

Pedagogía y Saberes

Pedagogía y Saberes

ISSN: 0121-2494

pedaogiaysaberes@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional
Colombia

Veiga-Neto, Alfredo

Biopolítica, normalización y educación

Pedagogía y Saberes, núm. 38, enero-junio, 2013, pp. 83-91

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064796009>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Biopolítica, normalización y educación¹

Biopolitica, normalização e
educação

Bio-politics, normalization
and education

Alfredo Veiga-Neto*

* Alfredo Veiga-Neto es Doctor en Educación, profesor titular del Departamento de Enseñanza y Currículo y del posgrado en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Río Grande do Sul UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil. Correo electrónico: alfredoveiganeto@uol.com.br

1 Texto presentado en la sesión de cierre del III Coloquio Latinoamericano de Biopolítica. Buenos Aires, 3 de septiembre de 2011. Traducción al español por Dora Marín-Díaz. Una versión de este texto fue publicado en: Cuadernos de Pensamiento biopolítico latinoamericano # 1 : Actas del III Coloquio Latinoamericano de Biopolítica y I Coloquio Internacional de Biopolítica y Educación / Mercedes Ruvituso ... [et.al.]; compilado por Mercedes Ruvituso. - 1a ed. - Gonnet : UNIPE: Editorial Universitaria, 2013, p. 10-19.

Resumen

En este ensayo el autor expone dos razones por los cuales es posible establecer la relación entre biopolítica y educación: la primera hace referencia al hecho de que la educación es una práctica imprescindible para la acción biopolítica, lo que significa que la educación ocupó un lugar central en los procesos en los cuales el biopoder y los dispositivos de normalización se volvieron dominantes en las sociedades contemporáneas. La segunda razón, de orden práctico, tiene que ver con las posibilidades variadas y valiosas que las prácticas educativas –escolares y no escolares– nos ofrecen para observar y experimentar el funcionamiento del poder disciplinario, la biopolítica y los dispositivos de normalización y seguridad. Después de realizar un recorrido por la procedencia del concepto de biopolítica en los trabajos de Foucault y de explicar sus articulaciones con los problemas educacionales, el autor finaliza el texto con diez interrogantes que dejan abiertas igual número de investigaciones a partir de las cuales podríamos comprender nuestra actualidad educativa y pedagógica.

Palabras clave

Biopolítica, normalización, educación, dispositivos de seguridad, dispositivo disciplinar

Resumo

Neste ensaio o autor expõe duas razões pelas quais é possível estabelecer a relação entre biopolítica e educação: a primeira faz referência ao fato da educação ser uma prática imprescindível para a ação biopolítica, e isto quer dizer, que a educação ocupou em lugar de destaque nos processos através dos quais o biopoder e os dispositivos de normalização voltaram-se dominantes nas sociedades contemporâneas. A segunda razão, de ordem prática, tem a ver com as múltiplas possibilidades variadas e valiosas que as práticas educativas —escolares e não escolares— nos oferecem para observar e experimentar o funcionamento do poder disciplinário, a biopolítica e os dispositivos de normalização e segurança. Depois de realizar um percorrido pela proveniência do conceito de biopolítica nos trabalhos de Foucault e de explicar as suas articulações com os problemas educacionais, o autor encerra o texto com dez perguntas que abrem igual número de pesquisas a partir das quais nós poderíamos compreender a nossa atualidades educativa e pedagógica.

Palavras chave

Biopolítica, normalização, educação, dispositivos de segurança, dispositivo disciplinar

Abstract

In this essay its writer deals with two reasons which establish a relation between bio-politics and education: the first one is referred to the fact that education is an indispensable practicum for the bio-politic action, which means that education had a central role in the processes in which bio-power and normalization devices became dominant in contemporary societies. The second one, of practical order, has to do with varied and valuable possibilities that the educational practices – school ones and not school ones – offer us to observe and experiment the working of the disciplinary power, bio-politics, and security and normalization devices. After doing the way by the origin of the concept of bio-politics, in the works of Foucault and explaining its articulations to the educational problems, the writer finishes the text with ten questions that let open an equal number of research projects from which ones we could understand our educational, pedagogic present.

Key words

Bio-politics, normalization, education, security devices, disciplinary device.

Cuando discutí con el Dr. Edgardo Castro la programación de este evento, acordamos que yo desarrollaría algunas articulaciones entre biopolítica y educación. En la medida que avanzaba, decidí aumentar algunas cuestiones relacionadas con la norma, la normalización, con la normatización de las poblaciones, principalmente en lo que se refiere a los escenarios socioculturales de nuestros países latinoamericanos. Es sobre esto, entonces, que hablaré esta tarde: *biopolítica, normalización y educación*.

Comencemos con la respuesta que Michel Foucault (2001, p. 1392) dio al periódico *Avanti*, en 1974, sobre su relación con la escritura: "yo no escribo para un público; escribo para usuarios, no para lectores".

Parafraseando –o tal vez, plagiando a Foucault–, me arriesgo a decir que aquí no pienso en ustedes como público. Antes, veo a cada uno que me lee o me escucha como un usuario; no los veo propiamente como un público, como lectores y como lectoras. Y así como yo también me veo como usuario de Foucault, espero que ustedes se interesen por lo que traigo de él y por lo que digo a partir de él. Espero que algunas de estas cosas sean útiles para mí y para tantos otros que trabajan en el campo de los estudios foucaultianos.

