

Vigilancia y control en las nuevas y antiguas pedagogías¹

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XIX, núm. 4, pp. 133-144

Ana María Nicolaci-da-Costa

Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro

La realidad de la red privada de enseñanza de los grandes centros urbanos brasileños está, hoy en día, bastante dividida y perturbada. Al contrario de lo que sucedía hace dos o tres décadas, cuando se implementaba un único modelo pedagógico, con variaciones relativamente pequeñas, para todos (o casi todos) los establecimientos de enseñanza de la red particular, en la actualidad hay una seria oposición entre por lo menos dos modelos extremos: el de la llamada pedagogía tradicional y el de las “nuevas pedagogías”, también conocidas como “pedagogías experimentales”.

Con la rápida transformación (en gran parte de cuño individualizante y democratizante) de la sociedad brasileña en las últimas décadas, la pedagogía tradicional, antes poco cuestionada, pasó a ser vista por muchos como represora, masificante, autoritaria, inhibidora de la creatividad y del autoconocimiento, etcétera.

Varios segmentos de nuestras clases medias urbanas, cuyos miembros —hoy con hijos en edad escolar— fueron sometidos cuando niños a este tipo de pedagogía, se definen contrarios a ella.

Estos adultos, en nítida reacción al modelo tradicional, pasaron a valorizar dimensiones de las nuevas pedagogías que percibieron como “revolucionarias” y “liberadoras”. Esto es, pasaron a valorar justamente aquellas dimensiones que la pedagogía tradicional tendía (y aún tiende, en sus

¹ Este trabajo forma parte de una investigación sobre diferentes propuestas pedagógicas que se han desarrollado en apoyo al CNP. Agradezco a la Profesora Vera Candau, del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro, por su motivación y sugerencias. Agradezco también a los profesores Anamaria Ribeiro Coutinho y Sérvulo Augusto Figueira, colegas del Departamento de Psicología de la Universidad, por la lectura cuidadosa de una primera versión de este texto.

versiones contemporáneas) a ignorar o a relegar a un plano secundario: la libertad de expresión, la atención individualizada y el desarrollo de las capacidades individuales de cada alumno.

Este trabajo, a través del intento de explicación de las formas de manipulación y de control de la subjetividad que forman parte de estos dos modelos pedagógicos, tiene como objetivo principal problematizar tanto el carácter “represor” de la pedagogía tradicional como el carácter “revolucionario” de las nuevas pedagogías.

Para este efecto, en un primer momento haremos un análisis comparativo de la pedagogía tradicional y de las nuevas pedagogías, a través de los conceptos de “pedagogía visible” y “pedagogía invisible” del sociólogo inglés Basil Bernstein (1977),² conceptos que privilegian el punto de vista del socializado (el niño).

En un segundo momento introduciremos dos nuevos conceptos, los de “pedagogía de lo visible” y “pedagogía de lo invisible”, que permitirán el análisis de la pedagogía tradicional y de las nuevas pedagogías a partir de un nuevo punto de vista: el del agente socializador (los padres, los profesores y otros adultos encargados de la educación del niño).

I. PEDAGOGÍA VISIBLE Y PEDAGOGÍA INVISIBLE (O EL PUNTO DE VISTA DEL SOCIALIZADO)

La pedagogía tradicional, que predominó en nuestras escuelas por lo menos hasta la década de los setenta, sería un buen ejemplo de lo que Bernstein llama “pedagogía visible”. Visible, es importante enfatizar, para el socializado.³

Entre las principales características de este tipo de pedagogía apuntadas por Bernstein, resalto las siguientes (véase también Nicolaci-da-Costa, 1985, 1987a y 1987b):

- el control del niño por parte del profesor es explícito y fundamentado en una jerarquía y en reglas también explícitas (por ejemplo, derechos y deberes del profesor y del alumno);

² Esta es una versión reciente y modificada de este artículo. Una versión anterior (Bernstein, 1984) fue traducida al portugués. Para una inserción de estos conceptos en la obra de su autor, ver Atkinson (1985).

