

# La libertad posible: ideas para una educación para la ciudadanía activa a partir de la obra de Michel Foucault

## Possible Liberty: Ideas for an Education for Active Citizenship Based on the Work of Michel Foucault

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-358-089

Juan Carlos González-Faraco

*Universidad de Huelva. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Educación. Huelva, España.*

Anita Gramigna

*Università di Ferrara. Facoltà di Lettere e Filosofia. Dipartimento di Scienze Umane. Ferrara, Italia.*

### Resumen

En este artículo se examinan algunos aspectos fundamentales del pensamiento de Michel Foucault, los que, a juicio de los autores, podrían representar hoy una contribución importante al ámbito de la educación y, en concreto, al de la educación para la ciudadanía. Para desarrollar estos argumentos, los autores aplican pautas hermenéuticas al estudio de diversos textos del filósofo francés en los que queda reflejado, aunque de manera implícita normalmente, su pensamiento sobre la educación. Es cierto que Foucault no pretende desarrollar una teoría educativa, ni manifiesta interés alguno por lo pedagógico, al menos en sentido estricto, y nunca se ocupa de la educación como cuestión primordial. Pero su análisis sobre la función del saber en relación con el poder, su concepto de razón, la doble dimensión de su método y otras categorías de su pensamiento aportan excelentes sugerencias para una propuesta educativa renovada. El artículo constata, no obstante, una aparente contradicción en el pensamiento foucaultiano sobre la educación. De un lado, parece concebirla como un proceso histórico hacia la libertad, la autodeterminación y la autorrealización. De otro, que es probablemente el enfoque más difundido, como un dispositivo de poder que desarrolla prácticas de dominación, una disciplina para el gobierno de la vida de los individuos y un sistema de diferenciación que favorece la desigualdad e incluso la exclusión social. Desde esta particular perspectiva, la escuela se situaría en el mismo ámbito de significado que otras instituciones, como la cárcel o el hospital. En

este contexto contradictorio y ahondando en el complejo nexo entre la educación y la libertad, el artículo explora el concepto de libertad posible como fundamento del principio democrático en la obra de Foucault. Dicho concepto es clave para una educación que quiera promover un pensamiento crítico y con él una ciudadanía activa en las sociedades democráticas actuales.

*Palabras clave:* Foucault, educación, libertad, poder, democracia, ciudadanía activa, educación para la ciudadanía.

### **Abstract**

This article examines a number of fundamental aspects of the thought of Michel Foucault, those that, in the authors' judgment, may represent an important contribution to education, specifically in the area of citizenship education. In order to develop these arguments, the authors apply hermeneutical rules to the study of Foucault's various texts that reflect (although normally implicitly) his thinking about education. It is true that Foucault did not endeavour to develop a theory about education, nor did he manifest any interest in pedagogy, at least in the strict sense; and he never took education as an overriding issue. However, his analysis of the function of knowledge in relation to power, his concept of reason, the double dimension of his method and other categories of his thought provide excellent suggestions for a proposed renovation of education. This article observes, nevertheless, an apparent contradiction in Foucaultian thought on education. On the one hand, Foucault appears to conceive of education as an historical process of liberation, self-determination and self-realization. On the other hand, and this is probably the most widespread line of approach, he sees it as a depository of power that develops practices of domination: Education is a discipline that attempts to govern the life of individuals and a system of differentiation that favours both inequality and social exclusion. From this particular perspective, schools are situated in the same domain of significance as jails or hospitals. In this contradictory context, the article closely examines the complex nexus between education and liberty and explores, in the work of Foucault, the concept of possible liberty as a foundation for the principle of democracy and hence as a key to an education that promotes critical thought and with it active citizenship in contemporary democratic societies.

*Key words:* Foucault, education, liberty, power, democracy, active citizenship, education for citizenship.

## Introducción

Algunos estudios sobre la educación cívica de los jóvenes españoles (con réplicas similares en otros países europeos) indican que estos valoran positivamente la democracia como sistema de gobierno, pero que encuentran dificultades a la hora de identificarse como ciudadanos activos y comprometidos en su funcionamiento y desarrollo (Jover, 2001; Gil y Jover, 2003). En este trabajo queremos ahondar precisamente en este núcleo de relaciones entre educación y ciudadanía en una sociedad «líquida», como la actual, en la que la posibilidad de vivir en comunidad depende, más que nunca, de la responsabilidad individual y, por tanto, de un aprendizaje de la autonomía personal regido por la ética. Como sugiere Z. Bauman (2004, p. 189), en este tiempo de certezas diluidas, «la clase de unidad más prometedora es la que *se logra*, día a día, por medio de la confrontación, el debate, la negociación y la concesión entre valores, preferencias y modos de vida y de autoidentificación de muchos, diferentes y siempre autodeterminados miembros de la *polis*». Nuestra intención es abordar este problema medular como un desafío educativo, apoyándonos para ello en el pensamiento de Michel Foucault, a pesar de que su preocupación por la educación, como veremos, fuera poco relevante, si nos atenemos a sus textos publicados.

Hay, sin embargo, en su obra dos momentos en los que habla explícitamente de la educación: uno, al hilo de sus reflexiones sobre las *tecnologías del yo* en una colección de textos y conferencias que lleva ese mismo título (1992); y otro, en *El uso de los placeres* (1984), en el que alude a un proceso de constitución del sí en el modelo formativo creado por la mayéutica de Sócrates (cuestión que retomaría en sus últimos cursos: *La hermenéutica del sujeto* -1995- y *Discurso y verdad en la antigua Grecia* -2004-). En el primer caso, el filósofo francés se refiere a las prácticas que permiten «a los individuos realizar, por sus propios medios o con la ayuda de otros, una serie de operaciones en su cuerpo o en su alma -desde el pensamiento y el comportamiento, hasta su modo de ser- y así llevar a cabo una transformación de sí mismos» (Foucault, 1992, p. 13). En el segundo explica cómo la construcción del sí implica que el individuo se convierta en sujeto de conocimiento, además de medio por el cual se manifiesta una determinada relación con la verdad.