Ahora bien, ya que me considero usuario de Foucault, es así, con los lentes de un usuario, que prefiero leerlo, comprenderlo para, después, utilizarlo. Ya sé que al usar el verbo *utilizar*, corro el riesgo de ser acusado de practicar un utilitarismo hueco e inmediato; un poco intentado librarme de esa acusación, tal vez sea mejor cualificar mi utilitarismo *metodológico*. Acudiendo a las palabras de Foucault (1997, p. 56), este utilitarismo metodológico no pretende ser ni una filosofía, ni una ideología y tampoco una *tecnología de gobernanamiento*; apenas se trata de una sencilla forma de pedir auxilio a quien nos puede ayudar *a abrir los ojos, para ver mejor*. Así, usar *Foucault* no me parece lo mismo que *aplicar Foucault*.

Entonces, con la lógica del usuario –un usuario medio utilitarista metodológico y un tanto ambicioso–, invito a todos que me lean y que me escuchen, con ella los invito a caminar conmigo en estos próximos minutos.

Los invito a caminar por los caminos en los cuales la educación articula el poder disciplinario sobre los individuos con el biopoder y con los dispositivos de normalización y seguridad de las poblaciones. Es claro que la educación articula muchas otras cosas, pero es en esa articulación entre los individuos y las poblaciones –de las cuales esos individuos forman parte– que yo me intereso. Así, si de un lado de esa articulación –del lado de los individuos– están las disciplinas, del otro lado –del lado de la población– están

las biopolíticas, los dispositivos de normalización y seguridad. Todo eso está en el ámbito del biopoder. Mientras que las disciplinas exigen instituciones donde actuar la regulación de las poblaciones exige políticas que organicen sus acciones. Y si uso la palabra articulación es porque esos dos lados –de los individuos y de la población– son, en sentido estricto, inseparables.

Para hacernos una buena idea acerca de la importancia de tal articulación, escuchemos a Foucault. Conforme argumentó el filósofo –principalmente en sus cursos *Seguridad, territorio, población* (2006), *En defensa de la sociedad* (1999) y *Nacimiento de la biopolítica* (2007)–, tal articulación contribuyó, en sus desarrollos iniciales, a instaurar el sujeto moderno, la noción de Estado-nación, las actuales tecnologías de gobernamiento político de las poblaciones, así como el liberalismo. Y en sus desdoblamientos más recientes, tal articulación entre los sujetos y la población está siendo decisiva en la profundización y desarrollo de la racionalidad liberal, al punto de transmutarla en el neoliberalismo que hoy vivimos, con dimensiones planetarias globalizadas y tan impresionantes.

Entrada de la educación

¿Por qué resolví traer la educación al interior de un foro sobre biopolítica? En parte porque hace años trabajo en el entrecruzamiento de la educación con los estudios foucaultianos; eso empezó hace más de dos décadas. En términos de la razón política, desde el Primer Coloquio Internacional Michel Foucault, en 1999 en Río de Janeiro¹, y junto a mi Grupo de Estudios e Investigaciones en Currículo y Posmodernidad (en Porto Alegre), vengo investigando las relaciones entre la educación y la gubernamentalidad neoliberal, usando principalmente los conceptos-herramienta creados por Michel Foucault².

Pero, además de tales intereses personales, tengo otros dos motivos. El primero es de orden teórico y general: resolví incluir la educación por la importancia que ella tiene para las discusiones en el campo de los estudios foucaultianos y, especialmente, en lo que se refiere a la razón política tematizada por el filósofo. Me arriesgo a decir: como un componente imprescindible para el funcionamiento y la acción de

1 El Primer Colóquio Internacional Michel Foucault se realizó en noviembre de 1999, en la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ).

2 Los resultados de mis primeras investigaciones en ese campo fueron publicados en el libro *Retratos de Foucault* (Veiga-Neto, 2000). Despues, incorporé a esos estudios los conceptos de imperio, noopolítica y noopoder (Veiga-Neto, 2006, 2008, 2010).

la biopolítica, pues es por la educación que el biopoder y los dispositivos de normalización se extienden sobre, *a través de y más allá de* todos nosotros. No es difícil comprender la centralidad de la educación en los procesos por los cuales el biopoder y los dispositivos de normalización se volvieron dominantes (y dominadores) en las sociedades contemporáneas. Veamos eso un poco más de cerca.

De un lado –y junto a Hannah Arendt–, podemos ver la educación como el conjunto de acciones que tienen por objetivo principal conducir y llevar a los que no estaban ahí –los recién llegados, los niños, los extraños, los extranjeros, los otros– llevarnos al interior de una cultura que ya estaba ahí, que los precedía. Puede parecer una verdad incontestable, pero es necesario recordar que, cuando llegamos al mundo, el mundo ya existía; de la misma manera, los que en el futuro lleguen encontrarán un mundo que ya estaba ahí y continuará estando ahí. Es claro que el mundo nunca será exactamente el mismo, pues éste tanto se repite como se renueva. Tal vez, como argumentó Nietzsche, el mundo nunca se repite; al contrario, él se renueva a cada momento. Las repeticiones que vemos quizás sean apenas fruto de nuestra percepción, pensamiento y memoria. Percepción, pensamiento y memoria que organizan lo que percibimos, pensamos y recordamos, de modo a aplanar la diferencia, haciendo el mundo mínimamente estable para que lo comprendamos fuera del torbellino que es la diferencia constante. Pero, sea como sea, los que no estaban ahí tienen que ser conducidos al mundo que ya estaba ahí –o que parecía ya estar ahí–. Ese es un imperativo para la supervivencia de cada individuo y de la propia especie.

