



Innovar para una escuela otra

Presentación del colectivo de docentes de la Secretaría de Educación de Bogotá: "Nodo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo", adscrito a la Red Distrital de Docentes Investigadores, la Red Colombiana de Profesores de Filosofía y la Red de Educadores por la Paz¹

Innovate for another school
Inovar para una escuela de outra

Andrés Santiago Beltrán Castellanos

¹ El presente artículo corresponde a una revisión de la ponencia *Nodo Pensamiento Pedagógico contemporáneo*, no publicada pero presentada en el VI Congreso Colombiano de Filosofía (agosto de 2016), en la mesa temática de Filosofía y Educación 3 (Enseñanza de la filosofía en los colegios). El objetivo es evidenciar la necesidad de construir un puente entre el abismo que separa la crítica universitaria y las prácticas escolares en las líneas del trabajo de los profesores Santiago Castro-Gómez (2011) y Jorge Eliecer Martínez (2014). Información en <https://www.facebook.com/pensamientopedagogicocontemporaneo>

Andrés Santiago Beltrán Castellanos²

2. Docente de la Secretaría de Educación del Distrito (Bogotá, Colombia), Colegio IED Las Américas; Candidato a Doctor en Filosofía, Universidad Santo Tomás; Magíster en Filosofía Latinoamericana, Universidad Santo Tomás; Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Distrital; correo electrónico: santiagobeltran23@gmail.com

Fecha de recepción: 24 de febrero de 2017 / fecha de aceptación: 24 de mayo de 2017

Resumen

Este artículo de investigación presenta las herramientas conceptuales biopolítica, gubernamentalidad y subjetividad, del tercer período de pensamiento de Michel Foucault, permiten entender que la libertad no solo se presenta en tanto resistencia a la dominación, sino como ejercicio ético de auto-constitución. El Nodo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo se apropia de estos instrumentos para emplearlos como rejilla analítica de los fenómenos educativos, con el objetivo de develar teóricamente y resistir en sus innovaciones esa pedagogía que, respondiendo a los imperativos del mercado, hace de la cátedra un ejercicio que doblega la voluntad e impide la gestación de una escuela otra.

Palabras clave: *Pensamiento antihumano, investigación, innovación, educación, libertad, subjetividad.*

Summary

This research article shows conceptual tools such as biopolitics, governmentality and subjectivity from the third period of Michel Foucault's thought, which allows to understand that freedom not only presents itself as resistance to domination, but as an ethical exercise of self-constitution. The Contemporary Pedagogical Thought Node appropriates these instruments to use them as an analytical grid for the educational phenomena, with the aim of theoretically unveiling and resisting in its innovations to that pedagogy which, in response to the imperatives of the market, makes the cathedra an exercise that bends the will and prevents the gestation of another school. Key words: Antihuman thinking, research, innovation, education, freedom, subjectivity.

Key words: *Antihuman thinking, research, innovation, education, freedom, subjectivity.*

Resumo

Este trabalho de pesquisa apresenta as ferramentas biopolítica conceituais, governamentalidade e subjetividade, o terceiro período Michel Foucault pensava, nos permitem compreender que a liberdade não só é apresentado como resistência à dominação, mas como exercício ético da auto-constituição. Nó Pensamento Pedagógico Contemporâneo apropria desses instrumentos para uso como grelha analítica dos fenómenos educativos com o objetivo de revelar teoricamente e resistir inovações que a pedagogia, responder aos imperativos do mercado, faz a cadeira de um exercício que se dobra a vontade e previne a gravidez de uma escola de outro.

Palavras chave: *pensamento anti-humano, pesquisa, inovação, educação, liberdade, subjetividade.*

Escribir para innovar (A modo de introducción)

Una de las más famosas frases de Jorge Luis Borges: “uno no es lo que es por lo que escribe, sino por lo que ha leído”, resuena en el ambiente escolar como directriz didáctica a seguir. La escritura pasa así a ser la verificación de la aprehensión de los temas propuestos en clase, lo cual la relega a un segundo plano. Nos encontramos en “las sociedades de aprendizaje” (Noguera, 2012, p. 316), en donde el docente no es más que un mediador entre el conocimiento establecido en los planes de estudio y el alumno cuya mente, como *tabula rasa*, debe ser llenada con el mayor número de contenidos, pues estos serán indagados en las pruebas estandarizadas, que son encargadas de medir la calidad educativa y determinar la calidad del docente. El reemplazo en la forma de evaluación de los logros, como metas alcanzadas, por las competencias en tanto “saber hacer en contexto”, no deja de ser un eufemismo, pues la respuesta solicitada ya está establecida.