Estamos ante dos textos destacados con implicaciones pedagógicas evidentes e importantes. En ambos casos, Foucault piensa en el fenómeno educativo -a partir de sus diferentes declinaciones históricas- como un movimiento hacia la liberación, la autodeterminación y la autorrealización (Marshall, 1996). En otros pasajes de su obra, sin embargo, la educación adquiere para Foucault un sentido casi opuesto que parece

agotarse en las relaciones que rigen el sistema de poder imperante en la sociedad. Habla entonces de la educación como lo hace del derecho, de la medicina, de la psiquiatría o de la moral sexual: como un dispositivo de poder que sostiene a la sociedad y propicia prácticas de dominación. La educación sería una instancia de normalización que regula la relación entre saber y poder, una disciplina que tiende al gobierno y control de la vida de los individuos (Gore, 2000; Varela, 2003) y un sistema de diferenciación que favorece la desigualdad e incluso la exclusión social. En *El orden del discurso* (1999a, p. 45), Foucault escribe:

La educación, por más que sea legalmente el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a todo tipo de discurso, se sabe que sigue en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales. Todo sistema de educación es una forma política de mantener o modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican.

Siguiendo esta lógica, Foucault sitúa a la escuela en el mismo ámbito semántico que la cárcel, el manicomio, el hospicio o el hospital, instituciones en las que el sujeto se ve «trans-formado» en una representación viviente del orden social (Piro, 2008).

Encontramos también una referencia a la pedagogía, con claras connotaciones negativas, en la crítica de Foucault a Derrida (Boyne, 1990), quien –si nos atenemos a la lectura que de su obra hace el primero– encuentra y limita el sentido del ser al texto, haciendo paradójicamente de la hermenéutica una metafísica o, peor aún, una pedagogía. Esta pedagogía parece persuadir al alumno de que no hay nada fuera del texto, pero le oculta que en sus silencios o en lo que no dice domina la reserva del origen. Foucault afirma que, efectivamente, no hay que buscar nada más allá del texto, pero también que el sentido del ser se muestra en las palabras concebidas como pobres raspaduras más que en las palabras cargadas de certeza (Foucault, 1996). En este contexto discursivo, la relación entre educación y libertad se convierte en un complicado laberinto y se ve envuelta en algunas contradicciones, que, como trataremos de señalar, representan tan solo un espejismo momentáneo en el juego de espejos que las reflexiones de Foucault nos plantean, que escapan a cualquier intento de sistematización. Incluso en esto Foucault resulta ser poco pedagógico y aún menos didáctico, al menos en el sentido clásico (Quiceno, 2003).

Pero aunque los sujetos estén inmersos en un sistema de poder, el afán por conocerlo y desentrañar sus mecanismos recónditos es ya en sí mismo una hermenéutica

educativa de gran atractivo. Saber que la pedagogía es, según Foucault, una práctica limitante o, mejor, una teoría educativa urdida para sacrificar espacios de libertad y auto-determinación del sujeto mediante praxis de adiestramiento y reeducación, nos permite al menos saber lo que, a su juicio, la pedagogía *no debería ser o no debería ser únicamente* (Larrosa, 1995, p. 266). A pesar pues de esta valoración negativa, cabe intuir en Foucault un concepto de educación, que, al menos de modo implícito, está presente a lo largo de su obra, sobre todo cuando habla de las formas de resistencia frente a las ineludibles relaciones de poder y de las luchas concretas para alcanzar una libertad posible o viable (Castro Orellana, 2008; VV.AA., 2003). Al socaire de esos argumentos surge inevitablemente, acaso de manera inesperada, la espinosa relación entre educación y libertad.

A nuestro parecer, el fin de la educación es ayudar al sujeto a construir y elaborar claves de lectura del mundo, pautas de orientación, conexiones de significado, escenarios de sentido, interpretaciones, en fin. Valiéndose de su autonomía crítica ante el presente -su presente- el individuo puede tomar decisiones conscientemente y participar de forma activa en la vida de su comunidad y en su proceso democrático. En ello radica el sentido de una ciudadanía realmente activa (Rubio Carracedo, 1998; Bolívar, 2007; Tezanos, 2008). En la filosofía de Foucault hay una preocupación de fondo: comprender el presente, primero mediante la arqueología y luego mediante la genealogía de experiencias radicales para la existencia humana, como la locura, la enfermedad o la sexualidad; de este modo se cuestionan las ideas tradicionales sobre el poder, la subjetividad y las normas sociales. En este sentido, su filosofía contiene ideas educativas implícitas de extraordinaria fertilidad para cualquier epistemología y, particularmente, para una epistemología pedagógica capaz de orientar el proceso educativo necesario para el ejercicio de la ciudadanía en la *polis*. Para apoyar y desarrollar estos argumentos, hemos escogido, de entre la vasta producción literaria de Foucault, algunos textos que, en nuestra opinión, son relevantes desde el punto de vista educativo.

## La educación como dispositivo de poder y proceso de autodeterminación personal

La investigación de Foucault supone un diagnóstico de la contemporaneidad, una hermenéutica, y no la fundación de una nueva teoría. O dicho de otro modo, Foucault prefiere investigar sobre «discontinuidades», partiendo de un análisis de la historia hasta

desembocar en su concepto de razón plural. Por eso, a primera vista, su pensamiento puede parecer poco sistemático. Sin embargo, examinando el conjunto de su obra, se adivina una cierta unidad en su núcleo problemático, que va desde las indagaciones sobre los sistemas de saber y poder en los años sesenta hasta el análisis de la subjetividad y de la ética en los años setenta. Más aun: podemos advertir con cierta claridad una constante que conduce su reflexión desde la reconstrucción histórica hasta el problema de la constitución del presente.

