

Pensamiento pedagógico y posestructuralismo: deconstrucción y diferencia

Santiago Pich*

Este trabajo es un breve sobrevuelo por el terreno en movimiento del posestructuralismo. En él, se parte de sus avatares, desde Nietzsche, la escuela de Fráncfort y la aportación del estructuralismo al estudio del lenguaje; se estudian sus principios filosóficos y las implicaciones pedagógicas, y se ofrecen un conjunto de proposiciones y problemas para pensar la formación humana desde la psicagogía foucaultiana.

Posestructuralismo, Posmodernidad, Lenguaje, Jacques Derrida, Michel Foucault

El conocimiento llegó, entonces, a ser parte integrante de la propia vida y, como vida, fue adquiriendo un poder continuamente creciente, hasta que los conocimientos y aquellos antiguos errores fundamentales acabaron chocando entre sí, los unos con los otros, como vida y poder que eran, en el seno del mismo individuo. El pensador es ahora el ser en el que el impulso de aspiración a la verdad se ha revelado a su vez como poder que conserva la vida. En comparación con la gravedad de esta lucha, todo lo demás resulta indiferente
Friedrich Nietzsche, *La Gaya Ciencia*

Situando al posestructuralismo y sus avatares

El largo siglo xx con sus avatares y barbaries confrontó a la sociedad moderna con el problema de la crítica del proyecto societario en curso y la racionalidad que lo fundaba, y como parte de ello, también emergió el cuestionamiento sobre el modelo de formación humana, como elemento constitutivo y participante del orden social moderno.

Lejos del ambiente decimonónico de expectativa y creencia en la positividad de

la ciencia y la técnica, el *admirable mundo nuevo* del siglo xx llevó a que intelectuales como el filósofo Theodor Wiesengrund Adorno, integrante de la Escuela de Frankfurt y pionero de la teoría crítica, cuestionaran la racionalidad instrumental imperante y afirmaran la necesidad de revisar la educación humana, a partir de un nuevo imperativo categórico, a saber: «que Auschwitz no se repita», un llamado a superar la barbarie que se volvió la norma en la modernidad tardía. Esa afirmación está

(*) Santiago Pich es profesor de Educación Física (IPEF/Argentina), Magister en Ciencia del Movimiento Humano (UFMS/Brasil) y Doctor en Ciencias Humanas (PPGICH/Brasil). Profesor del Departamento de Estudios Especializados en Educación (EED) y del Programa de Postgrado en Ciencias de la Educación –maestría y doctorado– (PPGE) de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC). ORCID: 0000-0002-8064-1320. Dirección electrónica: santiago.pich@yahoo.com.br

fundamentada en la urgencia de criticar la consciencia cosificada, incorporando la dimensión de la sensibilidad, la amorosidad y la compasión (Adorno, 1995) como valores fundamentales para la reconstrucción social.

En otro registro teórico, y aquí nos referimos a la filosofía francesa de los años 60 y 70 del siglo xx, también surgen cuestionamientos sobre la validez de las meta-narrativas para la producción de sentido de la realidad histórica, afirmando, *pari passu*, la emergencia de un nuevo orden social y de producción simbólica, que pasa a definir la condición humana, caracterizada como «posmoderna» (Lyotard, 1987). Ese movimiento, de naturaleza artística, filosófica y política, instituye así la concepción de la realidad social como una construcción narrativa de orden contingente, abandonando, por tanto, la idea de telos histórico. Ese modo de pensar, que tiene raíces en las filosofías heideggeriana y aquella hecha a martilladas por Nietzsche, lleva al banco de los reos la apuesta antropológica de la filosofía de la conciencia por un sujeto fundante de carácter ético, ontológico y epistemológico (Fensterseifer, 1999).

La posmodernidad, de naturaleza artística, filosófica y política, instituye la concepción de la realidad social como una construcción narrativa de orden contingente, abandonando, por tanto, la idea de «telos» histórico

El movimiento posestructuralista francés surge contemporáneamente al postmodernismo, pero en clave de lectura principalmente filosófica. Sus representantes privilegiados son Jaques Derrida, Gilles Deleuze y Michel Foucault. Se posiciona como una revisión de la corriente estructuralista, predominante en el escena-

rio filosófico francés de la época. Sin embargo, es importante dejar claro que esa corriente de pensamiento no tiene carácter orgánico, ni tampoco un acto fundacional con bases enteramente comunes. Por ese motivo, los autores que son reconocidos posestructuralistas precisan ser situados en relación, pero a partir de una relativa autonomía entre sí, no siendo posible establecer correspondencias lineales, ni asumir como dadas determinadas equivalencias en su pensamiento. Vale la pena traer a colación la respuesta de Foucault en una entrevista de 1983 sobre la posmodernidad y el posestructuralismo. Sobre la posmodernidad dice irónicamente: «¿a qué se le llama posmodernidad? No estoy actualizado.» (Foucault, 2005a, p. 322) y al responder sobre el posestructuralismo y su posición sobre él comenta:

Mientras percibo claramente que detrás de lo que se llamó estructuralismo había un cierto problema que era, en general, el del sujeto y el del reposicionamiento del sujeto, no veo en los posmodernos o posestructuralistas qué tipo de problemas les serían comunes. (Ibid., p. 323 – traducción propia)

El estructuralismo cuenta entre sus más destacados intelectuales a Ferdinand Saussure, del campo de la lingüística, y a Claude Lévy-Strauss, del campo de la antropología. Asume como presupuesto la centralidad del lenguaje en la constitución del mundo social, que, a su vez, se estructura por pares para la definición de la cosa, lo que permite rehusar la afirmación de esencias y posibilita entender el cambio de las significaciones y su carácter situado cultural e históricamente. Sin embargo, un elemento importante en la crítica al estructuralismo es su debilidad para analizar el movimiento histórico, el elemento constitutivo es la búsqueda por patrones más o menos estables y por el orden, de modo que el devenir y el límite son elementos secundarios. Es justamente en el devenir del

lenguaje y del lenguaje como devenir que se afirma una de las banderas del posestructuralismo. En ese sentido, lo que se destaca es la idea de límite, no como algo a ser transpuesto o superado, ni tampoco como lo que demarca algo interior, sino como «algo positivo por sí mismo» (Williams, 2013, p. 15). Paradójicamente, el límite pasa a ser el lugar de referencia a partir del cual el pensar se mueve.

El proceso de producción de sentido deja de ser visto como algo causado por un sujeto cognoscente que atribuye significado a las cosas del mundo

El límite es constitutivo porque en él se producen las diferencias, que resultan del permanente devenir, que se realiza como diferenciación y diferimiento. El proceso de producción de sentido deja de ser visto como partiendo de un sujeto cognoscente que, por su capacidad racional, atribuye significado a las cosas del mundo, para ser postulado que el sujeto está en el lenguaje y es jugado por él y juega en él.

Las palabras de Michel Foucault en su clase inaugural del *Collège de France* en

1970 son elocuentes en ese sentido: «Más que tomar la palabra, habría preferido verme envuelto por ella y transportado más allá de todo posible inicio» (Foucault, 2005b, p. 11).

La afirmación del lenguaje como juego y devenir asume la apuesta por la creación y la apertura, y, por tanto, por la dimensión estética de la relación con el lenguaje (en el sentido *poiético*, de creación), siendo el concepto de «estilo» un lugar destacado, porque en él se materializa el modo de venir-a-ser, siempre renovado, de la subjetividad. La dimensión artística de la vida, o la vida a ser vivida artísticamente como creación es un elemento importante para esta corriente teórica. Además, esto lleva al posestructuralismo a afirmar la positividad de saberes más allá del mundo académico y a la negación de la existencia de significados últimos y universales (Williams, 2013). Es importante destacar que el posestructuralismo ha ganado un gran impulso en las últimas décadas, afirmándose como una de las corrientes de pensamiento más vitales de la actualidad.

Principios filosóficos (a partir de un ejemplo) e implicaciones pedagógicas

Para situar algunas de las categorías fundamentales del posestructuralismo, discutiremos un texto de referencia de su emergencia, *Estructura, signo y juego en el discurso de las ciencias humanas* de Jacques Derrida. Paralelamente a la presentación de las categorías, propondremos un diálogo con el campo pedagógico, con el objetivo de situar, de forma preliminar, posibles implicaciones del pensamiento posestructuralista.

El texto al que hacemos alusión es datado de 1966 y objeto de una conferencia

en el *International College* de la Universidad John Hopkins y posteriormente integrado como uno de los capítulos del libro *Escritura y Diferencia*, publicado en 1967 y considerado un trabajo seminal del posestructuralismo (Diviani, 2008). En él se entabla un diálogo con el pensamiento de Claude Lévy-Strauss, motivo por el cual, es también una bisagra entre el estructuralismo y su sucedáneo. La relación propuesta para abordar el pensamiento levi-straussiano está marcada por una ambivalencia. Al mismo tiempo que se critican sus

fundamentos, por asociarlos al logocentrismo de la tradición moderna, en ese mismo registro teórico se identifican elementos que van más allá de esa tradición e inaugura un nuevo horizonte para el pensamiento, que va a culminar con el posestructuralismo. Por lo tanto, a partir de las mismas categorías que se critica, se hace posible la propia superación.