La imaginación que permite pensar otro mundo, pierde ante la inteligencia que perpetua el actual. De este modo, la escuela se constituye en un laboratorio en el que la innovación de aula de un maestro se postula como el grupo experimental de una investigación de psicología cognitiva, anclada al enfoque estructuralista de la pedagogía, que despliega estrategias para aprender mejor, pero no para hacer del mundo un lugar mejor. Desde esta perspectiva, el maestro no es más que un funcionario, una ficha intercambiable en la maquinaria reproductora del sistema.

Para desmarcarse de la estandarización como resistencia a la homogenización es preciso emprender una tarea diferente a la trasmisión asertiva de conocimientos, se debe señalar el recorrido en la consecución de lo que se es, pues no se enseña el conocimiento, sino una forma de vida guiada por amor a éste. El maestro es en sí el camino y no el guía que sigue el aprendizaje para llegar a la cima de la montaña. En tanto, la relación maestro discípulo está más cercana a la tragedia edípica que a cualquier otra: la única manera de agradecer al maestro su bondad es trasgrediendo sus enseñanzas al empezar un camino propio.

La profesionalización del oficio ha diluido en el anonimato al individuo concreto que entrega su vida a la escuela por un acto fe en el futuro. En oposición a Borges, el evangelio señala la respuesta de Jesús a los fariseos que le increpaban por qué sus discípulos recogían bayas el día de reposo; su declaración es el horizonte de acción aquí presente: “lo que hace pecador al hombre no es lo que come, sino lo que sale de él”. La palabra se constituye así en determinante de lo que se es, aquello

sobre lo que se ha de juzgar. No se es lo que se ha leído como alimento cultural, sino lo que se escribe, donde se ha dejado plasmado el ser.

No se escribe para corroborar ideas preconcebidas o mostrar la esencia, tampoco para acercarse al camino demarcado, sino para cambiar, para dejar de ser, pues posiblemente ese yo sea el producto de la subjetividad desplegada por los dispositivos. En lugar de representar el mundo, la escritura crea otro mundo, ciemienta las transformaciones; de este modo, escribir ya no es atrapar el ser roca de Parménides: el inmutable, sino el de Heráclito, el que deviene como el agua en el acto de creación y desborda lo estático. En tal sentido, la lectura ya no es lo constitutivo, sino lo procedimental, el lugar donde se encuentran las armas conceptuales para pulir: es cincel y martillo sobre sí.

Michel Foucault se postula así como el autor que brinda las herramientas para exponer la primacía de la escritura sobre la lectura. “Escribo para no ser el mismo” afirmó con contundencia reiteradas veces. Frente a los críticos que muy pronto trataron de clasificar su pensamiento en alguna escuela hegemónica, serpenteaba eludiendo el sustantivo, rechazando el cuadro. Muy temprano, en la *Arqueología del saber*, haciendo un balance de lo realizado e intentando señalar una ruta metodológica, afirmó: “No, no, no estoy donde ustedes tratan de descubrirme, sino aquí, de donde los miro, riendo” (1978, p. 29). El escape del centro, el ubicarse en el límite que le permitió transformaciones, huidas y resistencias, podría ser su la única constante. Ser otro al escribir, fue la tarea primera.

El presente texto, mientras expone el camino transitado en la consolidación conceptual y metodológica del Nodo de Pensamiento Pedagógico Contemporáneo, es evidencia de los avatares y confrontaciones personales, con la académica y con la institución escolar para defender una perspectiva de mundo manifiesta en la postulación de una escuela otra a partir de enfrentar al espejo de la escritura. Al igual que Foucault, debí enfrentar la normalización ante algunos profesionales de la psicología, el psicoanálisis y la psiquiatría, pues no lograba encajar, pasaba de uno a otro en búsqueda de mí.

