

Biopolítica e innovación en la educación: retos en época de poshumanismo*

Biopolitics and innovation in education:
Challenges in the post-humanism era

Cómo citar este artículo en APA:

Uribe Hincapié,
R. A., y Montoya
Marín, J. E. (2020).
Biopolítica e innovación
en la educación:
retos en época de
poshumanismo. *Analecta
Política*, 10(19), 166-184.

Fecha de recepción:

14.10.2020

Fecha de aceptación:

10.02.2021

RICHARD ALONSO URIBE HINCAPIÉ 

Magíster en Educación
Universidad Pontificia Bolivariana
richard.uribe@upb.edu.co

JUAN ELISEO MONTOYA MARÍN 

Doctor en Teología
Universidad Pontificia Bolivariana
juan.montoyam@upb.edu.co

* Artículo derivado del curso *Realidades y tendencias del contexto socioeducativo* del Doctorado en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana.

Resumen

Este artículo se pregunta por la relación entre innovación y educación en un contexto poshumanista. Para este fin, se asume la biopolítica como clave interpretativa y crítica a través del concepto de *dispositivo* (entendido aquí como mecanismo explicativo), el cual permitirá evaluar las dinámicas del ejercicio del poder, el control y la normalización de la educación a través del discurso de la innovación. De esta manera, se pretende comprender la innovación en educación como una discursividad que establece prácticas concretas para sobrellevar, gobernar y vivir la realidad. Finalmente, se refieren las formas de integración entre innovación y educación en un contexto específico, el poshumanismo, para reflexionar en torno a las funciones de la escuela en este nuevo hábitat humano y plantear las posibilidades de la educación poshumana, en este caso, desde algunos postulados de la pedagogía crítica.

Palabras clave: innovación; biopolítica; educación; poshumanismo; dispositivo; pedagogía crítica

Abstract

This article asks about the relationship between innovation and education in a post-humanist context. For this purpose, biopolitics is assumed as an interpretive and critical key through the concept of *dispositive* (understood here as an explanatory mechanism), which will allow evaluating the dynamics of the exercise of power, control and normalization of education through the discourse of innovation. In this way, it is intended to understand innovation in education as a discourse that establishes concrete practices to cope, govern and live reality. Finally, the forms of integration between innovation and education in a specific context, that of post-humanism, are referred to in order to reflect on the functions of the school in this new human habitat and to propose the possibilities of post-human education, in this case, from some postulates of critical pedagogy.

Keywords: biopolitics; innovation; education; post-humanism; dispositive; critical pedagogy

Introducción

En el mundo descrito por Harari (2014), espacio de cambios incesantes, maleable, dinámico y flexible, la discusión en torno a la educación (su pasado, su presente y su futuro) debe ser no solo prioritaria, sino una condición *sine qua non* para proferir cualquier debate sensato en torno a la sociedad o a la vida. Sin embargo, si se asume la escuela como un territorio singular para el ejercicio de la gobernabilidad, en la cual se viven las dinámicas del mercado o, por lo menos, se vislumbran sus efectos, es ineludible reflexionar sobre el diálogo entre la institución formadora y los fenómenos, las prácticas y los discursos de poder que sobre ella se ciernen y que la han constituido histórica y materialmente.

Los modos de vida y los discursos atinentes a ello forman una díada inseparable que los alimenta mutuamente, mediante prácticas y formas de existir que reflejan los imaginarios de ser humano, el progreso, el conocimiento y la sociedad que vislumbra cada institución. Para llevar a cabo ese proyecto educativo, orientado a una civilidad, la escuela se ve compelida a generar transformaciones y nuevos métodos, nuevos discursos y nuevas experiencias en todos los sujetos que la conforman. En este sentido, la proclama transformativa y constructora del progreso instauration horizontes que establecen criterios formativos, académicos, profesionales y laborales, y configuran, como declara Weber (2014), una nueva clase de hombre, un nuevo proceso de hominización y de humanización, así como un nuevo modelo de interacción social con procedimientos simbólicamente contruidos y socialmente legitimados.

Esta humanización se entiende, primero, como un proceso de transformación positiva de lo que consideramos hoy día como humano en relación con lo físico y lo psíquico (transhumano); y, segundo, como un proceso de conversión de la condición humana a un estado natural/artificial de mayor longevidad, mayores capacidades intelectuales y un control de las emociones y los impulsos relacionados con los sentidos (poshumano) (Bostrom, 2003). Por tanto, esos proyectos educativos para el nuevo hombre tendrán que ser diseñados desde la perspectiva de la confianza hacia las nuevas posibilidades e invenciones de carácter tecnológico, de la comprensión de la condición humana como una instancia transformativa y mejorable desde la óptica de la cibernética y la biotecnología, así como desde la plenitud del afecto, la imaginación y la historicidad como claves para repensar ética y políticamente la sociedad y los sujetos, los cuales tomarán decisiones en torno a su papel como habitantes del mundo (Braidoti, 2015).

Desde esta perspectiva, se asume la biopolítica, en primer lugar, como una forma moderna del ejercicio del poder (Foucault, 2009) que hace factible reconocer, en este caso, el discurso y la práctica de la innovación social como un dispositivo biopolítico para gobernar los pensamientos, las actuaciones, los comportamientos y, en general, la vida, los modos de vida y las formas de interacción; en segundo lugar, porque se entiende, desde el punto de vista de Lemke (2017), como una “clave interpretativa para el análisis y la crítica de las formas de poder contemporáneas [...], al vincular temas más tradicionales de poder y dominación con cuestiones del cuerpo y la naturaleza, de raza y género, de vida o muerte (p. 14).¹

El mismo Lemke (2017, p. 123) sostiene que la biopolítica posee una dimensión analítica y experimental: no es la afirmación de aquello que es, sino una anticipación de lo que podría ser de otra manera. Asumir la biopolítica significa establecer un perímetro interpretativo de acontecimientos, hechos, prácticas y comportamientos en relación con las formas de poder que estos reflejan, definen o exigen. A la larga, ello permite problematizar la historia y hacerse preguntas serias sobre un probable futuro, más que de la humanidad, de la cultura, y el papel de la ética en la configuración de este macroimaginario.