El texto se construye sobre tres pilares conceptuales: estructura, signo y juego. La estructura es concebida como un constructo que, al estar siempre referida a un centro, impide que la estructuralidad de la estructura se mueva, imposibilita su devenir. El autor nos dice:

Este centro tenía como función no solo la de orientar y equilibrar, organizar la estructura – efectivamente, no se puede pensar una estructura desorganizada – sino, sobre todo, la de hacer que el principio de organización de la estructura limitase lo que podríamos llamar el *juego* de la estructura. (Derrida, 1989, 383)

De tal modo que la estructura, al estar constituida con base en el centro, no puede moverse más allá de los límites que son así fijados, siendo cristalizada la estructuralidad de la estructura, de tal modo que la historia del concepto de estructura se resume a la historia de los cambios del centro, por lo tanto, careciente de historicidad (la Idea platónica, el Dios cristiano, el espíritu absoluto hegeliano, el fin de la historia marxista y el liberal y tantos otros). Esa crítica nos remite a algunos aspectos importantes del posestructuralismo: el interés por los márgenes y lo que está al margen, lo que es, consecuentemente, aquello que el centro repele. Además, nos lleva a minar la certeza sobre el carácter necesario de las jerarquías, abriendo nuevamente el juego de la estructura. Las consecuencias políticas de esta idea no deben ser consideradas menores. Diviani (2008,

p. 362) entiende que «El centro, para Derrida, es lo que ha dado unidad al pensamiento occidental y aquello que permite una fijación, una presencia, un significado trascendente.» Sin embargo, el análisis muestra que la idea de la estructura fijada en el centro es insustentable, porque presupone una contradicción constitutiva, que es la de querer aferrar un libre juego a un todo organizado, de forma definitiva y que se quiere total. En ese lugar se inscribe el deseo. «Y como siempre, la coherencia en la contradicción expresa la fuerza de un deseo» (Derrida, 1989, p. 384).

La necesidad de repetición que es inherente a la estructura: es lo que ha redundado en la necesidad de pensar el centro y a suponer que simplemente no había centro, que el centro estaba vacío. Problematizando esta primera categoría en el campo de la pedagogía entendemos que la tradición del pensamiento pedagógico moderno está fuertemente enraizada en la noción de estructura referenciada en un centro. Se concibe que la formación humana tiene como uno de sus puntos de anclaje la elaboración de sistemas conceptuales de inteligibilidad del mundo, que deben permitir una apropiación lo más consistente posible, que no abra posibilidades para formas diferentes de explicación de lo real más allá de las pautadas por los saberes que constituyen el currículo escolar. Esto se refuerza cada vez más con la hegemonía de los sistemas de evaluación a gran escala, que actualmente tienen alcance global. Retirar el centro de la estructura abre como horizonte la incompletud, de algo que está siempre siendo hecho porque su estructuralidad no es fija. El conocer y el aprender pueden estar situados sin una relación fija entre objeto cognoscible y sujeto cognoscente, sino que esa relación es fluctuante e inacabada. Además, la imposibilidad de la totalidad que es presupuesta por el no-centro, nos permite

pensar en un currículo escolar que no se pretenda único y necesario, ni tampoco que esté centrado en un único tipo de saber.

La formación humana tiene como punto de anclaje la elaboración de sistemas de inteligibilidad, impidiendo al mismo tiempo la elaboración de otras formas de explicación más allá de los límites de los saberes establecidos por el currículo escolar

La categoría siguiente es la de signo, y ella pone en el escenario la relación entre significante y significado. Con ella, Derrida emprende su combate a la metafísica de la presencia, concepto arraigado en la tradición del pensamiento occidental. En ese registro el sujeto es concebido como una presencia a sí, de modo anterior a su inscripción en un orden lingüístico. De modo contrario, la premisa posestructural es que el sujeto está irremediamente inscrito en la lengua, es una función de esta. Para tal elaboración, es necesario que la propia idea de signo sea revisada. El modo consagrado de concebirlo es como siendo «signo de», o sea, el significante refiriéndose al significado. En ese contexto es fundamental destacar la idea de diferimiento del lenguaje, la *différance* derridiana. Esa categoría nos lleva a entender que la lengua, en cuanto sistema, nunca se da en la inmediatez de la presencia, sino que, por estar constituida por una cadena de relaciones entre significantes y significados, la búsqueda por un significado remite siempre a un nuevo significante, difiriéndolo.