³ Esta distinción se hace con claridad en la versión de 1977: “Visible e invisible se refieren a la transmisión desde el punto de vista del receptor, no desde el punto de vista del transmisor”.

- este control es efectuado en un contexto homogeneizador que el niño tiene poca libertad para explorar o alterar (por ejemplo, aulas con pupitres pesados, dispuestos en fila y mirando hacia la mesa del profesor);
- los espacios y horarios de trabajo y recreo son segregados (por ejemplo, aula y patio de recreo, horario de clase y horario de recreo);
- hay un gran énfasis en la transmisión de contenidos (por ejemplo, quién hizo tal o cual descubrimiento, lo que es el sujeto, verbo y predicado, lo que es un algoritmo, etcétera);
- la eficacia de esta transmisión de contenidos se evalúa a través de pruebas y otras formas de evaluación uniformes, comparativas y medibles a través de notas, lo que permite al socializado acompañar su progreso escolar.

En otras palabras, al ingresar en una escuela que adopta la pedagogía tradicional (por lo menos en sus formas más “puras”),⁴ el socializado entra en un mundo donde cada cosa, cada persona, cada comportamiento tiene su lugar y su hora. Este mensaje se comunica de diversas formas.

En varios casos, la propia arquitectura escolar denota el orden vigente. En el caso de que la disposición arquitectónica sea ambigua, la decoración del espacio no lo será. Dentro de un salón, que el niño luego percibirá que es un aula, muy probablemente habrá una mesa y una silla frente a un pizarrón. Volteando hacia esta mesa habrá una serie de pupitres iguales —pero visiblemente diferentes al escritorio del profesor— dispuestos en fila, que el niño percibirá que están destinados a los alumnos. Estos son signos inequívocos del *status* relativo del profesor y de los alumnos.

Durante la clase, serán visibles para el niño otros aspectos de la pedagogía tradicional. Este percibirá, por ejemplo, que el profesor transmite conocimientos, controla el comportamiento y evalúa el desempeño de sus alumnos. Pronto quedará claro que corresponde a los alumnos absorber los conocimientos que les son transmitidos, comportarse de acuerdo con las expectativas del profesor y tener un buen desempeño (lo que la mayoría de las veces significa tener buenas calificaciones).

Tampoco habrá ambigüedad entre espacios y horarios de trabajo (salón en horas de clase) y de recreo (patio de recreo a la hora del recreo). La visibilidad de estos y otros aspectos de la pedagogía tradicional facilita la

⁴ Tal vez sea útil enfatizar que esta discusión está referida a modelos pedagógicos, de los cuales las propuestas pedagógicas concretas pueden estar más próximas o más distantes.

aprehensión, por parte del socializado, de lo que se espera de él en cuanto alumno.

La experiencia del socializado es bastante diferente en las nuevas pedagogías; ellas serían ejemplos privilegiados de lo que Bernstein (1977), adoptando nuevamente el punto de vista del socializado, denomina "pedagogía invisible". No obstante el hecho de que las nuevas pedagogías están ubicadas en diferentes teorías psicopedagógicas, Bernstein apunta las principales características que tienen en común:

- el control del niño por parte del profesor se ejerce en forma implícita, y se basa en una jerarquía y en reglas también implícitas (por ejemplo, los derechos y los deberes del profesor y de los alumnos no se explicitan);
- este tipo de control es llevado a cabo en el contexto que el profesor prepara para que el niño explore y reacomode (por ejemplo, salón en el que hay varios tipos de material didáctico —juegos, material de pintura y dibujo, etc.— que el niño es incentivado a utilizar aparentemente como y cuando quiera);
- dentro de este contexto, aparentemente el niño tiene amplios poderes sobre lo que selecciona (por ejemplo, tipo de juego), y sobre cómo organiza y estructura sus actividades (por ejemplo, cuándo y cómo juega con bloques lógicos, cuándo y cómo pinta o dibuja);
- hay poca segregación de espacios y horarios de trabajo y de descanso (por ejemplo, se juega aprendiendo y se aprende jugando, se pueden hacer descubrimientos en el jardín de recreo y pueden darse juegos en el salón de clase);
- el niño aparentemente regula sus propios movimientos y relaciones sociales (tiene libertad de moverse de un lugar a otro, de interactuar con uno u otro compañero o con el profesor, etcétera);
- se pone menos énfasis en la transmisión de contenidos y en la adquisición de habilidades específicas que en el desarrollo de las estructuras de razonamiento (por ejemplo, saber hacer cálculos, pero no saber lo que es un algoritmo);
- los criterios de evaluación son múltiples y difusos (por ejemplo, un reporte sobre el "desarrollo global" de un alumno que consta de 18 páginas, cada una contiene en promedio 20 categorías, en total cerca de 360 categorías de evaluación), lo que no permite al socializado acompañar su progreso escolar.