La escritura se convirtió en catarsis que, a modo de terapia, indaga en el pasado e impide sonreír en el presente, afortunadamente, y muy pronto en este proceso, aprendí de Foucault que escribir es entablar una batalla por ser y no por reconocer. Cuando se acepta que el fundamento es una construcción de significado, una verdad entre otras que se ha constituido hegemónica: la frustración se convierte en coraje y la desdicha en pasión. El no cumplir con lo que se espera en la sociedad de mercado deja de

atormentar y el insomnio del sueño americano da paso al vértigo existencial. Escoger no sanar y romper el segundo sello del apocalipsis, no se puede ser un maestro innovador, al menos, uno como el que deseo ser, sin la angustia de la pérdida del sostén.

Figura 1. Primer coloquio del Nodo de Pensamiento Pedagógico Contemporáneo, 16 de junio de 2016



¿Educar para la libertad?³

Cursar una licenciatura en educación, independientemente del campo disciplinar: matemáticas, idiomas, ciencias, humanidades, etc., significa idealmente partir de algo denominado vocación, en el sentido de que quien la emprende encuentra en los contenidos del pensum una excusa para la tarea esencial: educar; la cual, como acción focalizada en la escuela, implica ir más allá de la transmisión asertiva de un determinado contenido, pues esto dejaría la labor sometida a la didáctica, entendida como las estrategias de enseñanza que permiten al sujeto, sobre quien se ejerce la acción, aprehender habilidades y contenidos preestablecidos, para lograr así ascender en la escala de seriación institucional compuesta por grados.

Gran parte de la literatura sobre educación gira sobre la premisa de cómo hacer que el estudiante diga y haga lo que el docente espera; de esta manera, la escuela ha potenciado personas inteligentes en su definición procedimental, hija de la psicología cognitiva y conductual: han aprendido a resolver “problemas en contexto”, pero no imaginativos, pues no se permite “soñar otro contexto”. La consigna es aprender más y mejor de lo que se debe.

Educación en este panorama es instruir, transmitir, llenar el vaso vacío de la mente con lo establecido en la legislación educativa. El discurso sobre evaluación de competencias demarca el camino de lo que se debe enseñar: todo culmina en un óptimo examen de Estado. La mejor manera de cumplir con este objetivo es someterse al libro de texto, pues en él está la verdad, lo que se preguntará en las pruebas Saber y Pisa⁴; lo que permitirá ingresar a la universidad y obtener un buen empleo.

Los docentes que intentan hacer frente a la tradición cognitiva conductual hacen un llamado al humanismo, buscando que la educación sea un acto de liberación, no sólo de didáctica, sino de pedagogía; en tanto, se muestran como los “antisistema”, aquellos que luchan contra lo establecido, al mostrar que lo importante no es la aprehensión de los contenidos del texto, sino la clase de contenido que está en juego. La clave está en aprender la forma como se es manipulado para iniciar la liberación.

El humanismo ha tomado dos caminos⁵, el primero, hijo del marxismo, al concebir en la educación un instrumento de la burguesía para el mantenimiento del orden imperante; apela a la libertad como fin ulterior de la transformación de las relaciones sociales y, paradójicamente, esta liberación implica doblegarse, ya que para des enajenar es preciso recurrir a la violencia de la escuela; educar para tomar conciencia de clase e iniciar la resistencia.

El segundo, heredero de la tradición contractualista (Kant, Rousseau, Habermas), observa en la norma el vehículo de liberación y mitigación de las disimetrías sociales; acudiendo a la razón como esencia de lo humano, lleva sus esfuerzos a establecer acuerdos para fomentar el diálogo, con lo que espera se potencien otras esferas del desarrollo de los individuos. No obstante,

3 La caracterización descrita corresponde a la revisión de la realizada en la investigación Heterotopías escolares (Beltrán, 2016) en torno a la escritura docente. Aquí, el eje es la vocación docente.

4 Problematicar la enunciación “calidad educativa” es la punta de lanza de la lucha que se emprende con este trabajo académico, pues con ella se instrumentaliza la labor docente a la obtención de resultados diseñados por organismos multilaterales, invisibilizando otras formas de reconocimiento desligadas del mercado. La educación se ha constituido en un apéndice de la forma empresarial preponderante en la actualidad, esa en la que el sujeto se presenta como capital y, por tanto, debe estar en constante aprendizaje para no desvalorizarse.