La reflexión biopolítica no es nueva. Foucault (2007) anunció desde la década de 1970 lo que hoy va haciéndose evidente: la “vida” y lo “viviente” son los retos de las nuevas luchas políticas y de las nuevas estrategias económicas, lo que se comprende como la búsqueda de la perpetuación de la vida y la “buena” vida, una vida que vale la pena vivirse (Nussbaum, 2012), a través de diversos dispositivos modernos de normalización, de regularización y de control, que incluye en la ecuación aquellas prácticas y dispositivos a los que accedemos en la sociedad actual de manera voluntaria, hasta el punto de pagar por ellos, aun sabiendo que son nuevas formas de control y de esclavismo.

Así lo comprende Byung-Chul (2015a) cuando anuncia nuevos padecimientos de tipo psicológico y social, en los cuales se refleja el cansancio del ser humano y las maneras sutiles como renuncia al gobierno de sí mismo, cediéndole tal responsabilidad ética a cualquier dispositivo que lo asuma, sin arrebatarlo, solo consagrándose y autoproclamándose como quien puede gobernar las consciencias dando a beber pequeños sorbos de placer, placidez y desenfado. Ya no son nece-

1 Existen otras concepciones de biopolítica que aluden a la protección y el cuidado de la vida: biopoder y biocracia, nociones que se instalan en la misma perspectiva ética, pero refieren a propuestas discursivas diferentes (Ávila et al., 2019).

sarias, por consiguiente, instituciones reguladoras que ejerzan el poder de manera explícita y jerárquica, sino manos invisibles que impongan su criterio sobre la literatura, la política, los medios de comunicación, la vida y la muerte: todo aquello que esté atravesado por el lenguaje.

Deleuze (2006) utiliza la metáfora del ovillo y la madeja para explicar el concepto de *dispositivo*, lo que permite entenderlo como un mecanismo que funciona con objetos, prácticas, discursos, entre otros, pero en un orden caótico, vectorial, que genera interconexiones, microsistemas y puntos focales susceptibles de rastrear y, en cierto modo, comprender. En sus palabras, “desenmarañar las líneas de un dispositivo es en cada caso levantar un mapa, cartografiar, recorrer tierras desconocidas” (Deleuze y Guattari, 2006, p. 23), lo que no describe un camino disparatado e inverosímil, sino unos caminos que se construyen a partir de rupturas, de puntos de quiebre, de inflexiones, de irregularidades. Asimismo, porque, si se intentan reconocer las dinámicas de un dispositivo moderno, el camino que se recorre debe ser diseñado, pues no hay una ruta determinada, sino una vía que se recorre en el reconocimiento y en la construcción análoga de esa vía.

Las coordenadas para identificar y analizar un dispositivo no son ni constantes ni estáticas. Por eso, el mismo Deleuze (2006) habla del dispositivo como un mecanismo que hace hablar, ver y hacer, pues “pertenecemos a ciertos dispositivos y obramos en ellos [...] Lo nuevo es lo actual. Lo actual no es lo que somos, sino lo que vamos siendo” (p. 25). Esto permite reconfigurar la noción de vida, de plan de vida y de historia. La historia comienza a entenderse como un archivo, como lo antiguo, según la clave de las redes sociales, aquello que ocurrió hace unos tres o cuatro días ya, es decir, hace mucho tiempo, lo lejano, quizá lo que ya no está en la memoria, en parte, porque no es necesario, dado que el archivo está en la nube y, en parte, porque ya no importa.

Los mecanismos de sujeción social que imaginó y describió Foucault (2007) ya no están asociados a las instituciones que antaño eran su expresión más vívida. Existen, en su lugar, “una sociedad de gimnasios, torres de oficinas, bancos, aviones, grandes centros comerciales y laboratorios genéticos. La sociedad del siglo XXI ya no es disciplinaria, sino una sociedad de rendimiento” (Byung-Chul, 2015b, p. 25), pero los mecanismos que *él* identificó siguen existiendo, aunque de diversa forma. Obrar, en estos nuevos dispositivos de control y de poder, significa que la sujeción no viene de afuera, de una entidad externa que nos domina y aliena, sino que hace parte de los propios procesos de vivir la cotidianidad, es decir, que los dispositivos son construcciones sociales, simbólicas, lingüísticas, estéticas

y políticas que se construyen históricamente en lo que podría llamarse cultura, y que son elegidos por nosotros mismos.

La filosofía, que se apega, en general, a aquellas cosas que para la mayoría son inútiles, insiste en un discurso que permita la construcción de un humanismo cívico, de una vida digna, del desarrollo como escenario de la calidad de vida, no solo del ser humano, sino de todas las formas de vida conviviendo en armonía. No es ingenua la filosofía, declara que es mediante los dispositivos que se puede construir una historia de las sociedades y de las culturas. En la perspectiva de Deleuze (2006), los dispositivos hacen posible pensar en eventualidades que no corresponden a una determinación temporal, en la medida en que pueden ser comprendidas en los límites, en los rizomas, aunque entiende también que la cultura no se reduce a los dispositivos materiales ni a los artefactos, sino que es en la filigrana que se dibuja entre ellos y los hábitos, las creencias y los modos de vida en que se encuentra el verdadero sentido de la historia y los imaginarios de las sociedades.