Como consecuencia de este conjunto de características, las nuevas pedagogías se oponen también a la pedagogía tradicional por ofrecer/prestar mayor atención individual al socializado (requisito indispensable para

su implementación), lo cual es posible por haber menos alumnos por profesor.

Dadas estas características, ¿qué percibe un niño al ser sometido a una nueva pedagogía? Al contrario del niño que, al ingresar a un modelo pedagógico tradicional, entra en un mundo donde todo tiene su hora y lugar establecidos por reglas que le anteceden, el niño que traba contacto con las nuevas pedagogías entra en el mundo de la ambigüedad y de la invisibilidad de reglas y criterios. Nada se estipula con nitidez y, aparentemente, todo puede ser construido y reconstruido por el niño (lo que obviamente no implica la ausencia de reglas y/o de criterios, pero sí su carácter elusivo).

Al entrar en un salón, el niño no percibirá en forma clara que es un salón de clase. Probablemente habrá mesitas y sillas ligeras y de fácil movilidad distribuidas informalmente en un espacio cercado por estantes llenos de juegos, blocks para construcción y otros materiales didácticos. No será infrecuente que el niño se encuentre un caballete, pinceles y pinturas en gran cantidad para que pueda pintar. La mayor parte de las veces, no habrá mesa y silla que sirvan como indicadores del *status* del profesor, al que se podrá encontrar frecuentemente sentado en el suelo con sus alumnos. A partir de estos indicadores, el profesor podrá ser visto por el niño como un amigo más viejo. Así como la jerarquía, los derechos y deberes tanto de alumnos como del profesor tenderán a permanecer ambigüos.

Durante su tiempo de permanencia en este espacio, el niño percibirá que tiene libertad para moverse de un lugar a otro, para hablar con uno o con otro, para escoger lo que va a hacer y cómo lo va a hacer. El profesor y sus asistentes parecerán estar ahí solamente para dar apoyo y responder preguntas. El niño sentirá que puede expresarse con toda libertad.

Idealmente, no habrá grandes diferencias en términos de expectativas de desempeño y comportamiento entre este y otros espacios, como el del "jardincito" dentro de la escuela. El énfasis en la libertad de expresión y en el desarrollo de capacidades individuales será característica de todos. Los espacios de trabajo y de descanso no estarán tan demarcados como en la pedagogía tradicional. Así, cualquier diferencia entre espacios y horarios tenderán a ser invisibles para el niño.

Otra diferencia radical entre la pedagogía tradicional y las nuevas pedagogías se encuentra en la evaluación del desempeño. Esto es así porque tanto desempeño como evaluación asumen significados distintos en las nuevas pedagogías.

Mientras en la pedagogía tradicional el desempeño es calificado de escolar o académico (excluyéndose el comportamiento y otros aspectos más propiamente privados e íntimos), en las nuevas pedagogías no recibe

calificativo. En la realidad, el concepto de desempeño en éstas es sustituido muchas veces por el de "desarrollo global". Consecuentemente, en las nuevas pedagogías el niño es evaluado no sólo por lo que hace sino también por lo que es.