De otro lado, podemos comprender la cultura como el conjunto de prácticas, producciones materiales y simbólicas, creencias, hábitos, saberes y valores que son compartidos por un grupo social humano y que constituyen el mundo que está ahí. Al mismo tiempo que es instituido por el grupo social, ese conjunto de prácticas, producciones, creencias, etc., se hace constitutivo y característico del grupo social que lo instituye. Sin embargo, la cultura no es dada por nuestra naturaleza biológica; ella se sustenta sobre una materialidad que es biológica, pero ella, la cultura, no es por sí misma biológica. Así, para que la cultura haya llegado donde llegó y continúe hacia el futuro –y eso es lo que todos esperamos que ocurra–, fue necesario y continuará siendo necesario todo un proceso de herencia cultural que nada tiene que ver con la herencia biológica, pero sí con la educación. De una forma esquemática podemos decir que la herencia biológica es a la genética lo que la herencia cultural es a la educación. La especie humana llegó

hasta aquí porque nuestros ancestros, más allá de sus aparatos y recursos biológicos –en verdad, un tanto precarios–, inventaron socialmente la cultura; esto es, se organizaron socioculturalmente. De esta forma, es fácil que comprendamos que la educación es una actividad indisolublemente implicada con lo social.

Tal implicación entre la educación y lo social se establece en dos direcciones, no propiamente opuestas, pero sí complementarias. Si pensáramos en una analogía vectorial, podemos decir que no se trata de dos sentidos de una misma dirección, pero sí de dos direcciones: la dirección de las *cosas* que se reproducen y la dirección de las *cosas* que son producidas. En otras palabras, la dirección de la reproducción y la dirección de la producción; lo viejo y lo nuevo; la conservación y la modificación; la repetición y la diferencia. Así, la educación reproduce la cultura de un grupo social que la constituye como proceso de conducción de los que no estaban ahí. He aquí la dimensión reproductora/conservadora/repetitiva de la educación. Pero, no consiguiendo ser totalizante, ese proceso de reproducción/conservación/repetición contiene, en sí mismo, la potencia de instaurar la diferencia que, para nosotros, aparece como novedad. De este modo, al mismo tiempo en que la educación opera la repetición, también opera la diferencia. Así como conserva, también innova. Así como reproduce, también produce, en otras palabras: la educación produce esa misma sociedad que hace de ella –la Educación– su operadora de la reproducción. Y, es en ese juego entre repetición y diferencia, *en y a través* de los procesos educativos, que un grupo humano se torna lo que él es.

El segundo motivo para haber entrado aquí con la educación es mucho más sencillo; es de orden práctico. Los procesos educativos –escolares o no escolares– nos ofrecen buenos ejemplos de cómo operan el poder disciplinario, la biopolítica y los dispositivos de normalización y seguridad. Ellos nos ofrecen un campo de observaciones y de experimentaciones variadas y valiosas. En los dos grupos de investigación en los cuales participo, mis colegas y yo, hace más de una década, nos hemos ocupado, sistemáticamente, de estudiar, comprender y problematizar los modos por los cuales nuevas prácticas educativas –sean ellas escolares o no– están instituyendo nuevas subjetividades; o tal vez, sea mejor decir: están creando nuevas formas de constituirnos como sujetos. Más allá de esto, también nos interesa examinar de qué manera las políticas sociales brasileñas, en el ámbito de la educación, se ponen al servicio del neoliberalismo, por lo menos en la forma en que este último fue comprendido por Foucault, principalmente, en su curso *Nacimiento de la biopolítica* (Foucault, 2007). Cuando

me refiero a "ponerse al servicio del neoliberalismo" estoy señalando el hecho de que tales políticas no solo son producidas por la racionalidad neoliberal, sino que, también, y al mismo tiempo, contribuyen al mantenimiento y profundización del neoliberalismo.

Aquí, un llamado de atención. Para aquellos medios familiarizados con los estudios foucaultianos, cabe recordar que el filósofo no trató el liberalismo –y tampoco el neoliberalismo– como una teoría, una ideología o una autorrepresentación que una sociedad hace de sí misma, sino "como una práctica, como 'una manera de hacer' orientada hacia objetivos y regulándose a través de una reflexión continua" (Foucault, 2007, p. 432); se trata de una práctica de "autolimitación de la razón gubernamental" (p. 28).

Para Foucault, "el liberalismo debe ser analizado como principio y método de racionalización del ejercicio de gobierno, racionalización que obedece, y ahí está su especificidad, a la regla interna de la economía máxima" (p. 28). Y para que la economía sea máxima, es preciso gobernar cada vez menos y consumir cada vez más. De esta manera, el liberalismo no es el otro del socialismo; ellos "no están en el mismo nivel, a pesar de haber niveles en que ellos se chocan, en que no funcionan bien juntos. Donde su posibilidad de simbiosis no tiene éxito" (p. 126).

Por su parte, el neoliberalismo invierte la pregunta clásica del liberalismo, o sea, al contrario de preguntar al Estado "¿qué libertad usted va a dar a la economía?", pregunta a la economía "¿cómo su libertad podrá tener una función y un papel de estatización, en el sentido de que esto permita fundar efectivamente la legitimidad de un Estado?" (p. 127). Con el neoliberalismo se instalan relaciones estrechamente mercantiles en la sociedad, de tal modo que sea posible "ajustar el ejercicio global [y globalizado] del poder político a los principios de una economía de mercado" (p. 181). Si el consumo estaba en el cierre del liberalismo, la competencia está en el cierre del neoliberalismo³.