No hay en Foucault, sin embargo, el menor rastro de vocación didáctica, en el sentido de que no le interesa en absoluto simplificar o transformar el saber para volverlo más digerible a través de modelos, teorías y sistematizaciones. Sigue más bien una dirección que lo acercaría, desde un punto de vista educativo, a la hermenéutica. Foucault se interesa por la formación de un pensamiento que somete continuamente a crítica sus propios presupuestos, su propia historia. Considera que el lenguaje se ve siempre involucrado en el juego del pensamiento y sus interpretaciones y es, precisamente por eso, por lo que debe abrirse a la multiplicidad de discursos y así poder autocorregirse incesantemente. Un lenguaje y un pensamiento, en fin, que aprenden de la experiencia, parafraseando las reflexiones de Bachelard sobre el método científico (1971).

Su filosofía es una epistemología concreta (y de lo concreto) que nos invita a desechar nuestras certezas para preguntarse si es posible pensar de un modo diferente. Las «rupturas epistemológicas» –concepto que deriva también de Bachelard (1977)– que subvierten el orden del saber y que llevan hacia nuevas teorías, nuevos modelos, nuevos sistemas y nuevos paradigmas científicos y gnoseológicos son para él vueltas de tuerca necesarias para profundizar en la cultura contemporánea y descubrir sus persuasiones encubiertas. Como queda de manifiesto en su *Historia de la locura* (1996), puesto que la historia es una historia de rupturas, saltos, retrocesos y «explosiones», el progreso es una ilusión, la «continuidad» es un engaño del lenguaje y la razón ni es unitaria ni idéntica a sí misma en el curso del tiempo (Trombadori, 1999). Incluso la identidad del hombre, la unidad de su conciencia, sus instintos y sentimientos se atienen al mismo principio de discontinuidad.

Por muchas razones aparentemente contradictorias, el pensamiento de Foucault, que es ante todo un filósofo (lejos de nuestra intención convertirlo en otra cosa), está cuajado de ideas prometedoras para el estudio de la educación, como, por otra parte, muchos estudiosos de su obra han apuntado (por ejemplo: Ball, 1997; Popkewitz y Brennan, 2000). Su analítica del poder supone una conciencia epistemológica y un esfuerzo crítico que nos liberan de las representaciones y convenciones fabricadas por la sociedad. Su filosofía persigue un fin pragmático de concienciación sobre el presente,

con el objetivo de construir instrumentos de lucha local con los que ganar espacios de libertad y autodeterminación. Es, al mismo tiempo, una filosofía «militante» que se pregunta por los límites de la cultura, por sus zonas en sombra y recodos olvidados, como en el caso de la locura, por ejemplo. Lo que le importa es ahondar en el proceso de construcción de la experiencia mediante una operación arqueológica que saque a la luz las nociones científicas, las prácticas judiciales, políticas y educativas que han abierto las hostilidades entre razón y *déraison* y causado sucesivas fracturas en el curso de la historia.

Pero esta operación de desvelamiento ideológico y de clarificación epistemológica nos coloca de repente ante la indefectibilidad del poder, que es inmanente a toda relación social, como lo es incluso a la misma resistencia que se le opone. De hecho nada escapa al poder. En la relación entre maestro y alumno, el poder transita a través de la transmisión-construcción del saber, pero en el fondo la conexión entre saber y poder afecta a todas las relaciones sociales, y no solo a las explícitamente educativas. No tiene nada de extraño, pues, que la pedagogía pueda concebirse como un dispositivo del poder y la educación, una estrategia para garantizar su eficacia. Vista así, como mecanismo disciplinar, la pedagogía no es en sí misma ni negativa ni positiva: forma parte de la naturaleza de las dialécticas de la *gubernamentalidad* (Popkewitz y Brennan, 1997; Peters, 2007), como queda de manifiesto en la evolución de los mecanismos de «vigilancia» y «castigo» (Foucault, 1975; Besley, 2005).

El poder condiciona de tal modo las fuerzas históricas que parece constitutivo, ontológico, de la realidad misma. Foucault piensa, sin embargo, que su juego, el juego del poder, siempre puede –y debe– verse expuesto a la acción crítica del pensamiento, un pensamiento capaz de reflexionar sobre sí mismo y dispuesto a abandonar sus puntos de referencia más acrisolados para construir otros nuevos y elaborar formas de libertad posible, es decir, contingentes, dependientes de la situación, concretas. Desde esta perspectiva, se puede poner al descubierto la naturaleza de la pedagogía (sus retóricas, saberes y acciones) y encontrar «en la contingencia que nos ha hecho ser lo que somos, la posibilidad de no ser más, de no hacer más y de no pensar más lo que somos, hacemos o pensamos» (Foucault, 1984, p. 232).

La autodeterminación se convierte así en una cuestión central del pensamiento de Foucault y, con ella, la libertad, una libertad posible dentro del juego, insoslayable, de las relaciones de poder. La una y la otra cimentan el principio democrático y por ello requieren un uso crítico y desencantado de la razón o, mejor aun, de su diálogo con la *déraison*, a la que es necesario atribuir un sentido existencial, como lo tuvo en la época premoderna. En efecto, a través de la locura –también del sueño– podemos contemplar cara a cara la libertad del individuo, para quien el sentido de la vida siem-

pre va más allá de los horizontes de la conciencia. Lo onírico, de hecho, revela el nexo ontológico entre la libertad radical del individuo y la necesidad de su presencia en el mundo. El sueño no respeta las dicotomías como objetividad y subjetividad o trascendencia e immanencia, y se alimenta de imágenes que vibran en el reino de la pura posibilidad sin poner bridas a la libertad del sujeto. Estas imágenes atestiguan nuestra particular «presencia en el mundo» y constituyen un espacio inédito de verdad. El sueño nos muestra, como dice Foucault (1993, p. 47), «el punto originario a partir del cual la libertad se hace mundo» y nos ilumina sobre una libertad que podemos experimentar no tanto como ideal universal sino como algo concreto y posible. En el sueño, en fin, quizás podamos encontrar las ocasiones, los espacios y, sobre todo, las posibilidades de una lucha local en favor de la libertad, aunque sea azarosa y pasajera, de nuestra presencia limitada, finita, en el mundo.