No obstante, dejando momentáneamente de lado este rasgo distintivo de las nuevas pedagogías que retomaremos más adelante, la pregunta que se plantea es: ¿qué de esta evaluación es visible para el niño? Siguiendo al propio Bernstein, muy poco. El ejemplo antes mencionado de un reporte que contiene cerca de 360 categorías de evaluación, demuestra dramáticamente la imposibilidad de que el niño aprehenda los criterios por los cuales está siendo evaluado. Estos criterios son, por tanto, invisibles para él, y ello le impide evaluar y controlar su propio progreso. Este es el precio que tendrá que pagar por lo que muchos consideran su libertad.

Si a la luz de este análisis consideramos la visión predominante en varios sectores de las clases medias de los grandes centros urbanos brasileños —la de que las nuevas pedagogías son revolucionarias— podremos percibir desde ya algunas dificultades que se pueden presentar.

En la pedagogía tradicional el alumno tiene poca libertad de expresión, pero la visibilidad de la jerarquía, de las reglas y de los criterios de evaluación, le proporcionan la posibilidad de controlar (y aun de manipular o cuestionar) su propio progreso y desarrollo en la escuela. En las nuevas pedagogías, el socializado tiene mucha mayor libertad de expresión, pero la invisibilidad de la jerarquía, de las reglas y de los criterios de evaluación hacen muy difícil (si no imposible) una autoevaluación de su posición en el sistema escolar que le permita ejercer algún tipo de control (o de proporcionarle alguna posibilidad de manipulación y/o cuestionamiento) de su propio destino escolar. En otras palabras, mientras en la pedagogía tradicional el sujeto no es libre, pero controla su carrera escolar, en las nuevas pedagogías el sujeto es libre, pero pierde el control de su destino dentro de la institución escolar.

II. PEDAGOGÍA DE LO VISIBLE Y PEDAGOGÍA DE LO INVISIBLE (O EL PUNTO DE VISTA DEL AGENTE SOCIALIZADOR)

Hasta este momento, venimos privilegiando el punto de vista del socializado. Sin embargo, cabe recordar que toda proposición pedagógica involucra receptores (niños, adolescentes, etc.) y transmisores (profesores, padres y otros agentes socializadores), y debe por tanto ser analizada desde el punto de vista de ambos. Esta sección se dedicará íntegramente al análisis comparativo de la pedagogía tradicional y de las nuevas pedagogías a partir del punto de vista de los agentes socializadores. En el presente

caso se adoptará el punto de vista de los profesores (el punto de vista de los padres puede encontrarse en Nicolaci-da-Costa, 1985, 1987a y 1987b).

Gran parte de este análisis se realizará a partir de formulaciones y raciocinios desarrollados por el propio Bernstein (1977) en su artículo sobre pedagogías visibles e invisibles. Hay, sin embargo, una diferencia importante entre el análisis desarrollado por Bernstein y el nuestro: este último estará sistemáticamente referido al punto de vista del agente socializador. Por tanto, siempre se referirá a la cuestión de qué aspectos del socializado se hacen visibles al agente socializador en la pedagogía tradicional y en las nuevas pedagogías. En otras palabras, el análisis que sigue se relaciona con diferentes formas de manejo y control de la subjetividad del socializado, formas que casi siempre están implícitas tanto en las propuestas pedagógicas de cuño tradicional como en las de orientación experimental.

Retomemos de forma sucinta las principales características de la pedagogía visible, bajo la forma de la pedagogía tradicional, descritas en la sección anterior. Es una forma pedagógica que se basa en el principio de la jerarquía y de la demarcación de fronteras. Así, el profesor y el alumno tienen funciones, derechos y deberes nítidamente diferenciados y posiciones jerárquicas bien demarcadas. Descanso y trabajo, así como los espacios y horarios dedicados a ambos, tienen fronteras bien delineadas.

Otras características importantes de este modelo pedagógico, también mencionadas anteriormente, son: el gran número de alumnos por profesor; la relativa inmovilidad por parte de los alumnos generada, entre otros factores, por las propias características físicas del salón de clase (pupitres pesados dispuestos en fila); la poca atención individual que puede prestar el profesor a sus numerosos alumnos; los pocos incentivos a la expresión y al desarrollo de las potencialidades individuales del socializado, y el favorecimiento de la transmisión de contenidos aceptados como legítimos.