El dispositivo, pues, como lo declara Foucault (2007), “se halla siempre inscrito en un juego de poder y ligado a uno de los bornes del saber, que nacen de él, pero, asimismo, lo condicionan” (p. 130). Tal aseveración formula una clave fundamental para la comprensión de determinadas prácticas y comportamientos situados: el dispositivo insta al reconocimiento de las lógicas del ejercicio del poder y, además, subraya la relación entre este y el saber, pues se construyen en relación con formas de construir y pensar el conocimiento y, por tanto, son su propio reflejo: la manifestación tangible de cómo el pensamiento inscribe unas líneas de comprensión de la realidad y cómo tales líneas son manifestaciones de cómo ese pensamiento y sus maneras de construirlo hablan esencialmente del ser humano.

Los dispositivos de poder, entonces, son un resultado histórico, producto de los juegos de poder; pero, simultáneamente, la fuente de propuestas para acceder, reconocer y enfrentar coherentemente estas dinámicas del ejercicio y la práctica del poder. El dispositivo se alimenta a sí mismo. No es gratuito que García (2011) declare que un “dispositivo produce subjetividad, pero no cualquier subjetividad” (p. 4); esto es, los dispositivos gobiernan o, mejor, demandan el gobierno de los comportamientos, las acciones, los pensamientos y las emociones en relación con fronteras que producen ciertas emergencias, ciertas urgencias, en las cuales, para poder sentirnos libres, es necesario seguirlos al pie de la letra.

Educación e innovación

La biopolítica, entendida como política de la vida y para la vida,² se asume menos como un concepto y más como una práctica crítica y reflexiva, de carácter emergente y variable en el tiempo y el espacio, que hará probable pensar una dupla contemporánea de indudable trascendencia: la educación y la innovación. En primera instancia, será necesario atribuir a la innovación no necesariamente una categoría conceptual, sino unos criterios que permitan configurarla como práctica discursiva, acción discursiva y práctica vital. En este sentido, en relación con la educación y la innovación, Echeverri (2019) sostiene que “la presencia del *bios* en los discursos no solamente es un *buzzword* que pretende explicar las políticas sobre la vida, la ética y el poder, sino que genera formas de enfrentar las cosas, hace visibles y enunciables fenómenos, produce prácticas, genera más discursos que producen más prácticas” (p. 198).

En este caso, se quiere analizar la educación y la innovación en clave de ese *bios*, sobre todo, porque el discurso de la innovación en el contexto educativo es un productor de discursividades, de comportamientos, de acciones, de políticas, de regímenes, de nuevas tensiones, de nuevos roles y categorías docentes, de nuevas formas de evaluar la condición del maestro, la enseñanza, el aprendizaje y los procesos educativos. Asimismo, porque la emoción por lo pretérito se ha transfigurado en un hábito de fruición por lo nuevo, lo novedoso, lo que supuestamente contradice una tradición añeja y poco fructífera. Existe una especie de nuevo orden pedagógico en el cual pareciera haber una carrera desbocada por diseñar, aplicar o translocar modelos, métodos, experiencias o procedimientos, aun sin terminar de probar uno anterior o sin evaluar su efectividad. Esta carrera desaforada puede dar al traste con los procesos pedagógicos reales que, regularmente, llevan tiempo y requieren paciencia.

La perspectiva en torno a la vida líquida en Bauman (2017) podría ser útil para comprender la propuesta discursiva, ética y comportamental de la innovación:

La vida líquida es una sucesión de nuevos comienzos, pero, precisamente por ello, son los leves e indoloros finales —sin los que esos nuevos comienzos serían impo-

2 Ávila et al. (2019) han discurrido esta perspectiva del poder y la política para el cuidado de la vida. Desde una perspectiva teológica y ética, el papa Francisco ha sido enfático en sus dos últimas encíclicas sobre el cuidado de la vida.

sibles de concebir— los que suelen constituir sus momentos de mayor desafío y ocasionan nuestros más irritantes dolores de cabeza. (p. 10)

Lo que hasta hace poco tiempo era un deseo por el cambio, ahora, después de la realidad que planteó para la educación y la vida en general la presencia del coronavirus y su concomitante pandemia, confinamiento, recesión, pérdida de empleos, pero, sobre todo, la traslación de todos los ámbitos de la vida tocados por los efectos aparentemente devastadores de esta nueva realidad a las plataformas virtuales, digitales y multimediales, pareciera que ahora es necesario echar reversa y pensar mejor la necesidad y la pertinencia de cambios acelerados, en especial, de aquellos que se configuran al margen del humanismo ético.

Bhaat y Kim (2017) sostienen que el término *innovador*:

parece más una sutileza, una perspectiva, que un resultado. Quizá sea una estrategia para ajustar un proceso o una entidad preexistente con el fin de hacerla mejor, o más eficiente, sin ser un cambio revolucionario. Cualquiera puede, aleatoriamente, hacer algo en su vida que resulte en una innovación. Sin embargo, ser innovador implica que el proceso es continuo, esto es, un hábito. (p. 101)

Esta perspectiva sutil (*subtle*) en torno a la condición innovadora de un sujeto enfatiza en la necesidad de ajustar lo “pre-existente” respecto de la mejoría y eficiencia, lo que, al parecer, sustenta una comprensión acerca de la conveniencia de lo nuevo en relación con lo viejo, sin la pretensión de un *revolutionary change*. Por tanto, innovar no necesariamente significa una práctica revolucionaria de cambios, sino una práctica que revoluciona, porque su único objetivo es cambiar recurrentemente sin necesidad de revolucionar en lo absoluto, es decir, la búsqueda de la transformación sin transformación alguna. No obstante, en esa condición transformadora de la innovación, se solapan formas de supervivencia, formas de actuación, herramientas de jerarquización y nuevos paradigmas en torno al “buen” trabajo, a la “buena” humanidad y a la profesionalización (Drucker, 1985; Farías, 2010).