La educación, aunque tradicionalmente solía mirar en la dirección contraria, podría acercarse a lo onírico y a lo imaginario como ámbitos privilegiados para un diálogo entre razón y *déraison*, y proyectar prácticas formativas que exploraran nuevas posibles «rupturas» en la trama del presente, para mejorarlo (y para transformarnos). La crítica implícita de Foucault contra la pedagogía –como se observa en el diálogo con Derrida– pretende denunciar nuestra sumisión inconsciente a las instancias del poder. Su propuesta de «lucha local» para dar forma a una «libertad posible» apunta, en cambio, hacia la necesidad de analizar sus mecanismos y superarlos. Superar, en suma, el sentido de la pedagogía después de haberlo comprendido, para llegar a su no sentido e idear así nuevas visiones del mundo, nuevas vías de significación, nuevos horizontes vitales... y nuevas formas de educación.

Hablamos de una «poética» de la educación, que es la única que nos puede preparar para lo trágico y lo doloroso, como componentes ineluctables de la aventura humana (González Faraco, 2008). Con su ayuda podríamos imaginar una especie de inversión de sentido que, en la *déraison*, tal vez podría hallar otras claves de lectura de la realidad, una estética de la educación que incluiría y conduciría a la ética (Bárcena, 2006; Gramigna, Righetti y Rosa, 2008). Esta visión educativa también nos alumbra el sendero metodológico (o sea, arqueológico y genealógico) que hay que seguir para comprender cómo se han producido los cambios culturales a lo largo de la historia y atisbar qué posibilidades de experiencia y libertad cabría esperar sometiendo a crítica al orden vigente, o bien con la emergencia de otros órdenes u otros paradigmas culturales (Marshall, 1997).

El ejercicio del pensamiento crítico nos muestra cómo el problema de la libertad, junto al de la emancipación, tan presentes en el debate intelectual del siglo XIX, ha



permeado el tejido antropológico hasta hacerse inseparable de la moderna concepción de humanidad. Para Foucault, sin embargo, solo el fin del humanismo contemporáneo abrirá las puertas a nuevas formas de liberación de los seres humanos (Biesta, 1998), a partir de la entrada en escena de un nuevo protagonismo del lenguaje, como argumenta en *Las palabras y las cosas* (1966). Tan solo unos años más tarde, en su *Arqueología del saber* (1969), matiza esta afirmación y señala que las formaciones discursivas representan solo una pequeña parte de lo decible, para inmediatamente después afirmar que nunca se dice todo, puesto que el número de producciones lingüísticas, siendo muy alto, no es infinito.

Foucault critica a la postre una concepción del lenguaje como dimensión del pensamiento que pretenda atribuirse una soberanía total en la asignación de sentido mediante el uso de imágenes. Tal pretensión se hace desde luego más plausible en el arte, normalmente tocado por un impulso transgresor que nace de una experiencia interior en la que el sujeto ha avistado la frontera entre lo consciente y lo inconsciente, entre lo lícito y lo prohibido. En cualquier caso, el lenguaje se ve siempre involucrado en el acto de la interpretación y sufre históricamente sus propias «rupturas epistemológicas».

Gracias a ellas, es decir, gracias a su volatilidad y a sus insuficiencias, tiene la posibilidad de abrirse a insólitos escenarios de sentido (o de no sentido), en los que es posible columbrar, sin por ello olvidar ingenuamente el funcionamiento de los dispositivos de poder, nuevas posibilidades de experiencia, de libertad y autodeterminación. Esta es, en resumen, la propuesta educativa de Foucault, que es también una filosofía o, mejor, como ya apuntamos, una epistemología concreta, pues pretende encontrar y definir formas de libertad posible mediante luchas locales, subjetivas y circunstanciales, y mediante el ejercicio del pensamiento crítico. Un pensamiento que, valiéndose de los métodos arqueológico y genealógico, se construye analizando los mecanismos de exclusión, los aparatos de vigilancia y, entre ellos, las instituciones educativas.

Resumamos lo dicho hasta ahora. Para Foucault la filosofía debe volver explícitos los mecanismos del poder, su microfísica, para alentar formas de resistencia que logren, en el presente, una libertad posible, viable. Dar forma a esta libertad es, al menos eso pensamos, el sentido de su intención pedagógica «implícita». La educación, para ser democrática, debe vehicular las competencias necesarias y también los contenidos críticos desvelados por la filosofía. Solo a partir de este desvelamiento se puede llegar a una concienciación educativa, que es el presupuesto necesario de la libertad. En consecuencia, el saber debe reconfigurar las dinámicas del poder en función de una libertad que es fruto de una lucha local, una libertad que ha de adoptar una forma concreta, tangible, para hacerse posible. Desarrollando este argumento, creemos que

se va perfilando la idea de una educación *antipedagógica*, es decir, de una educación que puede ayudar al sujeto a resistirse conscientemente a los dispositivos de poder (de los que forma parte la pedagogía) y esclarecer su funcionamiento para darle forma a la libertad. El saber no se refiere, en este caso, solo al contenido ideológico revelado por la crítica filosófica, sino también al cómo, es decir, al método.

## Educación, verdad y libertad

El cómo, en efecto, alude al método arqueológico, que se vincula con la ética pues subsume en sí mismo una dimensión que es a la par estética y política. La estética nos ayuda a sondear el territorio de lo no dicho, de lo implícito, de todo ese lado oscuro que las proposiciones discursivas no citan, pero que habita los espacios de la vida comunitaria y regula su cotidianidad. De ahí, la dimensión política del método.