El ejemplo del lenguaje, como un sistema de "*différance*" [y este concepto es clave en Derrida] permite un juego en donde la "presencia" siempre está diferida, nunca es idéntica a sí misma. "*Différance*" implica, en Derrida, lo distinto, lo desigual, lo no idéntico, pero también el sentido de estar diferido; implica que

lo presente no coincide consigo mismo, sino que siempre está cargado de pasado y preñado de futuro. (Diviani, 2008, p. 364)

Lo que se postula es borrar la diferencia entre ambos (significante y significado) para hacer emerger la palabra significante como objeto de la metafísica. Esa dilución puede ser hecha de dos modos. El primero, propuesto por el estructuralismo, postula la reducción o derivación del significante, o sea «(...) someter el signo al pensamiento.» (Derrida, 1989, p. 387). El segundo tiene como presupuesto poner en duda el propio sistema y, principalmente, la oposición entre lo sensible y lo inteligible. De ese modo, la estrategia derridiana es salir de la metafísica, a partir de categorías de la propia metafísica.

El movimiento de salida de la metafísica a partir de un afuera sin relación con ella está destinado al fracaso, como lo demuestran los intentos fallidos de filósofos de la talla de Nietzsche y Heidegger. Para salir de la metafísica es necesario, en primer lugar, asumir la premisa de que el lenguaje contempla la posibilidad de su propia crítica, por tanto, el uso de elementos de un momento de elaboración del lenguaje –la metafísica en este caso– no invalida su uso para una vuelta crítica y reflexiva sobre el propio lenguaje en el que los conceptos fueron creados. El camino del lenguaje de las ciencias humanas desanda esa trayectoria. Derrida lo dice sin merodeos:

[...] dentro del orden del descubrimiento empírico, en conservar, denunciando aquí y allá sus límites, todos esos viejos conceptos: como instrumentos que pueden servir todavía. No se les presta ya ningún valor de verdad, ni ninguna significación rigurosa, se estaría dispuesto a abandonarlos ocasionalmente si parecen más cómodos otros instrumentos. Mientras tanto, se explota su eficacia relativa y se los utiliza para

destruir la antigua máquina a la que aquéllos pertenecen y de la que ellos mismos son piezas. Es así como se critica el lenguaje de las ciencias humanas. (Derrida, 1989, p. 390-391)

El lenguaje se critica, o sea, tiene como un elemento propio la vuelta sobre sí mismo, pudiendo con eso destruir el constructo del que las categorías emergieron. El camino sugerido de dar un paso «más allá de la filosofía», no se trata del abandono de ese dominio del saber, sino en «continuar leyendo de una cierta manera a los filósofos» (Derrida, 1989, p. 395). Leer de una cierta manera quiere decir abrir la posibilidad de producir en la lectura aquello que se vuelve siempre de nuevo y siempre de forma diferente e diferida sobre aquello que es dicho, porque no hay un centro de referencia al cual aludir.

Pensando en las implicaciones de lo dicho anteriormente para el pensamiento pedagógico, podemos proponer que el leer de otra manera nos permite situar como principio formativo no una relación formal con la lengua, sino ante todo considerar como siendo primaria la comprensión del carácter constitutivamente autocrítico del lenguaje. Así las herramientas construidas en un momento histórico pueden servir para ser los instrumentos de la crítica de donde ellas emergen. Por ese motivo, la formación humana al valerse de esta premisa abre un campo de posibilidades para un decir siempre de nuevo, por decir siempre de nuevo es decir algo nuevo.

«Leer de otra manera» nos permite situar como principio formativo no una relación formal con la lengua, sino ante todo considerar la primacía de la comprensión del carácter constitutivamente autocrítico del lenguaje

La falta del centro también nos propone la imposibilidad de totalizar el

campo de la lengua, no por su infinitud, sino porque «El campo es un juego de sustituciones infinitas en la clausura de un conjunto finito» (Diviani, 2008, p. 367). Eso es lo que Derrida llama de suplemento, aquello que suple la falta del centro de un conjunto finito y abre para un juego de posibilidades infinitas. El libre juego, tercera categoría de la desconstrucción derridiana, se sitúa como el lugar, el *tópos* en el cual la operación signica se realiza. Y justamente por la falta que el centro presupone, es posible señalar con algunos significantes de modo ejemplar (paradigmático) la condición de insuficiencia de la centralidad del significado. Así es el caso del análisis de significantes como *mana* en la obra levi-straussiana, considerado como siendo *flotante*, y como teniendo valor simbólico cero. Derrida se hace eco de la pregunta levi-straussiana sobre ese tipo de símbolos, que, por ser en estado puro, pueden cargarse con cualquier contenido simbólico. «La *sobreabundancia* del signifiante, su carácter *suplementario*, depende, pues, de una finitud, es decir, de una falta que debe ser *suplida*» (Derrida, 1989, p. 398). Debemos notar, además, que el juego es fundamental para superar la tradición de la metafísica de la presencia, porque él se da siempre como presencia y ausencia, y es ahí, en el juego, donde el Ser se realiza como presencia y ausencia. El juego es la condición de posibilidad de la ambivalencia del Ser como presencia y ausencia, como falta que debe ser siempre suplida.