5 Aquí no se critican los ideales del humanismo, sino a las consecuencias de su implementación: “Rousseau, un enamorado de la libertad, fue utilizado durante la Revolución Francesa para construir un modelo social de opresión. A Marx le hubiera horrorizado el estalinismo y el leninismo” (Foucault, 2008, p. 143).

este último humanismo se constituye en otra forma de aprisionar, pues, igual que el primero, somete para liberar, pues no cuestiona el orden existente⁶.

Lo que me asusta del humanismo es que presenta cierta forma de nuestra ética como modelo universal para cualquier tipo de libertad. Me parece que hay más secretos, más libertades posibles y más invenciones en nuestro futuro de lo que podemos imaginar en el humanismo, tal y como está representado dogmáticamente de cada lado del abanico político: la izquierda, el centro, la derecha (Foucault, 2008, p. 150).

Del humanismo al dispositivo

La respuesta a esta última tendencia proviene del pensamiento antihumano, autores como Deleuze, Espósito, Agamben, Sloterdijk, Lazzarato, Rancière, entre otros, cuya reflexión ha sido alimentada o ha entrado en diálogo con Foucault, se encuentran en la línea de pensamiento que intenta contrarrestar los efectos del humanismo, al mostrar que sus grandes logros corresponden a nuevas formas de encadenar al hombre. En tanto, hacen una apuesta diferente a las construidas sobre el sujeto moderno, que confía en las fuerzas del progreso y de la razón.

El Nodo “Pensamiento Pedagógico Contemporáneo”, el cual agrupa a los docentes de la Secretaría de Educación de Bogotá que realizan innovaciones e investigaciones educativas desde un horizonte de crítica epistemológica, retoma el trabajo de estos autores como rejilla analítica de los fenómenos educativos, para realizar una apuesta de educación libertaria, alejada de los enfoques cognitivo-conductual y humanista, hegemónicos en la filosofía de la educación.

Centrando la atención en la categoría Dispositivo⁷, el objetivo del colectivo es evidenciar la trama de subjetividades que las tecnologías biopolíticas y de gobierno despliegan sobre los sujetos, como primera instancia del ejercicio de resistencia, pues, en los espacios de las sociedades de control (Deleuze) y de endeudamiento (Lazzarato), éstas les constituyen como productos de las relaciones de saber y poder que operan en la escuela.

El docente que realiza dicha apuesta cuestiona lo que piensa, dice y hace, operación que le lleva a desconfiar del sí mismo, pues ese “yo” aparece como producto de las máquinas de subjetividad, que capturan a los sujetos y señalan sus sueños y aspiraciones al configurar la gama de deseos que supeditan la existencia. La libertad que así se evidencia anulada, se recobra más allá del ejercicio de la resistencia, en la tarea ética de auto constitución

donde se rompe con la moral impuesta, con eso que se debe ser, con eso que se espera se haga porque es lo correcto, pues representa la forma en que las acciones son dirigidas.

Esta apuesta va más allá escenario educativo, a pesar de ser éste el foco de los intereses investigativos del colectivo, pues, como ejercicio académico-vocacional que involucra a los docentes del colectivo, es necesario afirmar que fijar la atención en este ámbito no es suficiente; es preciso llevar la acción a las demás esferas del complejo de la existencia, ya que lo ético, como correspondencia entre lo que se dice y hace, a modo de acción reflexiva, debe incidir en todas las facetas, incluso en aquellas que se cree están por fuera del dispositivo: como la libertad, ya que incluso en este ámbito se ha sido configurado. Los escapes han sido interiorizados.

Luego de “hacer visible el dispositivo” (Martínez, 2014, p. 119), de caracterizar las cadenas, de ver al enemigo de frente, es necesario, como segundo estadio, estructurar las estrategias de confrontación, pues si el dispositivo actúa sobre los sujetos mediante el despliegue de tecnologías dispuestas para someter, la resistencia no puede quedar en el ingenuo reclamo, es preciso erigir un plan que permita contrarrestar la fuerza disciplinaria y de gobierno de las sociedades contemporáneas.

La educación está dentro de un dispositivo de gobierno, con políticas de control de la población que llegan para ser enseñadas y aprendidas (por ejemplo, a través del currículo). De ahí que el dispositivo de seguridad gobierne de una manera sutil y utilice la libertad como tecnología de gobierno [...] En esta misma dinámica aparecen los enunciados biopolíticos de “proyecto de vida” y “ser empresario de sí mismo”.