En resumen, se pueden entender el liberalismo y el neoliberalismo como formas de vida de la *modernidad* y de la *contemporaneidad*, respectivamente. Esto no significa decir que estemos delante de una substitución en la que una forma de vida está dando lugar a otra. En realidad, a lo que asistimos es a un cambio de énfasis y a la producción de nuevos dis-

positivos, nuevas prácticas, nuevos objetivos, nuevas regulaciones, nuevas modulaciones⁴.

Hechas estas consideraciones de orden metodológico y teórico, iniciemos el recorrido a lo largo del eje en el cual la educación contribuyó, principalmente en los últimos 200 o 300 años, a la articulación del individuo con la población de la cual él (individuo) forma parte.

El recorrido propiamente dicho...

Nuestro recorrido ocurrirá, justamente, a lo largo de un eje, de una bisagra (un pliegue o doblez), en la que se articulan dos planos, en uno de ellos está el individuo y en el otro la población; o, si quisieramos, a lo largo de una línea en la que el plano del individuo se encuentra con el plano de la población o, para usar la conocida expresión foucaultiana, una línea en la que el *juego del pastor y del rebaño* se aproxima y se articula con el *juego de la ciudad y de los ciudadanos*.

Antes de lanzarnos por esos caminos y (des) caminos, conviene que recordemos algunas de las contribuciones de la genealogía foucaultiana en este campo. Conocer las ascendencias y emergencias de las configuraciones que hoy asumen las prácticas de gobernamiento es esencial para desnaturalizar tales prácticas y así, comprender su carácter contingente, por el cual, también están en constante mutación y ajuste. Entonces, como primer paso, comencemos por la imagen de la bisagra.

Para hacer más claro lo que quiero decir, pensemos en que consiste la bisagra. Una bisagra es un objeto compuesto de dos planos –dos láminas, por ejemplo–; esos dos planos se articulan a lo largo de la línea en que un plano se cruza con el otro. Así, la bisagra es el aparato que, al mismo tiempo en que une dos planos a lo largo de un eje o línea de contacto entre ellos, los mantiene relativamente separados, lo que permite el libre movimiento de un plano con relación al otro. Se trata entonces, de una máquina que tiene ahí sus ambigüedades.

Esa imagen de bisagra nos sirve para comprender de qué manera, en la Modernidad, el *poder disciplinar* –que se ejerce sobre el cuerpo del individuo, haciendo dócil su alma y extrayendo de él su máxima utilidad– se articula con el *biopoder* y con el poder de la norma –que se ejerce tanto en el cuerpo colectivo de la población–, garantizando y promoviendo la vida de esa misma población, como (principalmente en el

3 A título de curiosidad: eso explica, por ejemplo, la presencia necesaria de agencias estatales de regulación en las sociedades neoliberales. Entre otras cosas, tales agencias evitan los monopolios, en general dañinos a la racionalidad neoliberal.

4 Para discusiones detalladas sobre el paso del liberalismo al neoliberalismo, ver, principalmente, Foucault (2007) y Gadelha (2009).

caso del poder de la norma) se alimenta de los saberes que se engendran a partir de la propia población. Como acontece con la mayoría de las imágenes, la imagen de la bisagra no es perfecta, pues, en sentido estricto, el individuo está, al mismo tiempo, en uno y otro plano. Digamos que en un plano él está solo, más destacado; y en otro plano él está junto a los demás que componen el conjunto (o la población) de la cual él hace parte. Es fácil ver que esto suena medio extraño; y puede llegar a perjudicar la fuerza ejemplificadora de la imagen.

La articulación entre el *juego del pastor y del rebaño* y el *juego de la ciudad y de los ciudadanos* es una articulación equilibrada, pero *demoniaca y diabólica*. Ella se da entre procesos de individualización –que operan en cada individuo que se disciplina y se normaliza– y procesos de totalización –que operan en la población como objeto a ser mejor conocido y mantenido vivo y de donde se extrae la norma–. Si digo que la articulación es *demoniaca* es porque los elementos que están en juego –el individuo y la población de la cual el individuo forma parte– se relacionan de modo turbulento, agitado y siempre tensionado; no se trata de una relación propiamente contradictoria o, mucho menos, que implique o requiera una solución. Todo eso, ¡nada tiene a ver con la dialéctica! Si digo que la articulación es *diabólica* es porque ella, al mismo tiempo en que une los elementos en juego, juega como desuniéndolos; se trata de una articulación que se mantiene en el permanente conflicto entre unir y separar.

Veamos el plano de la bisagra en el cual se sitúa el cuerpo del individuo, que es el plano en el que se da el juego del pastor y su rebaño. Al hablar de *juego del pastor y del rebaño*, Foucault (2003) se refiere al conjunto de dispositivos pastorales –en la forma de prácticas, procesos, instituciones, saberes, etc.– que se establecen entre el pastor y su rebaño. El pastor es exterior al rebaño y este es exterior a aquél, pero ambos se mantienen en una interdependencia íntima y necesaria. La función-pastor es ejercida por un actor-pastor y consiste en observar, celar y proteger los actores-miembros del rebaño que, al mismo tiempo, desempeñan, en su conjunto, la función-rebaño. Así, las observaciones, el celo, las protecciones y cuidados del pastor se ejercen por alguien que es externo a cada individuo (observado, celado, protegido y cuidado). Pero esa es una acción recíproca, pues cada uno depende del otro para garantizar mejor sobrevivencia.