A partir de ese diagnóstico del libre juego de la lengua, se hace el diagnóstico de dos posibilidades que se abren en la historia occidental para elaborar esa cuestión. La primera se sitúa en la tradición de la metafísica de la presencia (y allí es situado también el pensamiento Levy-Strauss) y carga con la nostalgia de una ética arcaica y natural. Esta tiene su referencia primera en la obra rousseauiana.

La segunda hunde sus raíces en el pensamiento nietzscheano y nos abre a una idea completamente diferente del libre juego. Así nos dice Derrida:

(...) la afirmación nietzscheana, la afirmación gozosa del juego del mundo y de la inocencia del devenir, la afirmación de un mundo de signos sin falta, sin verdad, sin origen, que se ofrece a una interpretación activa. Esta afirmación determina entonces el no-centro de otra manera que como pérdida del centro. Y juega sin seguridad. Pues hay un juego seguro: el que se limita a la sustitución de piezas dadas y existentes, presentes. En el azar absoluto, la afirmación se entrega también a la indeterminación genética, a la aventura seminal de la huella. (Derrida, 1989, p. 400)

El corolario es la superación del humanismo; humanismo que no es sino el equivalente del largo sueño y de la ilusión del sujeto de la tradición occidental, de reposar serenamente delante sí, en su plena y constante presencia, libre del juego

El juego de Nietzsche es el juego de la aventura, del devenir, de la jocosidad, de la afirmación de la nada como fundamento, sin cualquier centro posible, simplemente por su inexistencia. No hay más datos seguros sobre el mundo, sino el azar y las huellas que nos dan apenas indicios de lo posible, de los posibles.

Esta segunda afirmación nietzscheana también opera como el lugar en el cual se

resume la deconstrucción de las tres categorías analizadas: estructura, signo y libre juego. El corolario de esta afirmación es la superación del humanismo; humanismo que no es sino el equivalente del largo sueño y de la ilusión del sujeto de la tradición occidental llamado hombre, de reposar serenamente delante sí, en su plena y constante presencia, libre del juego. Esta segunda posición

[...] afirma el juego e intenta pasar más allá del hombre y del humanismo, dado que el nombre del hombre es el nombre de ese ser que, a través de la historia de la metafísica o de la onto-teología, es decir, del conjunto de su historia, ha soñado con la presencia plena, el fundamento tranquilizador, el origen y el final del juego. (Derrida, 1989, p. 401)

La idea de juego se presenta como una potente herramienta para el campo de la pedagogía porque nos lleva a confrontarnos con la necesidad de estar situados en el ámbito del lenguaje sin cualquier garantía de seguridad, de un terreno firme sobre el cual se construiría el sujeto humano. Así, deja de haber una palabra correcta y un modo correcto de uso de la palabra. Nos lleva a situar la condición humana como estando, paradójicamente, siempre siendo jugada y jugando en el juego de la lengua. El desasosiego y la aventura son sus marcas constitutivas porque estar siendo humano es estar siendo ese animal hablante que abre diferencias y devenires de sí mismo en el acto del decir.

Proposiciones y problemas para pensar la formación humana: la psicagogía foucaultiana y horizontes de problematización

En este apartado nos dedicaremos a dos cuestiones: en primer lugar, presentaremos, de forma esquemática, lo que consideramos la propuesta más acabada de formación humana de un autor situado en la corriente del posestructuralismo, el análisis realizado por Michel Foucault de la psicagogía en la antigüedad griega y en el helenismo greco-romano y, a seguir, resumiremos algunos problemas elaborados a partir de los argumentos presentados a lo largo de este trabajo.

El tercer dominio de la obra de Michel Foucault, llamado por su amigo Gilles Deleuze de *ser-consigo* (Deleuze, 1999, 2015), se desarrolla a lo largo de la década de los 80 del siglo xx, hasta el acaecimiento de su muerte en junio de 1984. En ese momento Foucault hace su más largo recorrido histórico, para situarse en el inicio del pensamiento occidental, desde la antigüedad clásica griega, que tiene en Sócrates su figura emblemática (siglo v a.C.), hasta el desarrollo de las escuelas del helenismo greco-romano, a lo largo de los dos primeros siglos de la era cristiana. Los estudios de ese período están siendo considerados como los que ponen de relieve la figura del *Foucault profesor*, o sea, el momento en el cual se puede observar la elaboración de una propuesta de formación humana en su pensamiento, y no solamente de crítica al estado de cosas dado (Freitas, 2013). En ese contexto la categoría de psicagogía es central.