6 El programa “Ser pijo paga” del Ministerio de Educación Nacional es el ejemplo por excelencia. Se otorgan préstamos-becas a los estudiantes de los colegios públicos con mejores resultados en las pruebas estatales, que pertenezcan los niveles más bajos del Sisbén, para estudiar en la universidad. Acceder a ellas se entiende como un premio al esfuerzo y dedicación que les permitió sobresalir sobre los otros en condiciones de una competencia bajo reglas claras, la cual supone que solo sean beneficiarios los “mejores”, aquellos que lograron adaptarse a la lógica escolar y serán unos excelentes empleados o emprendedores. El resto debe asumir las consecuencias de no haber aprovechado el tiempo. De este modo se perpetúa la pobreza y la falta de oportunidades mientras se les justifica: se criminaliza.

7 El dispositivo es la red de relaciones que se pueden establecer entre elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, lo dicho y lo no-dicho (Castro, 2004, p. 148).

Según los cuales los estudiantes tienen que hacer de su vida un proyecto, con misión, metas, planes y dar resultados; se les exige ser autónomos, con libertad de tomar sus propias decisiones, pero dentro del marco de gubernamentalidad que se les presenta (Martínez, 2014, p. 16).

Las investigaciones que realiza el Nodo son una apuesta ética y política sobre una plataforma epistemológica que va a la lucha por el significado de la educación. Cuestionar la emergencia de los enunciados sobre los que se han construido los saberes y prácticas, permite agrietar el enfoque hegemónico de “innovación” para el mundo del emprendimiento y abrir el espectro de posibilidades de potenciamiento humano no subordinadas al lucro.

Las innovaciones son suscitadas como ejercicios que transitan esa delgada línea de la telaraña escolar dispuesta por los dispositivos biopolíticos y de gobierno, mostrando la necesaria tarea del cruce entre ocupar una posición de sujeto⁸ o ser sujeto de las propias acciones; entre ser un docente presa, que no hace más que enredarse en ésta al intentar liberarse, o un docente araña que, evidenciando el dispositivo, crea nuevos hilos para conducir hacia la libertad a los insectos que caen en su red y no quiere devorar, pues ha trasmutado; ha empezado a pensar de otro modo: “El ejercicio de tratar de pensar de otro modo (en Foucault) está bien lejos de ser un mero deporte intelectual, antes, al contrario, es la condición de posibilidad misma para la creación de libertad” (Morey, 2008, p. 30).

A partir de prácticas localizadas en el ámbito escolar es posible generar otros campos de batalla; sí, los sujetos están atados a las cadenas del mercado, pero la libertad se encuentra en escoger otro tipo de cadenas, las otorgadas por la vocación como apuesta de enfrentamiento a los dispositivos que atrapan el yo y nos hacen identificarlo con cosas materiales o simbólicas. Pasar de las utopías a las “Heterotopías” (Foucault, 1988, p. 435), concebir la cátedra como espacios-tiempos donde la escuela hace realidad las transformaciones que luego han de irradiarse a la sociedad, pues: “encerrados en la prisión de la identidad que se nos asigna” (Brion y Harcourt, 2014, p. 300), el reflejo se asimila al yo.

La lucha por una subjetividad moderna pasa por una resistencia a las dos formas actuales de sujeción, una que consiste en individuarnos según las exigencias del poder, otra que consiste en vincular cada individuo a una identidad sabida y conocida, determinada de una vez por todas. La lucha por la subjetividad se presenta, pues, como derecho a la diferencia y derecho a la variación, a la metamorfosis (Deleuze, 1987, p. 139)

De la libertad a una estética de la existencia

En sus dos primeros períodos de reflexión Foucault negó la posibilidad de preparar a un sujeto para la libertad. Bien sea centrandolo en la atención en el saber donde se pretende erigir un conocimiento objetivo y neutral, o desde el poder, con las prácticas de disciplinamiento corporal, solo hasta que reformula su obra y aparece en positivo la libertad, emerge, para quienes nos dedicamos a la educación y al estudio de su obra, la posibilidad de una escuela otra.

El arsenal teórico-metodológico empleado desde la óptica de *Las palabras y las cosas* (Foucault, 2007) como texto icónico del período arqueológico, no permite pensar al hombre más que como un producto de las reglas de formación discursiva mediante la dupla “empírico-trascendental” (Foucault, 2007, p. 355) que, constituida desde el siglo XIX bajo el auspicio de las Ciencias Humanas, hace del hombre objeto de un saber y sujeto de conocimiento: un objeto que se puede conocer a partir de la finitud, y un sujeto sin el cual no existiría el conocimiento.