Las áreas de excavación de esta arqueología son las relaciones de poder y las instituciones que las representan, las modalidades perceptivas, la sexualidad... Los «hallazgos» son las formas discursivas que adoptan los mecanismos de control y de exclusión, y que afectan a los ámbitos del sentido y la verdad (Bodei, 2008). El trabajo arqueológico saca a la superficie las prácticas discursivas no solo epistémicas o relativas a los procesos científicos, sino, sobre todo, aquellas que son propias de campos de investigación menos comunes o inéditos, como los anteriormente aludidos (sexualidad, modalidades de percepción, relaciones de poder). Es posible así describir esas prácticas que estructuran los enunciados, los conceptos y las estrategias, definidos por tales campos.

Arqueología y genealogía son etapas metodológicas diferentes y sucesivas, pero inseparables (Foucault 1977, 1978). Ambas nos muestran la manera en la que se ha presentado y reconocido la cuestión de la verdad, que es el corazón de uno y otro método, pero su objetivo no es alcanzar una verdad superior o más verdadera, sino tan solo el ejercicio de una crítica consecuente. La genealogía, en suma, analiza los efectos de las prácticas discursivas, su producción específica, su poder definitorio, sus procedencias y sus «comienzos». Es decir, estudia su poder de persuasión a partir de su origen, que, en la interpretación de Foucault, significa verdad histórica, esencia o identidad, o sea, procedencia (Foucault, 1977). Con este planteamiento queda hecha trizas la concepción teleológica de la historia, que nos la ha venido presentando como una continua producción de diferencias. De este modo podemos, además, comprender

que en el origen de lo que conocemos y de lo que somos no hay ninguna verdad del ser, sino tan solo la exterioridad del acontecer (Dussel, 2003). La analítica del poder adopta así una nueva formulación.

A la imagen de un poder que se expresa mediante prácticas de exclusión, prohibición y castigo la sustituye otra de un poder que opera a través de la producción de «verdad», con consecuencias inmediatas para el saber.

Pero si las nuevas modalidades del poder de punir se basan en la medida de la verdad común y de la científica, deben fatalmente presentarse como una especie de *mecanismo natural*, deben ser percibidas no como *el efecto arbitrario de un poder humano*, sino como el correspondiente necesario del delito, la justa contrapartida a su misma naturaleza de infracción del pacto social (Catucci, 2008, p. 98).

El poder ofrece ahora respuestas a la necesidad de verdad, a la necesidad que tiene el sujeto de reconocer un suceso como verdadero, mientras se impone sin tener que recurrir a coerciones evidentes. La eficacia del poder no tiene que ver tanto con el derecho o la economía, como con estrategias precisas basadas en técnicas de normalización y control que, a su vez, han producido un régimen de verdad y un saber, que es la condición de su funcionamiento y renovación. Las disciplinas, como por ejemplo la pedagogía, la medicina o el derecho, que se ocupan de la producción, reglamentación y transmisión de los saberes, forjan así una suerte de control minucioso de la vida de los individuos.

En el curso del Colegio de Francia del año académico 1974-75, dedicado a los anormales, Foucault (1999b) nos enseña que la «clínica de la sexualidad» recoge en un único dispositivo de poder y saber las aportaciones de la Biología y de la Pedagogía. El principio del deseo queda así estrechamente unido al instinto en la naturaleza humana y el saber convierte al sexo, de este modo, en un fenómeno biológico lleno de prescripciones morales y consideraciones políticas. Lo que explica el nacimiento, en el mundo moderno, del «biopoder», es decir, de un dispositivo que se hace cargo de los procesos específicos de la vida (Álvarez Yagüe, 1996). Del antiguo derecho de muerte hemos desembocado en el poder sobre la vida (Foucault, 1978):

Si el genocidio es el sueño de los poderes modernos no es por una reactivación del viejo derecho de matar; es porque el poder se sitúa y se ejercita al nivel de la vida, de la especie, de la raza y de los fenómenos demográficos masivos (p. 121).

El poder se vale de métodos de cuidado, educación y adiestramiento, de organización del tiempo y del trabajo, que tienden a desarrollar un permanente control y sometimiento de las personas. La pedagogía, desde este punto de vista, no sería más que una práctica de adiestramiento y homologación de sus diferencias, pues su naturaleza, como la de toda disciplina, radica precisamente en el adiestramiento y, por tanto, tiene una funcionalidad educativa. A través de sus muchas formas y derivaciones, la educación, siguiendo esta lógica, erosiona el umbral de la individualidad para encajarla dentro de un sistema de igualdades formales, sobre la base de un modelo de «normalidad» y mediante el procedimiento del examen. El examen es la «ceremonia» con la que el poder introduce a los sujetos dentro de mecanismos de objetivación para involucrarlos activamente en su funcionamiento (Hoskin, 1997). La vigilancia se convierte así en especialización, automatismo y anonimato, y genera una red de relaciones que, con sus muchas asimetrías, produce reciprocidad y presupone no solo la producción de reglas de verificación y sanción, sino también la difusión de su conocimiento (Popkewitz y Brennan, 1997). Y al mismo tiempo, por qué no decirlo, la constatación de sus debilidades y puntos de ruptura y, con ello, la posibilidad de su transgresión y de invención de nuevos sistemas de normas: una ocasión de oro para el «desbloqueo epistemológico» y un espacio propicio para dar forma a una libertad posible.