La *psicagogía* debe ser, en primer lugar, enmarcada en el pensamiento tardío del filósofo francés. Al ocuparse de las escuelas del helenismo se encuentra con otro concepto de filosofía que se define como *modo de vivir* y no como el dominio teórico de un sistema de pensamiento (como lo hace la tradición moderna). El

cuidado de sí, tema caro a los estudios de la década de los 80 del siglo XX, no puede ser comprendido si no lleva en consideración el objeto que está en cuestión en tal proyecto: el *bíos*, la vida cualificada del hombre griego y no un mero proyecto de erudición. Cuidar de sí implica abrirse a un riesgo, a un elemento perturbador que promete roer los cimientos en los que se funda la constitución del sujeto, sin la promesa de un puerto seguro donde llegar. De tal manera, que la transformación del ser del sujeto es fundante de ese modo de hacer filosofía, es el alma el objeto de esa práctica permanente de sí sobre sí mismo. La filosofía solo se realiza en cuanto tal, si se inscribe en la vida de aquél que la práctica.

La psicagogía es situada como la antípoda de la pedagogía, por ser, la primera, el lugar de la producción de un arte del existir, la transformación del ser del sujeto y, la segunda, una transmisión lineal de un saber objetivo y sistematizado, que se sitúa en relación de exterioridad con el sujeto que lo posee, que tiene por objetivo dotar al individuo de capacidades, actitudes y conocimientos. Veamos:

Podemos denominar *pedagogía* a la transmisión de una verdad que tiene por función dotar a un sujeto cualquiera de actitudes, de capacidades, de saberes que antes no poseía y que deberá poseer al final de la relación pedagógica. En consecuencia, se podría denominar *psicagogía* a la transmisión de una verdad que no tiene por función dotar a un sujeto de actitudes, de capacidades y de saberes, sino más bien de modificar el modo de ser de ese sujeto. (Foucault, 1994, p. 101)

Destacamos, a partir de la cita anterior, que lo que está en juego en la oposición entre psicagogía y pedagogía es un modo

de relación con la verdad. Mientras que en la primera forma la verdad es condición de posibilidad para la transformación del ser del sujeto, lo que presupone una implicación ética del sujeto con tal verdad; en la segunda la relación con la verdad es meramente instrumental, sin ninguna posibilidad ni pretensión inscribirse en la vida de aquél que es capaz de acceso a esa verdad. Eso es lo que caracteriza la edad moderna de la historia de la verdad, el *momento cartesiano*, edad en la cual se accede al conocimiento a través de herramientas meramente formales que permiten aprehender lógicamente las condiciones intrínsecas al conocimiento, que son, por definición, extrínsecas al sujeto (Foucault, 1994, p. 41). En ese registro tanto el sujeto, como el conocimiento son sustancializados a partir de un *a-priori*, lo que significa considerarlos como siendo de carácter universal, necesario y abstracto.

La psicagogía está a las antípodas de la pedagogía, por ser tanto el lugar de la producción de un arte del existir, como una transmisión lineal de un saber objetivo y sistematizado

La psicagogía presupone también una relación entre un maestro y un discípulo, sin embargo, a diferencia de la relación pedagógica, no se trata de una transmisión de un saber a ser posteriormente evaluado con relación a su dominio lógico por parte de quien aprende, sino que se funda integralmente en quien enseña, quien forma, porque éste precisa saber el momento oportuno (o *kairós*) y decir de un modo, franco y corajoso, que pueda producir un efecto en quien recibe el discurso. El discurso no es abstracto y generalizante como en la práctica pedagógica, sino que la palabra es dicha por alguien que sabe cuidar de sí mismo, para alguien que está

en proceso de dar una forma singular, artística a la propia existencia. El discípulo tiene el lugar de la escucha atenta y la incorporación a través de diferentes técnicas (la escritura y la recitación, por ejemplo) de esas verdades, de esos principios de existencia (los *logoi*), que de a poco y por una práctica constante de sí a sí mismo, pasan a componer su modo de vida (Foucault, 1994). Vale destacar la proximidad que es apuntada por Freitas (2013) entre la psicagogía foucaultiana y el ideal de la *Bildung* alemana, porque ambas elaboraciones se pautan por una experiencia de autotransformación. En la psicagogía no se hace uso de técnicas didácticas para la transmisión eficaz de saberes, sino que «(...) ella conduce a un peligroso proceso de singularización ética de los sujetos que es capaz de poner en riesgo a las propias instituciones políticas y los poderes vigentes» (Freitas, 2013, p. 332 – traducción nuestra).