¿Qué puede, entonces, observar el agente socializador del alumno en este contexto de fronteras y contornos bien delineados, donde el niño tiene pocas oportunidades para expresarse libremente? O, dicho de otra manera, ¿qué es visible del alumno para el profesor?

Dadas todas las características de este tipo de pedagogía descritas arriba, quisiera ahora avanzar la interpretación (que podrá explicitarse mejor después del contraste con lo que pasa en el dominio de las nuevas pedagogías) de que muy poco del alumno es observable por parte del profesor, esto es, muy poco de su intimidad y disposiciones internas pueden ser escudriñadas por éste.

Al profesor se le posibilita solamente la observación del comportamiento, las actitudes y el aprovechamiento escolar de sus alumnos en un contexto homogeneizador en que éstos disponen de pocos canales para expresar

su singularidad. Se trata, consecuentemente, de una observación de aspectos más superficiales y públicos de la subjetividad del socializado, subjetividad que es construida —a través de procesos de socialización dentro de la familia y de este tipo de escuela— separando los dominios público y privado. Así, la intimidad del niño no es objeto de una observación sistemática y detallada en este modelo pedagógico.

No obstante, si observamos atentamente las características de las llamadas pedagogías invisibles, de las cuales nuestras nuevas pedagogías son ejemplos privilegiados, llegaremos a la constatación de que, en éstas, todo (o casi todo) lo que el niño hace y es se vuelve objeto de observación.

Reconsideremos las características básicas de los contextos en los cuales se implantan las nuevas pedagogías. Son contextos donde hay poca separación entre espacios y horarios de trabajo y descanso; hay pocos alumnos por profesor; hay mucha movilidad por parte de los alumnos en función de un arreglo especial que la permite (por ejemplo, sillas y mesas pequeñas y ligeras, fáciles de mover de un lado a otro); hay poca diferenciación explícita entre funciones, deberes y derechos del profesor y del alumno; hay un gran énfasis en el reconocimiento y desarrollo de las capacidades singulares de cada alumno (lo que sólo es posible mediante la atención individual otorgada a cada niño).

Estos son, por tanto, contextos bastante flexibles y permeados de ambigüedades, donde idealmente no hay lugares, funciones u horas predefinidas. Por lo menos en principio, todo puede ser arreglado y rearreglado, creado y recreado por los alumnos con toda la libertad compatible con la garantía de su integridad física.

En este tipo de contexto donde el alumno puede expresarse libremente, ¿qué es visible del alumno para el profesor? Ciertamente mucho más que en la pedagogía tradicional.

Como argumenté antes, la pedagogía tradicional permite al profesor observar el comportamiento, las actitudes y el aprovechamiento escolar de sus alumnos en contextos en los cuales éstos tienen poca libertad de expresión y pocos adultos para observarlos (es decir, no son objeto de tanta atención individual como en las nuevas pedagogías). Consecuentemente, la pedagogía tradicional no le permite al profesor ninguna forma de conocimiento profundo y sistemático de las disposiciones internas de los alumnos. La intimidad de éstos está fuera de la gama de lo observable y, por tanto, fuera del espectro de lo que puede ser juzgado, evaluado y controlado.

Para las nuevas pedagogías, que están basadas en teorías psicopedagógicas de desarrollo, y dado el contexto en el que son puestas en práctica, todo o casi todo es posible de ser observado, evaluado, juzgado y, al menos

potencialmente, controlado. Esto es así porque las nuevas pedagogías inciden sobre y/o ayudan a crear un tipo de sujeto diferente del de la pedagogía tradicional, un sujeto para el cual la frontera entre lo público y lo privado es mucho más tenue.

Ya no se trata, como en la pedagogía tradicional, de un desempeño académico o escolar que se constituya en foco de la observación y evaluación. Como otras, esta frontera que remite a la distinción entre lo público y lo privado también fue diluida.