La tecnología es, efectivamente, un discurso, un análisis de las técnicas mediante las que se ejerce el poder. Nos facilita, pues, una anatomía política del detalle que deja al desnudo los procesos de estandarización a través de los cuales las singularidades se ven atrapadas dentro de sistemas de igualdad formal. ¿Cómo? Mediante la burocracia, las taxonomías y los procedimientos de medida, organización y control. De ahí el protagonismo de lo «técnico» en el modelo educativo en general y en el examen en particular, verdaderos pilares sustentantes de la escuela. Ambos establecen un criterio de visibilidad obligatoria, objetivan al individuo y lo hacen actuar dentro del dispositivo de poder. Resulta una vez más evidente que el nexo entre saber y poder penetra todas las relaciones sociales, lo engloba todo. Es, como ya dijimos, inmanente a todo tipo de relación. Por eso, marca el proceso educativo en todo lo relativo a las formas (de poder entre los sujetos implicados y lo que acontece a su alrededor), al método (de producciones discursivas con efectos de verdad) y, en suma, al contenido de la construcción del saber en sus muchas expresiones, incluidas aquellas, más fértiles, que traen consigo novedades y producen distintas formas de libertad. Simultánea y paradójicamente, el saber es una condición del poder y también una condición de la libertad y, en consecuencia, de la educación, cuya meta no puede ser otra que la auto-determinación del sujeto. Educar es educarse, recordando a Gadamer (2000).

La genealogía da cuenta de la inevitable «voluntad de verdad» y, con ella, del deseo de emancipación de la ignorancia y la superstición, y estudia el régimen discursivo que sostiene su lógica: la verdad, en el fondo, no es nunca independiente del orden del discurso. Hoy observamos, por ejemplo, que es el mercado el que dicta las reglas de la verdad y que el progreso es tan solo una de sus prácticas discursivas. Es así como el poder se transmite a través de las relaciones sociales. Pero, ¡atención!, porque las prácticas discursivas inherentes a la cuestión de la verdad, dado que siguen una lógica que no puede prescindir de su relación con el saber, son necesariamente creativas y no solo necesariamente coercitivas. El poder (ya hemos insistido en ello) auspicia formas de resistencia, de rebelión y de libertad. Es en este sutil intersticio entre coerción y transgresión donde el sujeto educado puede dar forma a su deseo de libertad y, de esta manera, llevar a buen puerto su sentido ético. El poder, por consiguiente, se nos presenta como un proceso relacional y conectivo que activa los fermentos de la reciprocidad y de la subversión (Foucault, 1977). Si admitimos, pues, que la intención de Foucault es aportar algunos instrumentos culturales y metodológicos para una analítica del poder, podríamos también sostener que la arqueología y la genealogía son formas heurísticas de autoeducación.

## **Educación, ética política y ciudadanía activa: a modo de conclusiones**

Toda la razón antipedagógica de Foucault se centra en ese impulso hacia la libertad radical del sujeto, entendida no como ideal universal sino como determinación existencial. En él se halla la raíz profunda del ser humano y, por ello, el principio último de su realización y el espacio educativo de su transformación, que es como decir de su proceso de autodeterminación. La educación que, aun a sabiendas de que todos formamos parte de un sistema de poder, pretende superar los límites del sometimiento, es la que produce y pone en acto estrategias de «insumisión». Tales estrategias son «tecnologías del yo» para la transformación del individuo, es decir, prácticas educativas a través de las cuales el pensamiento encuentra espacios concretos para construir praxis liberadoras en la cotidianidad. El objetivo no es huir del poder. No es posible, de ningún modo, no ser gobernados, pero sí es posible «no ser gobernados de este modo, en nombre de estos principios, según estos objetivos o mediante estos procedimientos», escribe Foucault (1977, p. 37).

Una *educación antipedagógica* se ocuparía, pues, de formar el pensamiento crítico en sujetos históricamente determinados (contingentes y finitos, diría Odo Marquard [2000]) que entran conscientemente en confrontación con las prácticas «gubernamentales» que afectan a su conducta, y que, por tanto, padecen y hacen al mismo tiempo. La razón se vuelve kantianamente *práctica*, en la medida en que se somete a la ética, justamente porque, a través de los procesos de liberación que activa, el sujeto accede a la construcción de sí y recorre un camino de autodeterminación. Puede, de este modo, liberarse de esa pedagogía que, convirtiéndolo en mero objeto de conocimiento natural o cultural, le ha impuesto límites e incluso lo ha reprimido en cuanto a la ley del deseo (Varela, 1995; Fendler, 2000). Un deseo que debe ser gobernado, controlado y conducido según ciertas exigencias políticas, en función de una pauta de normalización y un modelo de comportamiento, bajo un sistema disciplinar y mediante la imposición de una conciencia epistemológica. Mecanismos, saberes, praxis epistemológicas que el sujeto debería desenmascarar con el ejercicio del pensamiento crítico, dejando atrás las certidumbres y planteándose nuevos interrogantes (Foucault, 1984):

¿A través de qué ojos de verdad se pone el hombre a pensar su propio ser peculiar, cuando se percibe a sí mismo como loco, cuando se ve como enfermo, cuando se piensa como ser viviente, hablante y agente, cuando se juzga o se castiga como criminal? ¿A través de qué ojos de verdad se reconoce el ser humano como sujeto de deseo? (p. 13).

El conocimiento crítico debe también penetrar la razón política para poder desarrollar el arte de la resistencia en sujetos libres y autónomos, capaces de responder críticamente a las técnicas de gobierno del poder, trazar otras nuevas e incluso redescubrir las antiguas (Marshall, 1996; Mourad, 2001; Olssen, 2005). La ética erótica de la Antigüedad perseguía, educativamente hablando, una austeridad que sustentaba la autoridad y la libertad del sujeto, el cual usaba el placer con arte. Se educaba entonces según una «dietética» en la que el eros se ajustaba a una razón pedagógica cuyo fin era formar a los jóvenes para que llegaran a ser dueños de su propio placer, individuos capaces de vivir la templanza, esa dimensión de la conducta o, mejor, esa forma de libertad que encuentra en la *techne* de la *aphrodisia* una función *ethopoietica*. Se trata de una *techne* primordialmente educativa que persigue el dominio de sí y, además, el cuidado de sí, e implica una tecnología de construcción del sí: en suma, un discurso o una teoría en torno a una educación que induzca al sujeto a saberse administrar. Una

disciplina práctica, en fin, que «teniendo en cuenta los principios generales, oriente la acción en su momento, según el contexto y en función de sus finalidades» (Foucault, 1998, p. 67).