Otro aspecto destacado de la relación psicagógica es la amorosidad. El reconocimiento amoroso del Otro como un diferente que se constituye en el proceso formativo, es un aspecto constitutivo. La relación amorosa se presenta como condición de posibilidad para que el proceso formativo se realice. Nuestro autor nos dice:

Quien quiere seguir el camino de la dialéctica que va a relacionarlo con el Ser mismo no puede evitar tener con su propia alma, o con el alma del otro a través del amor, una relación tal que modifique esa alma y la haga capaz de acceder a la verdad. (Foucault, 2009, p. 340)

El amor es la llave de acceso al alma, a la propia y a la del otro. Amor y verdad se presentan como un par, la verdad precisa ser dicha amorosamente y el amor no es tal sin la verdad. Eso nos lleva a cuestionar el modo de formación humana moderna en el cual la relación amorosa no es condición para el proceso formativo, sino que, al

contrario, el amor, el afecto, son elementos perturbadores, o, en la mejor de las hipótesis son coadyuvantes en la formación, nunca centrales.

La filosofía es entendida como un modo de ser en el cual se establece una relación de compromiso e implicación con la verdad, que se vuelve vivida

Es importante destacar que los elementos apuntados hasta el momento no deben hacernos caer en la falsa idea de que se trata del abandono de la racionalidad, en favor de cualquier propuesta esteticista. Al contrario, la psicagogía se funda en el *logos*, el *logos* es su lugar de referencia y la *téchne* del *logos* es lo que permite el acceso al alma, lo que permite la *ascesis*, la transformación del alma, la vuelta del alma sobre sí misma. Lo que diferencia esta proposición es que no se trata de un *logos* desencarnado, sino que es viviente y que se realiza en el propio existir, no en cualquier lugar metafísico. Nos dice Foucault:

(...) el modo de ser del discurso filosófico se caracteriza por el hecho de que, por una parte, el conocimiento de la verdad no es en él simplemente necesario, no es simplemente un elemento previo, sino una función constante. Y esta función constante de la relación con la verdad en el directo que se genera, no sólo en el alma de aquél a quien se dirige el discurso sino en quien lo pronuncia. Y eso es la psicagogía. (Foucault, 2009, p. 340)

La filosofía, entendida como un modo de ser en el cual se establece una relación de compromiso e implicación con la verdad, que se vuelve vivida, es considerada como el registro a partir del cual se construye la relación psicagógica con el Otro, haciendo resonar la verdad en ese Otro y simultáneamente en sí mismo.

Para finalizar nuestro breve sobrevuelo por el terreno en movimiento del posestructuralismo situaremos algunas problematizaciones para el campo de la pedagogía a partir de los elementos teóricos desarrollados anteriormente. Un primer elemento que queremos destacar es la relevancia de la crítica a la idea de sujeto de la tradición humanista. No se trata de negar al ser viviente que habla, que ha sido llamado hombre, sino que se trata de negar al sujeto de la filosofía de la consciencia, el sujeto de la metafísica de la presencia, para abrir la posibilidad a la emergencia de la subjetividad, que, por no ser un *a-priori*, está siempre siendo producida, es constitutivamente histórica e inacabada. De forma complementaria a lo dicho, la idea de verdad también es socavada en ese movimiento, porque no se asume como dada y necesaria la verdad de la ciencia, como aquella que será fundamental en la formación humana. Lo que no significa negar el valor de tal saber, sino que se llama la atención para *leer la ciencia de otra forma*. De forma tal que ese saber pueda mostrarse como un modo de lectura del mundo, que puede abrir el sujeto para una relación singular con él y poder volver sobre la ciencia para deconstruirla y hacer de otro modo. Además, eso nos lleva a pensar que los saberes escolares, los de orden académico, estético y técnico, no pueden establecer una relación jerárquica entre sí, si lo que está en juego es un modo propio de dar forma a la vida que se vive. De aquí se deriva que el currículo escolar no puede ser un sistema cerrado con un centro referenciado en la ciencia (Silva, 2001), sino que se debe asumir como una estructura que se mueve dentro de una diversidad de saberes, sin un centro de referencia.

Un párrafo especial merece la discusión con la relación entre el lenguaje, concebido como la dimensión de la condición

humana que permite la expresión de ideas y la comunicación intersubjetiva, con la lengua, entendida como la forma concreta e histórica en la cual la comunicación humana acontece. En la senda posestructural el sujeto es concebido como estando desde siempre en el lenguaje, como ser de lenguaje y, por lo tanto, como siendo constituido por este. Si el lenguaje no es representacional (la cosa no coincide con la palabra), ni tampoco instrumental (no es una mera herramienta de transmisión de mensajes entre un emisor y un receptor), es necesario revisar las bases sobre las cuales se enseñan las lenguas y la relación con ellas en el ámbito educacional. En ese sentido la lengua, no puede ser enseñada como un mero sistema de signos, no se trata de una mera correspondencia entre significante y significado, sino que el signo pasa a tener el estatuto de mediador y productor del mundo para el sujeto, allí se

produce el mundo. El significante, la palabra, puede siempre abrir nuevos significados, porque no hay significado último y por ese motivo esta precede al significado, siempre lo excede. Se trata de entender la relación con la lengua y el lenguaje de modo poético, a partir de la idea de abertura y creación, la relación a ser propuesta con la lengua y el lenguaje debe ser constitutivamente estética.

