



Contra el pedagogismo

KAMAL CUMSILLE Y RODRIGO KARMY (UNIVERSIDAD DE CHILE)
25 DE JUNIO DE 2020

El pedagogismo ha entrado de lleno en las universidades. De manera silenciosa y muy bien intencionada, está intentando normativizar todos los aspectos de la actividad universitaria. Una normalización que pasa por rellenar un sinnúmero de formularios que supuestamente adelantan, preparan y controlan la totalidad de los aspectos docentes. Como si el normativismo fuera a contrarrestar la arbitrariedad del profesor, docilizarlo, neutralizar su conocida pasión soberana, pero al precio de la consolidación de la sociedad de control en el espacio del aula universitaria. Todos viven de una misma sugestión: el profesor que llena los formularios y los estudiantes que lo exigen: ambos en la ilusión de pretender contrarrestar cualquier imprevisto.

Aunque se vista de tal, el pedagogismo no es pedagogía. Si esta última –podríamos decir– acepta lo imprevisible y, como Jacob Jacotot, asume la existencia común del pensamiento, trabaja con la imaginación sin escindir entre quien sabe y quien no sabe, el pedagogismo funciona como una nueva forma de sutura que contiene cualquier imprevisibilidad y pretende ajustarse a las planificaciones sin reservas. La norma parece erigirse en el garante metafísico de la nueva promesa de la educación. Sin embargo, ¿cuál sería la promesa de la educación actual en el contexto en que se ha desmoronado la idea moderna de “futuro”? No hay más futuro en la educación, no hay más imaginario del futuro en general ¿y entonces qué se espera de la nueva educación?

No se trata, por cierto, de que la pedagogía “auténtica” podría hallarse en las formas previas de gobierno del mundo. ¿Qué sería una pedagogía auténtica cuando la pedagogía ha sido siempre una técnica de gobierno de los cuerpos, un pivote del proyecto metafísico de la cibernética? De hecho, el pedagogismo de la etapa estatal-nacional (previa a la irrupción del neoliberalismo), operaba desde los dispositivos de la disciplina y ponía en práctica un ejercicio soberano de parte del docente quien era considerado “maestro” funcionando bajo el clivaje saber/no-saber: el estudiante era considerado un sujeto pasivo que el profesor –en su función masculina– prometía llenar de saber.

El clivaje saber/no-saber era el mismo clivaje colonial que operaba entre las grandes metrópolis europeas y los territorios colonizados; las primeras traían el evangelio (España), la razón (Francia) o la democracia (EEUU), los segundos debían aceptar la superioridad moral e intelectual de los primeros, recibiendo, al igual que los alumnos (aquellos carentes de luz), la luz del colono.

El pedagogismo de ese entonces era un *colonialismo*, cuestión que el pedagogismo actual no ha hecho más que reproducir, pero de manera no “disciplinaria” sino “securitaria”: hipertrofiando la norma para potenciar, incondicionadamente, su reproductibilidad técnica. Recordemos que para Foucault la “seguridad” era un dispositivo de tipo *centrifugo* que produce y requiere de la libertad de quien controla. El criterio por el que se dirime tal o cual acción remite a la *episteme* económica que ya no distingue entre lo “prohibido y lo permitido” de la disciplina, sino a la relación “costo-beneficio” de las acciones entrevistadas en la curva estadística característica del mercado y, por tanto, opera no por la

soberana forma de la “imposición” sino por la de la “sugerencia”, no por el verticalismo “autoritario”, sino por el democrático “consenso”.

La normativización del aula es parte de la expansión del derecho hacia ámbitos que estaban libres de su regulación. La norma se hipertrofia y su inscripción burocrática deviene síntoma de una crisis de la otrora forma de la Ley y su disciplina: a mayor implosión de la Ley, mayor expansión del derecho; a mayor implosión del régimen disciplinario, mayor expansión de la norma. En el contexto educativo ello se expresa en el privilegio que la pedagogía de los últimos años le ha dado a la metodología.

La pregunta que se formula ya no es: *¿qué se debe enseñar?* interrogante de tipo epistemológico que se planteaba el Estado y que pretendía dirimir qué resulta ser ciencia y qué no (de ahí provienen los grandes debates de la filosofía de la ciencia en el siglo XX); sino: *¿cómo se debe enseñar?* que de haberse planteado como problema epistémico y político, se transfigura en un problema aparente o puramente técnico; pero “técnico” designa aquí un régimen auto-fundado en que los supuestos “medios” devienen verdaderos “fines”.