De este modo, el saber, animado por el amor, al hacer del individuo un sujeto de conocimiento, le permite acercarse a lo verdadero, a una verdad que quizás lo trasciende, que desconoce y que lo define como sujeto ético. La educación firma, de este modo, una relación con la verdad a través del impulso del amor. Tal relación, que es propiamente formativa, lo lleva a un autorreconocimiento ontológico que coincide con el conocimiento de la verdad, que es, de este modo, plenamente inteligible (Foucault, 1998, p. 92). El individuo le da forma, de esta manera, a su propia energía deseante (a la impaciencia de la libertad), entrando libremente en relación con esa verdad que lo funda como ser moral, una verdad que exige un conocimiento de contenidos y métodos, un arte sapiente (Foucault, 2004).

Esta misma libertad, que nace de la estética, se halla en la naturaleza de la *parresia*, o voluntad de decir la verdad con franqueza, en coherencia con las propias opciones existenciales, una voluntad resuelta que exalta la vida de la *polis*: una forma de lucha local, comprometida, que hace que el sujeto ético se desarrolle libremente y participe en la vida pública.

Catucci, 2008:

La *parresia* filosófica de Sócrates se convierte una vez más en el paradigma del movimiento que lleva a considerar la verdad como la puesta en juego de un proceso de constitución del sí, que adopta la forma de un aprendizaje, y que debe poner en guardia contra la ignorancia, las falsas opiniones y las tretas de la retórica y la sofística. La misma calidad ética del valor se transforma en capacidad de realizar un trabajo consigo mismo, basado en el conocimiento del *logos*, la transparencia de la conducta y la armonía que debe presidirlos, y la sinceridad con la que hemos de reconocer la relación de nuestras acciones con la verdad de la que somos responsables. [...] Mientras que la *parresia* siga teniendo un papel dentro de las técnicas de constitución del sí, continuará haciendo del individuo un sujeto de libertad y, por tanto, un sujeto ético (p. 143).

Hoy en día ese nexo ontológico que hace del sujeto ético el protagonista crítico, activo y libre de su *polis*, debe necesariamente ser retomado y restaurado en un sistema de razón, de cuyos fracasos y laceraciones hay muchos ejemplos dramáticos a lo largo del siglo xx. El individuo debe tratar a toda costa de dar forma a la impaciencia de la

libertad en un diálogo recompuesto entre razón y *dérason*, mediante ese estrecho vínculo entre libertad y necesidad que nos brinda lo onírico. En los confines del sueño podemos liberar al lenguaje de sus presuntas objetividades y del imperio de sus representaciones, para que no caiga en olvido el ansia de libertad que funda al ser humano en la ética. El sueño, en efecto, desarrolla una función formativa precisamente por su propia trascendencia, es decir, al invitarnos a cruzar el punto a partir del cual la libertad se hace mundo. El sueño supera las divisiones, las normas y principios lógicos del lenguaje y, obrando así, activa una especie de «didáctica» que, paulatinamente, nos traslada a los umbrales del *nonsense*: ese lugar en el que la conciencia crítica se convierte en razón trágica y nos alumbra otros horizontes del *logos*. A través de esta «didáctica» se hace concreto el sueño y se transforma en un faro que abre nuestros ojos hacia nuevas prácticas de libertad.

En este paisaje lírico y subjetivo, Foucault encuentra una maravillosa oportunidad para darle un giro total al significado de la *dérason* como fuerza liberadora. En esta inversión de sentido, que anida en el corazón de la dialéctica entre razón y locura, entre vigilia y sueño, acaso es posible encontrar las energías para un nuevo modo de contemplar la Pedagogía, no solo como un dispositivo de poder, sino como ámbito de exploración creativa de otras formas de racionalidad e investigación, capaces de extender el análisis de las relaciones de poder a las instituciones escolares y universitarias. En el anuncio foucaultiano de un pensamiento que subvierte todo dispositivo que se atribuya la exclusiva de la producción de sentido, nos quedamos con la propuesta educativa de un pensamiento riguroso en el ejercicio de la crítica, regido por un método, pero transgresor frente a las producciones del poder y del saber: un pensamiento competente, libre de transformarse y, por ello, de aprender.

## Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ YAGÜE, J. (1996). *Michel Foucault: verdad, poder subjetividad. La modernidad cuestionada*. Madrid: Pedagógicas.
- BACHELARD, G. (1971). *Epistémologie*. París: PUF.
- (1977). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. París: PUF.
- BALL, S. J. (Ed.). (1997). *Foucault y la educación: disciplinas y saber*. Madrid: Morata.