Ciertamente, se puede afirmar que en cualquier contexto no avanzar significa retroceder, pero, en nuestro momento histórico, parece que el teleestudio, el teletrabajo, la virtualidad, la sincronía y asincronía, la digitalización y el aislamiento se han vuelto paisaje y no despiertan ya ningún asombro ni detonan perspectivas críticas. No obstante, siendo más sensatos con el término, *innovar* pone el énfasis en los procesos de cambio, sin dejar de lado la trascendencia de estos, esto es, el mero hecho de cambiar no puede convertirse en una práctica simple y superficial

de sostenibilidad de la pertinencia y la reputación institucional: “*Todo lo que enseñamos y aprendemos es educación y cualquier cosa que acarree el cambio es innovación*” (Bhaat y Kim, 2017, p. 102). Cambiar, por tanto, es una aventura moderna que demanda la constante recapitulación, la interrogación, el desencanto y la puesta en marcha de la emergencia, pues la condición itinerante y mutable de las prácticas cotidianas, la innovación, es la nueva rúbrica de evaluación no solo de las instituciones, los oficios y las profesiones, sino de las relaciones humanas.

Esta noción así planteada implica, al lado de la renovación permanente, la autoevaluación constante. Ciertamente, los criterios y las rúbricas para tal autoevaluación vienen dadas por las mismas organizaciones y los sujetos que quieren progresar y avanzar, pero también por los organismos multinacionales que fuerzan a las instituciones a responder a criterios estandarizados internacionales bajo el riesgo de perder “puntos” frente a otras que quizá se esfuercen más por cumplir con todos los requerimientos externos y de calidad, más allá de la calidad de vida y el desarrollo humano.

En este sentido, Schumpeter (1978), quien trazó respecto de la economía el concepto de innovación, afirma que la práctica misma de innovar está relacionada con la creación, el cambio o la renovación de un producto, para convertirlo en objeto de mercado, asunto este que configuró una constante comprensiva no solo del concepto de *innovación*, sino de las prácticas de innovación, por ejemplo, aquellas relacionadas con la educación. En la perspectiva de este autor, el desarrollo económico, no necesariamente el desarrollo humano, se produce cuando hay acciones que desequilibran los procesos económicos producidos por sujetos que él llama innovadores. Estos innovadores movilizan, esencialmente, el mercado.

Estas posiciones en torno a la innovación, en relación con el enfoque analítico de la vida líquida de Bauman (2017, p. 20), ponen de manifiesto la pérdida de utilidad de las cosas que hacen los seres humanos: la condición transaccional (momentánea) y su obsolescencia programada hacen parte de las nuevas vergüenzas que enfrenta el hombre moderno. Una vergüenza porque porta un pasado ya caduco, una visión de mundo acrítica de ese pasado y una vulnerabilidad simbólica por no construir una individualidad masificada cuyo máspreciado síntoma es el cambio constante y sin freno: “Para librarnos del bochorno de quedarnos rezagados, de cargar con algo con lo que nadie más querría verse, de que nos sorprendan desprevenidos, de perder el tren del progreso en lugar de subirnos a él, debemos recordar que la naturaleza de las cosas nos pide vigilancia, no lealtad.

Otro de los campos en que la innovación es invocada con mayor frecuencia es la gestión como mecanismo de la administración. Se gestan tensiones entre lo individual y lo organizacional, entre la ética y la política, entre la economía y la estética, entre el conocimiento y el éxito, entre los procesos y los resultados. Las nuevas imágenes de la organización que se gestan dentro de las organizaciones como producto de su experiencia se convierten en umbrales óptimos para las empresas sociales y las instituciones prestadoras de servicio, como el educativo.

Gestionar la innovación, en este sentido, significa construir una subjetividad siempre inconclusa, en constante re-construcción, la cual siempre se fundamenta en la imposibilidad de ser y hacer “lo mismo”, pues, en este caso, la flexibilidad se circunscribe al escollo de hacer aquello que se hacía antes; incluso, mucho mejor, hacer aquello que otros ya hicieron o evitar imitar lo que otros hacen. La imitación como dispositivo de seguridad y control es un asunto tangencial respecto del capital, pues supondría peligros de derechos de autor, de propiedad de patentes, de autoría intelectual: no se permite, entonces, imitar lo antiguo, sino más bien calcar lo pretérito con las eventualidades, los intereses y las formas de producción emergentes o novedosas.

Esta innovación tiene su precio: la libertad. Cada día es más ligera la frontera entre lo privado, lo íntimo y lo público, no como aquello que se muestra a todos, sino como aquello de lo que es dueño el empleador, el patrono, la empresa, la organización, el jefe o la dirección. El exceso de controles se convierte en prisión epistemológica para pensar críticamente como sujetos, al margen de las organizaciones que proveen el dinero para la supervivencia a cambio del trabajo intelectual y material. Una nueva forma de esclavismo que refuerza la ya existente esclavitud por el dinero en un mundo neoliberal que todavía vende caro la idea de libertad o liberalidad. Además, si se junta a ello la proliferación del uso de redes sociales para el desarrollo de los procesos y proyectos pedagógicos, entonces no cae mal la aseveración según la cual los sujetos ahora buscan más la felicidad a costa de la libertad, mientras las organizaciones el éxito y la rentabilidad a costa de la felicidad y la calidad de vida de los sujetos que las conforman, quienes buscan afanosamente y con esperanza lo que nunca van a poder alcanzar en las condiciones que rodean ahora sus vidas.