Esta situación, que es individualizante, es heredera de la pastoral judaica y se mantuvo –no sin transformaciones– como poderosa práctica institucionalizada por la Iglesia católica, a lo largo de

toda la Edad Media europea, hasta el siglo XVIII. Al lado del poder pastoral, el poder político movilizado por el sistema feudal mantenía sus características y especificidades. Así como el poder pastoral era ejercido no propiamente por el pastor sobre su rebaño –pero ejercido en la relación entre ambos (pastor y rebaño)⁵–, el poder soberano era ejercido en la relación entre el soberano o el señor feudal y los que habitaban en su dominio, todo según la voluntad del soberano, del señor feudal, o de lo que mandaba la ley. En el marco de los estudios foucaultianos, no se debe confundir poder soberano con poder *del* soberano sobre sus súbditos, pues eso implicaría una verticalización unidireccional de las acciones del poder; por esto, algunos prefieren usar *poder de soberanía*, en lugar de *poder soberano*. De cualquier modo, cuando se habla de poder soberano se está haciendo referencia al poder de soberanía.

Aunque se articulen y hasta se refuercen, el poder pastoral y el poder soberano –o poder de la soberanía– ellos eran diferentes y no se fundieron sino en el siglo XVIII. Su fusión tuvo que ver, entre otras cosas, con el declive del pensamiento religioso y la simétrica ascensión de la laicización, procesos que estaban en curso desde el Renacimiento. También, tuvo que ver con las demandas políticas de una Europa que se volvía cada vez más poblada, más rica y más expandida geográficamente, todo ello en medio del proceso de colonización de los otros continentes. De cualquier manera y como suele suceder con las fusiones, al fundirse, el poder pastoral y el poder soberano adquirieron otras apariencias y otras funciones.

El resultado de todo eso fue que, finalmente en el siglo XVIII, el poder pastoral sufrió una inflexión –o, si se prefiriera, una transformación– y un desplazamiento, pasando a hacer parte del gobernamiento político. La inflexión y el desplazamiento del pastorado tradicional significaron la fusión, en cada individuo, de la *función pastor* con la *función rebaño*. Tal fusión llevó hacia el interior de cada uno, la mirada y los cuidados de un pastor que, como vimos, hasta entonces habían sido externos a cada miembro del rebaño. Esta internalización de la mirada de un pastor –que hasta entonces había sido externa– ahora suspendía al pastor como un actor también externo. Tal suspensión fue posible principalmente por la acción del poder disciplinario, ese tipo de poder que hace la “anatomía política del detalle” (Foucault, 1989, p. 128), que es institucionalizado y que funciona como un operador, como una técnica en bloque (Marshall, 1994), capaz de instalar en el interior de cada individuo la mirada

5 Recuerdo una vez más que, en palabras de Foucault (2003), el poder pastoral se ejercía en el *juego del pastor y del rebaño*.

del soberano que se borra con el despertar de la Modernidad. Por esa vía cada individuo se transforma en alguien sujetado a sí mismo, esto es, un nuevo ente que se convino llamar sujeto moderno. Un sujeto moderno que es doble, alguien capaz de sujetarse a sí mismo, o sea, alguien que es, al mismo tiempo, oveja y pastor de sí, reo y juez de sí, súbdito y soberano de sí. Un sujeto moderno que –hoy sabemos– nunca se realiza, nunca está dado del todo, pero que siempre está envuelto en procesos de continua subjetivación-desubjetivación-resubjetivación-desubjetivación y así infinitamente.

De manera simultánea a los procesos de laicización europeos, se produjo otro desplazamiento: el del énfasis en las formas de gobernamiento. Se trató del paso del énfasis en el gobierno de los individuos y las familias al énfasis en el gobierno de una nueva entidad colectiva denominada *población*. En palabras de Foucault (2006, p. 100), se trató de la emergencia de un *nuevo sujeto-objeto* creado *por y sobre el cual* se crearon nuevos saberes, entre ellos la economía política. Este proceso estuvo vinculado al declive del modelo feudal, en términos económicos, espaciales, demográficos y políticos del feudalismo. Así mismo, estuvo asociado a las nuevas configuraciones que la familia moderna asumió. Este desplazamiento significó, en el plano político del saber cómo gobernar bien a las personas, el paso del ámbito del individuo –y, por mucho, del ámbito de la familia– al ámbito de la población.

Aquí entra en escena, de nuevo, el *juego de la ciudad y de los ciudadanos*, entendido por la tradición política griega, como las maneras por las cuales los miembros de la *polis*, los ciudadanos, son capaces de sacrificarse –y se sacrificaron...– en favor de la propia ciudad. Como bien sabemos, para los griegos las acciones de gobernar deberían preocuparse y ocuparse de la ciudad y no tanto de los ciudadanos. Foucault, en la clase del 8 de febrero de 1978, del curso *Seguridad, territorio, población* (2008, p. 165), explica que, en la tradición griega,

El objeto del gobierno, el elemento preciso sobre el cual recae el arte de gobernar, no son los individuos. El capitán o el piloto de la embarcación no gobernan a los marineros, gobernan la nave. Del mismo modo, el rey goberna la ciudad, pero no a los hombres de la ciudad. [...] Los hombres solo son gobernados de manera indirecta, en cuanto también ellos están embarcados en la nave.

