estado Trujillo (OGLOVET)

Referencias bibliográficas

- Foucault, Michel (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. (5ª edición; Aurelio Garzón del Camino, Trad.). Madrid: Siglo Veintiuno. (Trabajo original publicado en 1975).
- Foucault, Michel (1987). *La arqueología del saber*. (12ª edición; Aurelio Garzón del Camino, Trad.). México: Siglo Veintiuno. (Trabajo original publicado en 1969).
- Foucault, Michel (2001). *Las palabras y las cosas* (30ª edición; Elsa Cecilia Frost, Trad.). México: Siglo Veintiuno. (Trabajo original publicado en 1966).
- Nietzsche, Friedrich (2000). “*Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas*”. (Carlos Manzano, Trad). Recuperado el día 10 de marzo de 2005 en <http://www.nietzsche.en.castellano.com>.
- Zambrano Leal, Armando. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber*. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio
- Wulf, Christoph (2004). *Introducción a la antropología de la educación*. España: Idea books, s.a.