Por consiguiente, la innovación es un refinado dispositivo biopolítico de la estandarización, pues, aunque se asume como práctica de la flexibilidad, la creatividad y la libertad, se fundamenta en el objetivo concreto de configurar una ética de los comportamientos, las acciones y los discursos hacia un paradójico e incierto

único lugar: el disciplinamiento para actuar en la incertidumbre, en el horizonte de la demanda o en el lugar inequívoco de la posibilidad. Para Veiga-Neto (2013), una totalización como dispositivo de control cuyo objetivo es claramente la población, esto es, el gobierno de la población: “El biopoder opera principalmente asegurando concurrencias vitales de poblaciones humanas y no humanas” (Connor, 2014, p. 278). Toda esta realidad se va haciendo más y más incontenible en un mundo donde el temor por el contagio, la huida del dolor y del sufrimiento conllevan distanciamiento social y, a la postre, olvido de lo humano, con excepción de la vulnerabilidad.

Incluso, hoy día, se habla de una cultura de la innovación, la cual es definida por Cornejo y Muñoz (2012) como “el conjunto de conocimientos, prácticas y valores (individuales y colectivos), que determinan disposiciones y formas de hacer las cosas y que promueven, en la sociedad, la generación de nuevos conocimientos y la creación de innovaciones” (p. 131). Así pues, al inscribir la innovación en una cultura, esto es, en un patrón comportamental, jurídico, político, simbólico o pedagógico, se bosquejan unas disposiciones para existir coherentemente con esa cultura. Igualmente, se reconoce que esa cultura porta saber, acciones, comprensiones y formas de interpretar y habitar la realidad por parte de unos sujetos, pero en relación estricta con la sociedad de la innovación que se gesta en el horizonte de una sociedad del gerenciamiento.

Empero, aunque la participación supone el eje fundamental del funcionamiento de la sociedad del gerenciamiento, el *empowerment* (empoderamiento o apoderamiento) individual es el camino más coherente con la innovación, esto es, las actuaciones individuales a favor de la colectividad permiten la innovación. Asimismo, porque el control del desarrollo (Grinberg, 2006), paradójicamente, indica los límites, las coordenadas, los fines y, por supuesto, los intereses de la innovación. En síntesis, la innovación es un dispositivo que genera prácticas gerenciadas, que, aunque esbozadas en un panorama incierto e improbable, se expresan claramente en relación con sus intenciones y métodos: innovar significa, pues, buscar novedades, no necesariamente actuales, en estructuras y regímenes rígidos e inalterables. Es en esta perspectiva que el auto-gobierno conduce las conductas, por acción propia, para que se normalicen a través del dispositivo de control de la autonomía (*autos*, por sí mismo; *nomos*, orden, norma, regla). Ser autónomo, desde el punto de vista de la innovación, supone ser fiel a un orden “propio”, pero siempre en relación con unas coordenadas de desarrollo establecidas.

De esta manera, la innovación se comprende desde el punto de vista del sello de la diferencia, de la diversidad, pues lo que rompe el lugar común es finalmente

lo innovador. Innovar, por tanto, se adjudica un matiz crítico singular porque busca decir, hacer y hacer hacer “lo otro”, asunto que determina una novísima obsesión: ¿cómo puedo demostrar mi diferencia en relación con los otros?, es decir, ¿cómo puedo solo ser yo para ser innovador? Ser “igual” a otros, esto es, no desarrollar plenamente la autonomía y la libertad, se ha vuelto uno de los generadores de desdén y repugnancia del mundo moderno, sobre todo, para reconocer la plena humanidad del otro, la ausencia de la animalidad (Nussbaum, 2006). La diferencia se concibe, desde la cultura de la innovación, ya sea como un atractivo por lo exótico, ya sea como un escollo para desarrollar y configurar de manera clara la propia subjetividad (Rose, 2013), para construir el rol naciente, pero fugaz, del innovador. Así las cosas, en los nuevos liberalismos de nuestra época, la verdad se produce en el mercado:

El mercado, en la medida que a través del intercambio permite vincular la producción, la necesidad, la oferta, la demanda, el valor, el precio, etc., constituye un lugar de *veridicción*, y con ello quiero decir un lugar de verificación y falseamiento de la práctica gubernamental. (Foucault, 2007, p. 49)

El dispositivo innovador en la educación poshumana³

Una sociedad y una escuela conducidas con un poder positivo resultan más eficientes que la imposición del deber mediante la prohibición. Ahora se convence a todos de que pueden y no de que deben. Este es uno de los grandes saltos que ha dado la sociedad en los últimos tiempos y que apenas está comenzando a identificar. La escuela, como escenario privilegiado para la construcción de la normativización y de la sumisión, del pensamiento crítico y de la autonomía, ahora se llena de nuevas perspectivas que la obligan a cambiar, a pesar de que ella se resista, para que no se quede atrás, ni siquiera para que responda a los retos de hoy, sino que está obligada, dada la velocidad de todo, a responder a los retos de mañana, es decir, a adelantarse, según el pasado y el presente, a un futuro en el cual se le exigirá y se le reclamará que esté al día, cuando cada nuevo día no es más que un ayer, una época “antigua”, lejana, olvidada, archivada.

3 Existen diversas posturas teóricas y disciplinares a este respecto, debido a que tiene que ver con todas las disciplinas y con diversas áreas de interés (Broncano, 2012; Fukuyama, 2004; Vásquez 2007).

No se trata de ser de cierta forma, sino de actuar de cierta forma: innovando. La innovación no es, entonces, la manera nueva de hacer las cosas, sino la forma como las cosas mismas se presentan. Innovación no es una manera de actuar, sino que la acción misma es la innovación, lo cual parece que nos deja sin sustancia, sin fondo, sin contenido, en términos educativos, sin “relleno”, sin la ética, sin eso que le da consistencia al ser y al vivir, al conocer, al hacer, al convivir.