En la tradición helénica, la relación pastor-rebaño, por ser individualizadora, nada dice sobre el gobierno de las colectividades; de este modo, el poder pastoral no era una cuestión política y no interesaba a la

polis. El rey debería ser un político, jamás un pastor. Por mucho y excepcionalmente –como entre los pitagóricos–, se admitía el modelo pastoral solo para el gobernamiento de pequeños grupos, de pequeñas comunidades, pero no para el gobernamiento de la polis o de los colectivos más grandes. Soberanía nada tenía que ver con pastorado; ciudadanía nada tenía que ver con rebaño; el ciudadano no era una oveja.

Con el Iluminismo –y, el plano político, ese parece ser uno de los puntos fundamentales del Iluminismo–, el gobernamiento se torna una práctica política que demanda cálculos y corrección permanentes en perspectiva de una mayor economía. El gobierno, para ser más económico, implicaba conocer cada vez más y en el detalle a los gobernados. Destaco que, aquí, la palabra *economía* debe ser comprendida en el sentido amplio de una racionalidad que busca la obtención de los mejores resultados a partir de los menores esfuerzos, de las menores acciones, o sea, alcanzar las mayores ganancias a partir de los mínimos esfuerzos y acciones. Debe ser comprendida también en sus dimensiones más variadas: sea en el plano financiero y de uso del tiempo, sea en el plano de los afectos y de los esfuerzos vitales realizados.

Entonces, a partir del siglo XVIII gobernar no es más una cuestión de reinar, comandar o subyugar a los súbditos, sino de conducir bajo la protección y seguridad a aquellos que son gobernados, promoviendo sus vidas. La promoción de la vida es una novedad, correlato de la invención del concepto de población. Puesta en movimiento por el tipo de poder que Foucault llamó *biopoder*, esa promoción de la vida solo pudo darse apoyada en nuevos saberes tanto del cuerpo máquina –adiestrándolo y mejorando sus aptitudes– como del cuerpo especie –materializado en la población–. El biopoder actúa en la unión entre lo político y lo biológico, en términos de prácticas sanitarias y complejas tecnologías de control biológico que clasifican, ordenan y jerarquizan a los individuos con el objetivo de controlar los riesgos y aumentar la seguridad de las poblaciones a las cuales tales individuos pertenecen.

Así, en el siglo XVIII el *juego del pastor y del rebaño* se aproxima al *juego de la ciudad y de los ciudadanos*, no en el sentido de fundirse, sino en el de articularse, combinarse y hasta reforzarse. Esa articulación depende de determinados tipos de saberes y de procedimientos y se apoya en una serie de instituciones modernas, todas ellas agrupadas bajo la denominación de Estado moderno. Del cual sus componentes humanos no son vistos como un simple conjunto de individuos, sino como un nuevo organismo vivo –la población–. La población y ya no más el territorio,

se tornaron en el objeto de gobierno, y su principal objetivo será la promoción de la vida, el hacer vivir. En ese punto, Foucault recurre a la noción de biopolítica, un concepto que fue creado en 1905, por el sueco Rudolf Kyellen (Castro, 2005). En palabras de Judith Revel (2005),

el término "biopolítica" designa la manera por la cual el poder tiende a transformarse, entre finales del siglo XVIII e inicios del siglo XIX, con el fin de gobernar no solamente los individuos por medio de un cierto número de procedimientos disciplinarios, sino el conjunto de vivientes constituidos en poblaciones.

[...]

la biopolítica –por medio de los biopoder locales– se ocupará, por lo tanto, de la gestión de la salud, de la higiene, de la alimentación, de la sexualidad, de la natalidad, etc., en la medida en que ellas se volvieron preocupaciones políticas (p. 26).

Esto significó una transformación radical en relación con la tradición griega, pues ya no se trataba más de comprender el *juego de la ciudad y los ciudadanos* como un juego "puramente" político producido solo en el ámbito de las grandes colectividades y *exento* del poder pastoral o no contaminado por este. Tampoco se trató más de comprender que ese juego debe ser jugado por el bien de la ciudad, sobre todas las cosas, sino que, ahora, él debe ser jugado por el bien de aquellos que habitan la ciudad. Ahora, el *juego de la ciudad y de los ciudadanos* tiene por objetivo mantener la vida de cada uno y, simultáneamente del colectivo, de todo el grupo, en fin, de la población.

Toda esta historia no debe ser pensada en términos de substituciones sucesivas, sino de incorporaciones, inversiones, modulaciones, combinaciones, y, principalmente, de énfasis. Así explica Castro (2005):

No hay una época antigua de la soberanía, otra moderna de las disciplinas y otra contemporánea de la seguridad y de la biopolítica. Soberanía, disciplina, y seguridad forman un triángulo. Lo que cambió, de una época a otra, fue el vértice dominante.

Viviendo ahora los múltiples énfasis situados en el vértice de la seguridad y de la biopolítica, es en el *juego de la ciudad y de los ciudadanos* que el liberalismo se da como una racionalidad contra el Estado o, por lo menos, en tensión con el Estado. La crítica liberal al Estado afirma que gobernar demasiado es irracional, porque es antieconómico y siempre frustrante; es de ahí que viene la idea según la cual el liberalismo tiene horror al Estado. Así entendido, el liberalismo es menos una fase histórica o una ideología política y económica y mucho más un refinamiento del arte de

gobernar. Refinamiento porque, en la óptica liberal, para gobernar más debe gobernarse menos. De este modo, el liberalismo "surge en relación al problema de conciliar la libertad del mercado con el ejercicio ilimitado de la soberanía" (Burchell, 1996, p. 21).