Es en esta precariedad (o ausencia) de una línea divisoria entre lo público y lo privado, acoplada al énfasis en la libertad de expresión y al incentivo de potencialidades individuales, donde se instaura un potencial de control jamás soñado en cualquier pedagogía considerada tradicional.⁵

Al expresarse libremente en presencia de observadores atentos y entrenados (profesores y asistentes), que disponen de tiempo para hacerlo, los niños facultan a sus agentes socializadores una observación minuciosa y penetrante de todos (o casi todos) los aspectos de su hacer y de su ser.

Esto puede constatarse fácilmente a través del análisis de los reportes enviados a los padres por escuelas que adoptan las nuevas pedagogías (principalmente en el nivel preescolar). En ellos queda claro que el objeto de evaluación ya no es solamente el “desempeño escolar” del niño (como en las boletas de las escuelas tradicionales donde el niño es evaluado por su desempeño en disciplinas como ciencias, matemáticas, etc.), sino su “desarrollo global”, a través de una multiplicidad de microcategorías de evaluación.

Además del ejemplo citado anteriormente del reporte que contenía 360 categorías de evaluación, quisiera presentar otro donde la minucia de la observación queda evidente de un modo distinto.

Un subítem titulado “organización motora de base”, del ítem “estructuración de las funciones intelectuales”, que forma parte de un largo reporte semestral enviado a los padres de una alumna de un preescolar de Río de Janeiro, contiene la siguiente observación:

Cristina camina y corre con seguridad. Sube las escaleras alternando los pies sin necesitar apoyarse de la pared en ningún sentido. Para descender, no alterna los pies. No muestra dificultades para pasar de la posición sentada a estar de pie, ni para permanecer agachada, arrodillada o sentada sobre los talones.

⁵ Este potencial de control es análogo al descrito por Foucault (1977, 1979, 1984a, 1984b) en sus discusiones sobre la expansión de las tecnologías disciplinarias.

En otro ítem del mismo reporte, titulado “desarrollo de la comunicación”, se lee:

Cristina siempre verbaliza sus necesidades con todos en el salón. Platica mucho con los amigos, con vocabulario adecuado, dramatizando situaciones y refiriéndose a sí misma usando el “yo”. Responde a las preguntas que se le hacen sobre un objeto, pudiendo determinar su ubicación, función y características.

Finalmente, en la sección dedicada al “desarrollo emocional”, se encuentra lo siguiente:

Cristina es muy extrovertida, cariñosa y amigable. Se adaptó con tranquilidad al ambiente escolar y a los amigos a los que tiene un cariño especial. Está siempre atenta y dispuesta a cooperar en las rondas. Le gusta hacer preguntas y platicar sobre el tema expuesto. Realiza muy bien sus actividades. Le gusta mucho el *collage*, donde realiza bonitos trabajitos. Verbaliza todas sus necesidades y enfrenta con tranquilidad las situaciones nuevas. Está siempre sonriendo y de buen humor.

Tomando como base la discusión anterior y la presentación de estos ejemplos, quisiera bautizar el modelo pedagógico del cual las nuevas pedagogías son un ejemplo, como *pedagogía de lo invisible*, ya que este tipo de propuesta pedagógica permite al agente socializador la observación, la evaluación y aun el control de dimensiones y aspectos subjetivos que serían invisibles en una pedagogía tradicional.

En cuanto a la pedagogía tradicional, diría que ejemplifica el modelo de lo que llamaría “pedagogía de lo visible”, ya que ésta permite al agente socializador solamente observar, evaluar y controlar dimensiones subjetivas más propias del dominio público.

III. CONCLUSIÓN

El análisis realizado en este trabajo muestra la necesidad de relativizar tanto el carácter “represor” de la pedagogía tradicional como el carácter “revolucionario” y “liberador” de las nuevas pedagogías.