Pepperell (2003) plantea tres horizontes a partir de los cuales se puede entender el uso del término *poshumanismo*, a saber:

Primero, es usada para marcar el fin de un periodo de desarrollo social conocido como humanismo, y, en este sentido, significa ‘después del humanismo’. Segundo, refiere al hecho de que nuestra perspectiva tradicional de lo que constituye un ser humano está ahora experimentando una profunda transformación. Se sostiene que no podemos pensar más en ser seres humanos de la misma manera en que lo hacíamos. Tercero, el término se refiere a la confluencia de la biología y la tecnología hasta el punto que estas se están convirtiendo en nociones indistintas. (p. 4)

La pregunta por la viabilidad de la educación en un contexto poshumanista es análoga a la reflexión en torno a la innovación y la educación, en el sentido de adoptar rasgos de semejanza, empero, en el distanciamiento y la lejanía, así sea meramente teórica. Desde el punto de vista del poshumanismo, la innovación y la educación tendrían que responder a un postulado común, en la medida en que “el sujeto moderno no es ya sostenible por más tiempo” (Diéguez, 2016, p. 25). Esta sostenibilidad, desde el punto de vista del poshumanismo (entendido este como crítica a esa base ética, política y estética que llamamos humanismo, el cual se gesta en un contexto que igualmente llamamos modernidad), se comprende desde la incredulidad que, en nuestros días, se tiene de lo humano y las instituciones que han gobernado su naturaleza: el Estado, la sociedad, la escuela y la familia. Las bases temáticas de esta incredulidad acerca de nuestro ideal de civilización, las describe claramente Arenas (2003) al analizar el debate suscitado entre Sloterdijk y Habermas, cuyo tema central era, precisamente, el futuro del humanismo:

La responsabilidad de los intelectuales, el problema de la técnica, el ambiguo legado de la Ilustración, el anuncio de la “muerte del hombre”, el lugar del conocimiento y la racionalidad en la construcción de lo político, la (im-)posibilidad del humanismo como ideal civilizatorio, el papel de la cultura en una sociedad de masas, etc. (p. 76)

Cada uno de estos temas, entre otros, postula una pregunta a los sistemas educativos y, por supuesto, a los sistemas simbólicos, económicos, académicos, éticos, ideológicos y pedagógicos que soportan, en este caso, el ideal humanista. Desde la perspectiva de Sloterdijk (2006), la domesticación de los seres humanos desarrollada a través del dispositivo de la escritura, del libro, de la escuela letrada, debe ser interrogada, en la medida en que los avances tecnológicos y biotecnológicos y la propia globalización del mercado y la cultura han instalado nuevas bases para la existencia de los hombres, las cuales no solo rebasan las formas de domesticación o formación, sino que transforman por completo la concepción de lo humano.

Herbrechter (2018) sostiene que el poshumanismo “incorpora humanismos y trata de empujarlos a cierto borde en el cual los humanos tendrían que poner sus cartas sobre la mesa y plantear sus propias exclusiones, sus propias contradicciones y sus propias acciones” (p. 1). Poner las cartas sobre la mesa significa no solo comprender las dinámicas de un mundo que se mueve rápida y caóticamente, sino también ponerse en pugna con ese mundo emergente, interrogarlo, volverlo objeto de reflexión, para luego volver-se objeto de reflexión en relación con ese mundo que es ineludible habitar... tal vez inevitable. Asimismo, porque, a partir de esa reflexividad entre un nuevo mundo que se gesta y un sujeto que comprende e interroga ese mundo, se fundan las acciones y los acontecimientos que fundarán la condición ontológica de ese sujeto en este contexto particular.

La escuela hoy, regida por los criterios de la innovación, esto es, de la exigencia de lo novedoso como antítesis de la tradición y en relación *stricto sensu* con el mercado, tiene una obligación histórica trascendental: revisar su papel en la construcción de la naturaleza humana y, como espacio crítico y reflexivo de la sociedad, interrogar su función política e ideológica en lo atinente al poder del Estado: su función como agente que gestiona el gobierno de la población. En este sentido, la escuela acorralada por los preceptos de la innovación, enfrenta, no solo un contexto humano abismalmente diverso a aquel de los siglos XVIII y XIX, sino que habita territorios *sui generis* respecto de formas de relación, socialización y subsistencia, todo ello marcado por desarrollos tecnológicos y por avatares de la vida, como una pandemia o una crisis económica, un desastre ambiental natural o un desborde de los planes humanos con la naturaleza, que obligan a ir o venir en el maremagnum que son la tecnología, la política, la ética y la estética, expresados en formas simbólicas que constituyen la identidad de pueblos y sujetos.

De acuerdo con Castells (1997), se presenta un cambio de época cuando las relaciones de carácter productivo, de poder, de relacionamiento, de intercambio social y cultural se transforman de manera tajante. El contexto actual, por tanto,

no es otro periodo de cambios, sino un cambio de *época* que la escuela debe encarar con un talente crítico. ¿Cómo sobrellevar su función histórica como agente que co-construye los intereses de la economía, el poder y la cultura? ¿Cómo transformar su condición formadora de rótulos sociales, económicos, políticos, esto es, su función como constructora de ideales de humanidad? ¿Cómo enfrentar su función como reproductora de un *statu quo* que, hoy día, se podría entender como el *statu quo* de la innovación?

Así pues, el contexto poshumano no podría ser leído a partir de herramientas analíticas y críticas “prehumanas”, las cuales responden a intereses históricamente situados. La condición de dispositivo de la escritura, de la docencia, de la enseñanza, del aprendizaje, de la evaluación y de la educación en general no puede ser anulada, en la medida en que corresponden a las formas naturales a partir de las cuales se desarrolla la gubernamentalidad neoliberal; sin embargo, es posible reconfigurar las formas con las que se gestionan estos dispositivos en el desarrollo mismo de las dinámicas de la escuela, es decir, asumir una condición problematizadora en torno a las formas de construcción de la realidad escolar y, así, de la realidad social.