Según ya expliqué (Veiga-Neto, 2000),

al querer naturalizar las relaciones sociales y económicas ("la mano invisible de Dios"), el liberalismo deja al Estado, en lo sumo, la tarea de ajustar socialmente lo que ya estaría impreso en la naturaleza humana. Se trata de una lógica que entiende la sociedad como un todo que debe ser armónico por la combinación complementaria de sus individuos, cada uno funcionando como un átomo indivisible, centrado y estable, que es, en sí mismo y al mismo tiempo, reo y juez, oveja y pastor. Así, el liberalismo se ocupa del "gobierno de la sociedad"; una sociedad formada por sujetos que son, cada uno y al mismo tiempo, objeto (gobernado desde el exterior) y agente (sujeto autogobernado) del gobierno. En otras palabras, un sujeto con deberes y derechos, un sujeto ciudadano, un *sujeto-agente* (p. 187).

Insisto en ese punto: el liberalismo fue –y el neoliberalismo continúa siendo– una *manera de hacer política* que es

orientada hacia objetivos y se regula a través de una reflexión continua. Es en buena parte por causa de esa reflexión continua y autorregulación que el liberalismo parece sobrevivir a sus propias crisis, como a los ataques que vienen sufriendo hace tanto tiempo. Sin que implique cualquier celebración al capitalismo y al liberalismo, es preciso reconocer que la larga sobrevivencia de ambos tiene todo que ver con su adaptabilidad y constante trasmutación frente a los golpes que ellos reciben, hace ya más de dos siglos. El liberalismo debe ser analizado como principio y método de racionalización del ejercicio de gobierno –racionalización que obedece, y ahí está su especificidad, a la regla interna de la economía máxima–. (Foucault, 1997, p. 90).

Fue justamente en la articulación entre *el juego del pastor y del rebaño* y *el juego de la ciudad y de los ciudadanos* que la escuela moderna surgió y se afirmó como institución extremadamente productiva, esto en la medida en que ella pasó a ser el *locus* en que las nuevas tecnologías individualizantes –que promueven la subjetivación– se afinan con las nuevas tecnologías que se dan en el plano de la población. Y en la medida en que esta institución se va tornando universal y obligatoria, ella disemina y refuerza aquella articulación. En este sentido, la escuela

no es entendida como un camino para la racionalidad, libertad e igualdades humanas; no se trata, por lo tanto, de ese tipo de *neoplatonismo*, que asume el sujeto como un *datum* natural, centrado y unitario para ser desenvuelto/iluminado por la acción pedagógica. (Veiga-Neto, 2000, p. 189).

En términos analíticos, la escuela no debe ser “analizada a partir de principios intelectuales y morales tomados *a priori*” (p. 189), esto es, principios moralistas o idealistas que fundamentarían cualquier análisis: “al situarse fuera del platonismo y al intentar desarrollar una filosofía práctica, la perspectiva foucaultiana se separa de esos dos entendimientos sobre la escuela” (p. 189). Tales entendimientos son muy comunes en Brasil; me arriesgo a decir que ellos son hegemónicos en el pensamiento pedagógico brasileño y tal vez latinoamericano, asumidos acríticamente por la gran mayoría de los ideólogos tanto de las –hoy cada vez más raras– vertientes conservadoras como de las –hoy cada vez más comunes– vertientes llamadas críticas.

El final

Ya bien entrados en el camino por el cual los convidé a caminar, demos algunos pasos más, acercándonos así al final del recorrido. Conforme anuncié, este será un final suelto y esquemático, en él juntaré todo lo que ya dije hasta aquí para enumerar algunas cuestiones y problemas que me parecen intrigantes y pertinentes para nuestro tiempo y para nuestros países latinoamericanos. Parte de esas cuestiones y problemas ya fueron tratados por otros autores y hasta por mí mismo (Veiga-Neto, 2000). Por lo que sé, algunos de nosotros estamos trabajando hace bastante tiempo sobre todo esto y, con lo que les propongo enseguida, espero que otros puedan interesarse por tales cuestiones.

Así, paso a formular diez preguntas que considero útiles para pensar, con y usando Foucault, la contemporaneidad educativa. Aunque podrían ser muchas más preguntas, creo que cada uno de ustedes puede hacer uso de ellas libremente, ampliándolas, desdoblándolas y creando muchas más. Sea del modo que sea, tenemos suficiente material para usar e incluir en nuestras agendas de trabajo:

Pregunta 1

Dado que, en la Modernidad, la educación escolar fue decisiva para que las disciplinas hayan promovido la articulación entre *el juego del pastor y del rebaño* y *el juego de la ciudad y de los ciudadanos*, ¿cómo se puede mantener tal articulación hoy, cuando asistimos al desplazamiento de énfasis en las disciplinas hacia el énfasis en la seguridad y la autorregulación?

Pregunta 2

¿Cuál es el papel de la educación escolar frente al avance de los fundamentalismos monoteístas, sea en la forma extrema del terrorismo islámico, sea en otras formas religiosas y políticas de monoteísmo que se hacen más y más visibles en los días de hoy?

Pregunta 3

¿Cuál es el papel de la educación escolar frente a la actual proliferación de las sectas cristianas –carismáticas, evangélicas, pentecostales, adventistas, etc.–, en la medida en que ellas pueden ser comprendidas como un conjunto de tácticas que actúan como suplemento de las instituciones tradicionales en la gubernamentalización del Estado neoliberal?