En la pedagogía tradicional la “represión” (asociada, de acuerdo con muchos, a una disciplina rígida, al poco espacio para la creatividad y a la poca atención individual), sí es que existe, incide sobre las dimensiones más superficiales y por tanto públicas del niño en cuanto sujeto. Sus disposiciones internas y estados subjetivos íntimos no son controlables en este tipo de pedagogía por estar fuera del espectro de lo que puede ser sistemáticamente observado. La pedagogía tradicional es una pedagogía

de lo visible, donde los dominios de lo público y de lo privado se mantienen separados y sólo el primero obtiene visibilidad.

La pedagogía tradicional es, por tanto, una forma pedagógica que, por ser visible al alumno, le permite realizar autoevaluaciones que pudieran servir de base para la planeación y control de su desempeño respecto a objetivos trazados por el propio alumno. Es más, es una forma pedagógica que, por la visibilidad de sus reglas y criterios, permite al socializado enfrentarla total o parcialmente.

No se puede decir lo mismo de las nuevas pedagogías. Al contrario de lo que sucede en la pedagogía tradicional, en estas nuevas formas pedagógicas no hay (o hay poca) separación entre lo público y lo privado. Este tipo de pedagogía, como ya vimos, incide sobre el desarrollo global del niño. Así, las nuevas pedagogías se constituyen en pedagogías de lo invisible, en el sentido de que todo (o casi todo) lo que el niño hace y es, puede y debe ser sistemática y minuciosamente observado y evaluado. Su potencial de control de aspectos íntimos del sujeto es, consecuentemente, mucho mayor que el de cualquier pedagogía tradicional. Estas nuevas formas pedagógicas inciden sobre dimensiones —estos aspectos íntimos— que la pedagogía tradicional hace invisibles para el agente socializador y que quedan, por tanto, fuera del control del mismo.

Es también interesante recordar que las nuevas pedagogías, por ser invisibles a los alumnos, no les permiten una participación más activa en la evaluación y planeación de su propia trayectoria escolar. Incluso el mismo cuestionamiento de las normas escolares, que siempre ha caracterizado la participación de los alumnos en la pedagogía tradicional, se vuelve difícil en las nuevas pedagogías cuyas normas y criterios son en gran parte invisibles a los alumnos.

Finalmente, se puede argumentar que la pedagogía tradicional y las nuevas pedagogías propician la emergencia y/o el fortalecimiento de diferentes tipos de subjetividad. Estos tipos de subjetividad se distinguen, principalmente, por la preservación (pedagogía tradicional) o dilución (nuevas pedagogías) de la frontera entre el dominio de lo público y de lo privado, y por la posibilidad o imposibilidad de autorregulación y planeación de la propia carrera escolar, en función de la visibilidad (pedagogía tradicional) o invisibilidad (nuevas pedagogías) de reglas y criterios como, por ejemplo, los de evaluación y promoción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATKINSON, P. *Language, structure and reproduction: an introduction to the sociology of Basil Bernstein*, Londres, Methuen, 1985.

BERNSTEIN, B. "Class and pedagogies: visible and invisible", en B. Bernstein, *Class, codes and control*, Vol. 3, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1977.

_____. "Classes e pedagogia: visível e invisível", en *Cadernos de Pesquisa*, No. 49, Brasil, 1984, pp. 26-42.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*, Petrópolis, Vozes, 1977.

_____. *A vontade de saber*, Rio de Janeiro, Graal, 1979.

_____. *O uso dos prazeres*, Rio de Janeiro, Graal, 1984a.

_____. *O cuidado de si*, Rio de Janeiro, Graal, 1984b.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. "¿Escola experimental ou antiga?", Revista especial de *Jornal do Brasil*, intitulada *A nova família*, 14 de julio, 1985.

_____. "Família e pedagogia: ¿nostalgia do tradicional ou carência do novo?", en S.A. Figueira (Ed.), *¿Uma nova família? O arcaico e o moderno na família de classe média brasileira*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1987a.

_____. *Sujeito e cotidiano: um estudo da dimensão psicológica do social*, Rio de Janeiro, Campus, 1987b.