La política del pedagogismo se viste de la neutralidad de la “técnica”. Pero dicha neutralidad y optimismo es la eficacia misma de su poder. Ahogando el aula de procedimientos e ilusionando de que ellos generan mayor “transparencia” o introducen un principio “democrático” en el que profesores y estudiantes parecen participar en común, mientras se consuma una separación mucho más profunda de los cuerpos respecto de su potencia, al punto que, justificada por la “crisis sanitaria” devenida pandemia, todos los profesores y estudiantes hemos terminado reducidos a cuadritos separados en una simple y miserable pantalla.

En este sentido, habría que interrogar al complejo “enseñanza-aprendizaje”, mecanismo privilegiado del pedagogismo contemporáneo surgido desde finales de los años ’80 para implementar un nuevo tipo de educación. El complejo “enseñanza-aprendizaje” también llegó a las universidades introduciendo a un sujeto “activo” (a diferencia del “pasivo” promovido por las formas jerarquizadas de educación articuladas por la episteme del conductismo clásico) en el que el aprendizaje se va “co-construyendo” en un proceso sin fin.

Justamente, ese complejo (“enseñanza-aprendizaje”) descodifica las jerarquías “coloniales” clásicas pero, al sustituir o resemantizar la noción clásica de la “formación” (*bildung*) por el de la “dotación de competencias” revela de qué trata el carácter “activo” de dicho sujeto tan celebrado: de un emprendedor lanzado a la incertidumbre del capital que, por tanto, *recoloniza* el espacio universitario por un mecanismo “intensivo” y no “extensivo”, consensual y no jerárquico, estadístico y no disciplinario.

Se trata de una educación liberada de la *gramática de la República* para la que no resulta relevante asumir los contenidos de las humanidades para configurar la sintaxis precisa del léxico de la comunidad política, sino de una nueva educación comprometida directamente con la *anti-gramática del capital* transnacional. En ello reside el carácter “activo” que inundó al constructivismo de la época y que, no por nada, se inscribió al interior del neokantismo de Hayek y su concepción del “conocimiento”.

Nuevos términos impregnan la enseñanza universitaria: “créditos” (no más cursos), “relatores” (no más profesores), “competencias” (no formación) o “habilidades” y no más contenidos o, para decirlo de manera más cruda: el “capital humano” viene a sustituir al “humano” en general. Las humanidades dejan de asumir el lugar privilegiado que le ofreció la República y son sustituidas por las ciencias gerenciales que ocupan su lugar en la anti-gramática del capital. Son estas ciencias y no las humanidades clásicas las que codifican el nuevo léxico a seguir, son estos extraños y flexibles saberes los que configuran la liturgia del capital reemplazándola por la de la República. Incluso, cuando estas ciencias gerenciales llegan a mimetizarse con las propias humanidades ofreciéndoles un nuevo horizonte de inteligibilidad tal como ocurre en la filosofía cuando se transfigura enteramente en la forma del *coaching*.

Habría que formular la pregunta de la siguiente manera: ¿es la Universidad el lugar de la “enseñanza-aprendizaje”? ¿No sería precisamente el “estudio”, entendido como esa forma de vida común, una ética que no se deja devorar por el complejo de la “enseñanza-aprendizaje”? Porque no se trata del “aprendizaje” en sí (¿cómo pensar un estudio sin algo de “aprendizaje?”), sino de este complejo en particular que impregna las instituciones en la época neoliberal que, con su tono democrático ha insertado

menos democracia y mucho mercado, mucho menos deliberación entre los profesores y estudiantes y mucho más consumo y normatividad.

Por último, no nos parece que la deriva pedagogista va contra la Universidad. Más bien, en él se consuma su deriva “humanista” iniciada desde principios del siglo XIII. No podemos hacernos ilusiones acerca de la Universidad. Institución siempre tendiente a *centrar* la totalidad del saber sobre sí, posibilitó a la Iglesia formar sus cuadros intelectuales, al Estado-nación los suyos y, hoy al gran capital financiero exige a sus gerentes profundizarse. Pero otros saberes han pugnado sus bordes. Y sus barreras no han sido jamás inmunes a su contagio.

En el siglo XIII llegó la filosofía (árabe) al mundo latino y trastornó las formas en que se ejercía la enseñanza y se concebía el mundo. La potencia del pensamiento irrumpe irreductible en la vocación totalizante del aparato universitario y con ello, trae conflictos, tensiones, pugnas decisivas que vieron luz desde sus primeros tiempos. Así, el pedagogismo habrá sido siempre una vocación teológica, normativa, gubernamental que chocó diversamente con los modos del estudio. Finalmente, la actualidad universitaria no pasa tanto por el triunfo del mercado por sobre el Estado –cliché “crítico” tan repetido– sino por la destrucción ejercida desde el pedagogismo contemporáneo al “estudio” como forma de vida.