Pregunta 4

¿Cómo las políticas educativas que hoy celebran y promueven la inclusión social –en gran parte definidas bajo el eslogan que “otro mundo es posible”– acaban contribuyendo para mantener y profundizar racionalidades y prácticas neoliberales?

Pregunta 5

¿Hasta qué punto las ONG (organizaciones no gubernamentales) –aun aquellas que se dicen progresistas o de izquierda, en sus acciones suplementarias con relación a las acciones del Estado– contribuyen para mantener y profundizar racionalidades y prácticas neoliberales?

Pregunta 6

¿De qué forma los actuales mecanismos gubernamentales de evaluación y de *ranking* (posicionamiento), desarrollados y ejecutados, en parte por las propias comunidades académicas, acaban promoviendo nuevas articulaciones entre *el juego del pastor y del rebaño* y *el juego de la ciudad y de los ciudadanos*, al punto de mantener y profundizar justamente aquello que muchos de ellos piensan estar combatiendo: el ideario (neo)liberal, la lógica de la performatividad combinada con la lógica del autoempresariamiento, de la competencia y hasta la autocompetencia desenfrenada, etc.?

Pregunta 7

¿Cuál es la contribución de la educación a distancia –y cómo se da tal contribución– para la resignificación del espacio y del tiempo humanos, sea en términos del trabajo docente y discente, sea en términos sociales más amplios, al punto de profundizar la presentificación y la globalización y, de ese modo, alterar la propia articulación entre *el juego del pastor y del rebaño* y *el juego de la ciudad y de los ciudadanos*?

Pregunta 8

¿Cómo la educación está contribuyendo para las nuevas configuraciones del trabajo (material e inmaterial) que, para usar la expresión acuñada por Richard Sennet, están llevando a la "corrosión del carácter" y a la degradación de la vida biológica y social, como podemos percibir en el propio trabajo docente?

Pregunta 9

¿Cómo están operando las pedagogías culturales en el sentido de hacer circular y legitimar los poderosos dispositivos disciplinarios, de biopoder y de normalización que toman el cuerpo humano como objeto a ser estrictamente esculpido y fijado en el tiempo, sea a través de la dietética, de los implantes, de plásticas correctivas, con los más diferentes adornos, etc.?

Pregunta 10

¿Cuáles son los riesgos que todos corremos con el mantenimiento del carácter pretendidamente emancipatorio de los discursos salvacionistas y mesiánicos que hoy son hegemónicos en el campo de la teorización pedagógica? Al final,

en la medida en que ellos obscurécen los costos humanistas representados por las técnicas de gobernamiento biopolítico y por las variadas tecnologías del yo, encubren el carácter contingente del contacto entre *el juego del pastor y del rebaño* y *el juego de la ciudad y de los ciudadanos*. Así, dado que buena parte de las pedagogías críticas se organizan como movimientos por la emancipación, es fácil ver cuánto, tal vez, ellas estén desenfocadas en la elección de su objetivo. (Veiga-Neto, 2000, p. 216).

Como vieron, procuré usar Michel Foucault e intenté ser útil para quienes me escuchan y para quienes me leen... Espero haber alcanzado mis propósitos.

Referencias bibliográficas

Burchell, G. (1996). Liberal government and techniques of the self. En A. Barry; T. Osborne y N. Rose (ed.). *Foucault and political reason: liberalism, neo-liberalism and rationalities of government* (pp. 19-36). Chicago: The University of Chicago Press.

Castro, E. (2005). Foucault sigue dando cátedra. *Clarín*, Buenos Aires, Recuperado el 11 de septiembre de 2010 de: <http://www.clarin.com/suplementos/cultura/2005/01/08/u-900172.htm>

Foucault, M. (1997). Nascimento da biopolítica. En Foucault, M. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)* (pp.87-97). Río de Janeiro: Jorge Zahar.

Foucault, M. (1999). *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.

Foucault, M. (2001). Prisons et asiles dans le mécanisme du pouvoir. En Foucault, M. *Dits et écrits I (1954-1975)* (pp. 1389-1393). Paris: Quarto, Gallimard

Foucault, M. (2003). Omnes et singulatim: uma crítica da Razão Política. En Foucault, M. *Estratégia, poder-saber. Ditos e Escritos IV* (pp. 355-385). Río de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, M. (2006). *Seguridad, Territorio, población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Gadelha, S. (2009). *Biopolítica, governamentalidade e educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

Marshall, J. (1994). Governamentalidade e Educação Liberal. En T. Silva (org.). *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos* (pp. 21-34). Petrópolis: Vozes.

Revel, J. (2005). *Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz.

Veiga-Neto, A. (2000). Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. En V. Portocarrero y G. Castelo Branco (org.). *Retratos de Foucault* (pp. 179-217). Río de Janeiro: NAU.

Veiga-Neto, A. (2006). Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. En M. Rago y A. Veiga-Neto (org.). *Figuras de Foucault* (pp. 13-38). Belo Horizonte: Autêntica.

Veiga-Neto, A. (2008). Neoliberalismo, Império e Políticas de Inclusão: problematizações iniciais. En C Rechico y V. Fortes (org.). *A Educação e a Inclusão na Contemporaneidade* (pp. 11-28). Boa Vista: UFRR.

Veiga-Neto, A. (2010). Educação em Ciências e biopolítica; Educação Ambiental e noopolítica. REMEA. Recuperado de: <http://www.remea.furg.br>