Desde el punto de vista de Giroux (2009):

La educación es siempre política, en la medida que está conectada al alcance de la voluntad. Como un proyecto político, la educación debería iluminar las relaciones a través del conocimiento, la autoridad y el poder. También debería llamar la atención hacia preguntas relacionadas con quién tiene el control sobre la producción de conocimiento, valores y habilidades, y debería mostrar cómo el conocimiento, las identidades y la autoridad son construidas dentro de grupo particular de relaciones sociales. Desde mi perspectiva, la educación es un intento deliberado de parte de los educadores para influenciar cómo y qué conocimiento y subjetividades son producidas dentro de un grupo particular de relaciones sociales. (p. 246)

Por consiguiente, se innova en educación cuando la escuela se acomoda contra natura ante las nuevas formas de la gubernamentalidad, y cuando ella, al reconocer estas formas, es capaz de enfrentarlas, iluminarlas, en el sentido freireano de la concientización (Freire, 1970), esto es, reconocimiento y enfrentamiento crítico del mundo y sus dinámicas como proyecto en construcción que, esencialmente, debe ser colaborativo, dialógico. Por tanto, desde el punto de vista de la comprensión del poshumanismo como una transformación “crítica” de lo que hasta hoy consideramos como criterios inamovibles de lo humano (el conocimiento, la ciencia, la ética, la formación, la civilización), la educación poshumana debe re-

pensar su función histórica como productora de desigualdades sociales y fábrica de subjetividades estándar (Bourdieu, 1982).

El dispositivo de la innovación en el campo de lo educativo no podría ser un acelerador del poshumanismo, cuando entendemos esta condición “pos-” como una crítica propositiva de lo que hemos hecho hasta hoy, cuya definición y cualidad esencial se define como lo legítimamente humano, como aquello que se adecúa al paso inexorable del tiempo, pero que se detiene a reflexionar acerca de los pilares, así sean idílicos, de lo que llamamos *humanitas*. Se reitera, *humanitas* que se renueva en los intercambios del tiempo y el espacio para lograr objetivos que, concretamente, corresponden a una especie que transita y se identifica en una tríada: el lenguaje, la racionalidad y la educación.

Prospectiva y cuestiones abiertas

Innovar en educación, en los umbrales del poshumanismo, tendría que significar el abandono del proyecto, al parecer definitivo, de una humanidad que es bárbara por antonomasia. Así pues, ante el dispositivo de control y normalización de la innovación, en tiempos del poshumanismo y en relación con la educación, la salida biopolítica no será innovar los dispositivos y las metodologías para gobernar a la población a través del gobierno de los sujetos o inventar nuevas formas de la gubernamentalidad para instaurar nuevas formas de la gestión humana, sino educar para comprender las formas del control y la gestión modernas, a través de ese mecanismo que llamamos escuela, y formar a los sujetos para enfrentar las preguntas que tendrán que ser resueltas en un mundo de continuos “pos-”: ¿qué significa ser humano?, ¿cómo se vive una vida desde el punto de vista humano?, ¿cómo se vive y se gobierna la vida en un mundo en el cual la vida ha perdido valor material, pero lo ha ganado legal e institucionalmente?, ¿cómo afrontar la pregunta por la vida cuando de ella ya se tiene control? La escuela humana del siglo XXI tendrá que morir en tanto fuerza y escenario de luchas políticas, sociales, económicas e ideológicas, para dar cabida a una escuela poshumana que, sobre todo, reconoce que su función reproductora de las prácticas gubernamentales ha fenecido ya, y deja de ser el centro de confluencia de la tecnología como mecanismo de control para dar lugar a la biotecnología como estrategia para mejorar las condiciones de vida. ¿Será la escuela, entonces, la nueva hija putativa de las nuevas lógicas del mercado?

Sujetos emprendedores de sí mismos, autogestores. El concepto de *disciplina* ha variado desde que Foucault describió la escuela hasta hoy. Y si la discipli-

na ha sido un concepto ampliamente manido en la escuela, ahora es necesario reconceptualizarlo. Es cierto que existen diversos documentos institucionales, por ejemplo, manuales de convivencia y proyectos educativos institucionales, así como comisiones de evaluación, sistema institucional de evaluación escolar y consejo académico, todos ellos pensados para la regulación de las interacciones dentro de la escuela. No obstante, ahora dicha regulación se construye como la sociedad, desde los mismos sujetos que crean sus normas de forma democrática y, luego, se obligan a cumplirlas voluntariamente. Esta autorregulación pudo ser impensada para Foucault y su sociedad del disciplinamiento. Todo esto va acompañándose poco a poco de nociones como *competencia* y va convirtiendo las relaciones sociales disciplinadas en relaciones en las que el rendimiento marca la diferencia entre una y otra, y surgen cada vez más mecanismos para permitir el progreso individual.

Es contradictorio, pero, en una sociedad que califica a los sujetos por su volumen de producción de capital (Grinberg, 2008), cada vez se rinde más y se socializa menos, a pesar de que se cree que es lo contrario, pues las redes sociales y las redes electrónicas hacen pensar que sí, porque de esas relaciones mediadas surgen nuevas formas de ser y de vivir, de vestir, de caminar, de viajar, de disfrutar, de sufrir. El poshumanismo es una especie de decadencia o superación del humanismo cívico para caer en una deshumanización tecnológica y una disciplinariedad que da al traste con los límites en los cuales se llevaba a cabo la interacción social, el hecho educativo y las relaciones interpersonales cargadas de emoción y de corporalidad, incluso de sexualidad. Una nueva barbarie, una nueva imagen de lo humano compuesto sustancialmente por lo técnico, y una nueva concepción de la política como mecanismo de poder subrepticio que va más allá de los gobernantes y del autogobierno, es decir, más allá de la autonomía y la democracia.