- BÁRCENA, F. (2006). El canto de Marsias: filosofía, educación y el arte de vivir. *Estudios filosóficos*, 55 (160), 439-448.
- BAUMAN, Z. (2004). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BESLEY, A. C. (2005). Jim Marshall: Foucault and Disciplining the Self. *Educational Philosophy and Theory*, 37 (3), 309-315.
- BIESTA, G.J. (1998). Pedagogy without Humanism: Foucault and the Subject of Education. *Interchange*, 29 (1), 1-16.
- BODEI, R. (2008). Il dire la verità nella genealogia del soggetto occidentale. En M. GALZIGNA (Ed.), *Foucault oggi* (124-133). Milán: Feltrinelli.
- BOLÍVAR, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- BOYNE, R. (1990). *Foucault and Derrida: The Other Side of Reason*. Londres: Unwin Hyman.
- CASTRO ORELLANA, R. (2008). *Foucault y el cuidado de la libertad. Ética para un rostro de arena*. Santiago de Chile: LOM.
- CATUCCI, S. (2008). *Introduzione a Foucault*. Roma-Bari: Laterza.
- DUSSEL, I. (2003). Foucault y la escritura de la historia: reflexiones sobre los usos de la genealogía. *Revista Educación y Pedagogía*, 15 (37), 11-31.
- FENDLER, L. (2000). ¿Qué es imposible pensar? Una genealogía del sujeto educado. En T. S. POPKEWITZ Y M. BRENNAN (eds.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación* (55-80). Barcelona: Pomares-Corredor.
- FOUCAULT, M. (1966). *Les mots et les choses*. Paris: Gallimard.
- (1969). *L'Archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.
- (1975). *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard.
- (1977). Nietzsche, la genealogia, la storia. En *Microfisica del potere: interventi politici* (29-54). Turín: Einaudi.
- (1978). *La volontà di sapere. Storia della sessualità I*. Milán: Feltrinelli.
- (1984). *L'uso dei piaceri. Storia della sessualità II*. Milán: Feltrinelli.
- (1992). *Tecnologie del sé. Un seminario con Michel Foucault*. Turín: Bollati Boringhieri.
- (1993). Introduzione. En L. BINSWANGER, *Sogno ed esistenza* (11-85). Milán: SE.
- (1995). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta.
- (1996). *Storia della follia*. En *Archivio Foucault I, 1961-1970. Follia, scrittura, discorso*. Milán: Feltrinelli.
- (1998). *Che cos'è l'illuminismo*. En *Archivio Foucault III, 1978-1985. Estetica dell'esistenza, etica, politica*. Milán: Feltrinelli.

- (1999a). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- (1999b). *Les Anormaux. Cours au Collège de France, 1974-75*. Paris: Gallimard; Seuil.
- (2004). *Discurso y verdad en la antigua Grecia*. Buenos Aires: Paidós.
- GADAMER, H. G. (2000). *Educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- GIL, F. Y Jover, G. (2003). La contribución de la educación ética y política en la formación del ciudadano. *Revista de Educación*, núm. extraordinario (Ciudadanía y Educación), 109-129.
- GONZÁLEZ FARACO, J. C. (2008). *Il cavaliere errante. La poetica educativa di don Chisciotte*. Milán: FrancoAngeli.
- GORE, J. M. (2000). Disciplinar los cuerpos: sobre la continuidad de las relaciones de poder en pedagogía. En T. S. POPKEWITZ Y M. BRENNAN (Eds.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación* (228-252). Barcelona: Pomares-Corredor.
- GRAMIGNA, A., RIGHETTI, M. Y ROSA, C. (2008). *Estetica della formazione. La conoscenza nella bellezza*. Milán: Unicopli.
- HOSKIN, K. (1997). Foucault a examen. En S. J. BALL (Ed.), *Foucault y la educación: disciplinas y saber* (33-58). Madrid: Morata.
- LARROSA, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación de la experiencia de sí. En J. LARROSA (Ed.), *Escuela, poder y subjetivación* (259-232). Madrid: La Piqueta.
- MARQUARD, O. (2000). *Apología de lo contingente*. Valencia: Institució Alfons El Magnànim.
- MARSHALL, J. D. (1996). *Michel Foucault: Personal Autonomy and Education* (2.<sup>a</sup> ed.). Londres: Springer.
- (1997). Foucault y la investigación educativa. En S. J. BALL (Ed.), *Foucault y la educación: disciplinas y saber* (15-32). Madrid: Morata.
- MOURAD, R. (2001). Education after Foucault: The Question of Civility. *Teachers College Record*, 103 (5), 739-59.
- OLSEN, M. (2005). Foucault, Educational Research and the Issue of Autonomy. *Educational Philosophy and Theory*, 37 (3), 365-387.
- PETERS, M. A. (2007). Foucault, Biopolitics and the Birth of Neoliberalism. *Critical Studies in Education*, 48 (2), 165-178.
- PIRO, J. M. (2008). Foucault and the Architecture of Surveillance: Creating Regimes of Power in Schools, Shrines, and Society. *Educational Studies: Journal of the American Educational Studies Association*, 44 (1), 30-46.

- POPKEWITZ, T. S. Y BRENNAN, M. (1997). Restructuring of Social and Political Theory in Education: Foucault and a Social Epistemology of School Practices. *Educational Theory*, 47 (3), 287-313.
- (Eds.). (2000). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- QUICENO, H. (2003). Foucault, ¿pedagogo? *Revista Educación y Pedagogía*, 15 (37), 199-216.
- RUBIO CARRACEDO, J. (1998). Democracia participativa: la construcción de la ciudadanía activa y del espacio público democrático. *Cuadernos de Pedagogía*, 275, 12-18.
- TEZANOS, J. F. (2008). Nuevos retos y desarrollos de la democracia en el siglo XXI. *Sistema: Revista de ciencias sociales*, 203-204, 3-20
- TROMBADORI, D. (1999). *Colloqui con Foucault*. Roma: Castelvecchi.
- VARELA, J. (1992). Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. En J. LARROSA (Ed.), *Escuela, poder y subjetivación* (155-192). Madrid: La Piqueta.
- . (2003). Conocimiento, poder y subjetivación en las instituciones educativas. Sobre las potencialidades del método genealógico en el análisis de la educación formal e informal. En T. S. POPKEWITZ, B. M. FRANKLIN Y M. A. PEREYRA (Eds.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y educación* (127-145). Barcelona; México: Pomares.
- VV.AA. (2003). Foucault, la educación y la pedagogía: a los veinte años de la muerte de Michael Foucault. *Educación y Pedagogía*, 15 (37), número monográfico.

## Fuentes electrónicas

- JOVER, G. (2001). Educación y ciudadanía: el compromiso cívico de los jóvenes españoles. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 2. Recuperado de <http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/DEFAULT.htm>

**Dirección de contacto:** Juan Carlos González-Faraco. Universidad de Huelva. Departamento de Educación. Campus El Carmen, 21007, Huelva, España. E-mail: [faraco@uhu.es](mailto:faraco@uhu.es)