Esta breve presentación de algunas categorías e imágenes de pensamiento del posestructuralismo no son más que una invitación para desandar los meandros de un camino que está siempre abierto, produciendo bifurcaciones, desplazamientos y atajos, un camino para el que carecemos de mapas para recorrerlo, sino que del cual el indicio y la huella son nuestros siempre precarios guías.

Bibliografía

Bibliografía básica

- Adorno, T. W. (1995) *Educação e emancipação*. Río de Janeiro, Paz e Terra.
- Derrida, J. (1989) «La estructura, el signo y el juego en el discurso de las ciencias humanas.» en Derrida, J. *La escritura y la diferencia*. Barcelona, Editora Anthropos, p. 383-401.
- Deleuze, G. (1999) *Conversaciones*. 3ª ed. Valencia, Pre-textos.
- Deleuze, G. (2015) *La subjetivación: curso sobre Foucault III*. Buenos Aires, Cactus.
- Foucault, M. (1994) *La hermenéutica del sujeto*. Madrid, La Piqueta.
- Foucault, M. (2005a) *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Ditos e escritos II*. 2ª ed. Río de Janeiro, Forense Universitária.
- Foucault, M. (2005b) *El orden del discurso*. 1ª reimpresión. Buenos Aires, Tusquets Editores.
- Foucault, M. (2009) *El gobierno de sí y de los otros. Curso en el Collège de France (1982-1983)*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Lyotard, F. (1987) *La condición Posmoderna*. Madrid, Cátedra.

Bibliografía secundaria

- Diviani, R. (2008) «Derrida y la deconstrucción del texto. Una aproximación a "Estructura, el signo y el juego en el discurso de las ciencias humanas"», en *La Trama de la Comunicación*. UNR Editora, 13, p. 359-369.
- Fensterseifer, P. E. (1999) *Educação Física na crise da modernidade*. Ijuí, UNIJUÍ.
- Freitas, A. S. (2013) «A parresía pedagógica de Foucault e o êthos da educação como psicagogia». *Revista Brasileira de Educação*, 18 (53) p. 325-338.
- Silva, T. T. (2001) «Dr. Nietzsche, curricularista, con aportes del profesor Deleuze: una mirada post-estructuralista de la teoría del currículo». *Pensamiento Educativo*, 29, p. 15-36.
- Williams, J. (2013) *Pós-estruturalismo*. Río de Janeiro, Editora Vozes.

Pensament pedagògic i postestructuralisme: deconstrucció i diferència

Aquest treball sobrevola el terreny en moviment del postestructuralisme. Parteix dels seus avatars, Nietzsche, l'escola de Frankfurt i les aportacions de l'estructuralisme a l'estudi del llenguatge, per passar posteriorment a tractar els principis filosòfics i les implicacions pedagògiques del postestructuralisme, i a oferir un conjunt de proposicions i problemes per pensar la formació humana des de la psicagogia foucaultiana.

Postestructuralisme, Postmodernitat, Llenguatge, Jacques Derrida, Michel Foucault

Pédagogie et poststructuralisme : déconstruction et différence

Cet ouvrage est un bref survol à travers le terrain mouvant du post-structuralisme. Dans celui-ci, il s'appuie sur ses vicissitudes, depuis Nietzsche, l'École de Francfort et l'apport du structuralisme à l'étude du langage ; ses principes philosophiques et ses implications pédagogiques sont passés en revue, et un ensemble de propositions et de problèmes sont proposés pour penser la formation humaine à partir de la psychagogie foucauldienne.

Poststructuralisme, Postmodernité, Langage, Jacques Derrida, Michel Foucault

Educational thought and post-structuralism: deconstruction and difference

This article traces a brief overview on the moving terrain of post-structuralism. It starts from its vicissitudes, that is, from Nietzsche, the Frankfurt School, and the contribution of structuralism to the study of language ; to turn later towards the philosophical principles and pedagogical implications of post-structuralism, and the propositions and problems set to think about human formation from Foucauldian psychagogy.

Post-structuralism, Postmodernity, Language, Jacques Derrida, Michel Foucault