Las pirámides, también llamadas cárteles (de la toga, de las jeringas, de la homofilia, del Programa de Alimentación Escolar [PAE]), ciertas formas de corrupción principalmente en la política, la meritocracia, las nuevas formas de creación de riqueza, las ventas a través de internet, la resignificación de la “fila” en el banco, el hospital, la oficina pública, la entrada al cine, el ingreso en la universidad o al gimnasio, el cobro de la mensualidad; en fin, prácticas que antes obligaban a estar juntos, de manera disciplinada y ordenada, ahora surgen espontáneamente del caos propio del horario personal, no común, de la producción individual, no en equipo, de la diligencia hecha sin entrar en contacto con otros. Nuevas formas de anonimato y de interdependencia se tejen en el poshumanismo, pues cada nueva tendencia trae sus riesgos.

Referencias

- Ávila Hernández, F. M., Caldera Ynfante, J. E., Woolcott Oyague, O. y Martin Fiorino, V. (2019). Biopoder, biopolítica, justicia restaurativa y criminología crítica: una perspectiva alternativa de análisis del sistema penitenciario colombiano. *Utopía y Praxis Latinoamericana: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 2, 169-189. <http://doi.org/10.5281/zenodo.3344921>
- Arenas, L. (2003). ¿El fin del hombre o el hombre como fin? Crónica de la polémica Sloterdijk-Habermas. *Pasajes: Revista de Pensamiento Contemporáneo*, 12, 71-81. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=808451>
- Bauman, Z. (2017). *Reflexiones sobre un mundo líquido*. Paidós.
- Bostrom, N. (2003). *Intensive seminar on transhumanism*. Yale University Press.
- Bhaat, H. B. y Kim, C. S. (2017). Developing a quality empowerment framework for the education innovation. *Asian Journal of Technology Innovation*, 25(1), 98-109. <https://doi.org/10.1080/19761597.2017.1302547>
- Bourdieu, P. (1982). The school as a conservative force: Schools and cultural inequities. En E. Bredo y W. Fernberg (eds.), *Knowledge and values in social and educational research*. Temple University Press.
- Braidoti, R. (2015). *Lo poshumano*. Gedisa.
- Broncano, F. (2012). Humanismo ciborg: a favor de unas nuevas humanidades más allá de los límites disciplinares. *Revista Educación y Pedagogía*, 62, 103-116. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/14197>
- Byung-Chul, H. (2015a). *Psicopolítica: neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder.
- Byung-Chul, H. (2015b). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Castells, M. (1997). *La era de la información. Vol. 1: La sociedad red*. Alianza.
- Cavanagh, C. J. (2014). Biopolitics, environmental change, and development studies. *Forum for Development Studies*, 41(2), 273-294. <https://doi.org/10.1080/08039410.2014.901243>
- Cornejo, M. y Muñoz, E. (2012). Percepción de la innovación: cultura de la innovación y capacidad innovadora. *Pensamiento Iberoamericano*, 5, 121-139. <http://digital.csic.es/handle/10261/35048>
- Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis: Revista Latinoamericana*, 13. <https://journals.openedition.org/polis/5509>
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2006). Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia. Pre-Textos.
- Diéguez, A. (2017). *Transhumanismo: la búsqueda tecnológica del mejoramiento humano*. Herder.
- Drucker, P. (1985). *La innovación y el empresario innovador: la práctica y los principios*. Edhasa.
- Echeverri, J. (2019). Educación, biopolítica y poshumanismo en perspectiva paleoantropológica. En F. Luis Ochoa Jaramillo, J. W. Osorio y M. Taborda Alzate (eds.), *Bioética plural III* (pp. 169-196). Editorial CES.
- García Fanlo, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte Rei: Revista de Filosofía*, 74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3644313>
- Farías Martínez, G. M. (2010). Espacios de aprendizaje en educación superior: de la profesionalización a la innovación para la transformación social. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 2(2), 18-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5547089>

- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2009). *Nacimiento de la biopolítica*. Akal.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Nueva Tierra.
- Fukuyama, F. (2004). Transhumanism. *Foreign Policy*, 144, 42-43.
- Giroux, H. (2009). The challenge and promise of critical pedagogy in the new information age: An interview with Henry Giroux. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 243-255. <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201014898015.pdf>
- Grinberg, S. M. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Argentina de Sociología*, 4(6), 67-87. <https://www.redalyc.org/pdf/269/26940605.pdf>
- Grinberg, S. M. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI*. Miño y Dávila.
- Harari, Y. N. (2014). *Sapiens: de animales a dioses. Una breve historia de la humanidad*. Debate.
- Herbrechter, S. (2018). Posthumanism and the ends of education. *On Education: Journal for Research and Debate*, 1(2). DOI 10.17899/on_ed.2018.2.2
- Lemke, T. (2017). *Introducción a la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*. Katz.
- Nussbaum, M. (2012). *Las mujeres y el desarrollo humano: el enfoque de las capacidades*.
- Pepperell, R. (2003). *The posthuman condition: Consciousness beyond the brain*. Intellect Books.
- Rose, N. (2013). Las políticas de la vida en el siglo XXI. En A. Quintanas (ed.), *Trasfondo biopolítico de la bioética* (pp. 19-33). Documenta Universitaria.
- Schumpeter, J. (1978). *Teoría del desenvolvimiento económico*. Fondo de Cultura Económica.
- Sloterdijk, P. (2006). *Normas para el parque humano*. Siruela.
- Vásquez Rocca, L. (2007). Filosofía y mundo sincrónico: post-humanismo, globalización y macroesferología en Sloterdijk. *Konvergencias: Revista de Filosofía y Culturas en Diálogo*, 16, 76-88. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2377392>
- Veiga-Neto, A. (2013). Biopolítica, normalización y educación. *Pedagogía y Saberes*, 38, 83-91. <https://doi.org/10.17227/01212494.38pys83.91>
- Weber, M. (2014). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.