Dicho de otra manera, se hacía del hombre un objeto de conocimiento para que el hombre pudiera convertirse en sujeto de su propia libertad y de su propia existencia. Ahora bien, lo que ocurrió –y por ello se puede decir que el hombre nació en el siglo XIX– es que, a medida que se desplegaban todas estas investigaciones sobre el hombre como objeto posible del saber, aunque se haya descubierto algo serio, nunca se encontró este famoso hombre, esta naturaleza humana o esta esencia humana o lo propio del hombre [...] el hombre desaparece en la filosofía, no como objeto de saber, sino como sujeto de libertad y de existencia (Castro, 2004, p. 314).

Cohesión profundizada en el segundo período de su pensamiento, pero ya no desde “las reglas de formación discursiva que abandona en este lapso” (Drayfus y Rabinow, 1988, p. 105), sino desde la vuelta a lo institucional en *Vigilar y castigar*, donde retoma el sendero de *Historia de la locura*. La descripción de la

8 El sujeto es un emplazamiento o posición que varía mucho según el tipo, según el umbral del enunciado (Deleuze, 1987, p. 83).



normalización y el panóptico implican erradicar cualquier aspiración a la libertad, pues ella no se presenta más que como una postura ingenua en quienes desconocen las redes que envuelven el escenario escolar. El poder irradiará todos los ámbitos institucionales y sujetará al pensamiento. Las iniciativas emprendidas en la escuela despliegan estrategias de disciplinamiento corporal que llevan irremediabilmente a la homogenización y, como negación de autenticidad y autonomía, no hacen otra cosa que constituir a los seres humanos en un producto de las relaciones de saber y de poder.

La disciplina “fabrica” individuos; es la técnica específica de un poder que toma a los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio. No es un poder triunfante que a partir de su propio exceso pueda fiarse de su superpotencia; es un poder modesto, suspicaz, que funciona según un modelo de una economía calculada pero permanente. Humildes modalidades, procedimientos menores, si se comparan con los rituales majestuosos de la soberanía o los grandes aparatos del Estado. Y son precisamente ellos los que van a invadir esas formas mayores, a modificar sus mecanismos y a imponer sus procedimientos [...] El secreto del poder disciplinario se debe en efecto al uso de instrumentos simples; la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es propio: el examen (Foucault, 2002, p. 175).

La introducción de la tercera generación de herramientas ha propiciado las condiciones para poner entre paréntesis, nuevamente en el pensamiento educativo y en clave foucaultiana, la libertad como posibilidad fáctica, pues al pasarse de entender el poder como dominación que encamina todo intento libertario hacia el choque entre dos polos opuestos (el poder-la libertad), al escenario que le concibe como condición inherente de la libertad, se traslada el énfasis, de la analítica de los dispositivos disciplinarios y biopolíticos, a los gubernamentales⁹.

El paso de la analítica disciplinar a la gubernamental, en donde la libertad no solo se presenta como resistencia a la dominación, sino como ejercicio ético de auto constitución, ha permitido en la analítica escolar ir más allá de develar el contrasentido que la acompaña desde su configuración moderna: negar la diferencia mientras se presenta como la esperanza de las transformaciones sociales, como derecho impostergable, al brindar las herramientas para que los sujetos se constituyan autónomos al ser, capaces de tomar decisiones asertivas. Observar bajo la grilla analítica, arqueológica y genealógica es evidenciar los despropósitos de la escuela como institución que otorga “el conocimiento” y “la libertad”. Cuando se centró la atención en lo gubernamental, se da un giro a la forma en que se mira la escuela.

De la analítica foucaultiana sobre la gubernamentalidad emergen dos caminos; uno negativo como continuidad de los estudios arqueológicos y genealógicos, en cuanto observa en la libertad una “tecnología de gobierno” (Foucault, 2013, p. 84) que, mediante los dispositivos de seguridad liberales y de autogestión del neoliberalismo, incorpora las tecnologías de gobierno a las normalizadoras en el escenario educativo; y un segundo, positivo, que apunta a la construcción de estrategias de resistencia desde una estética de la existencia. En el Foucault de las “técnicas de sí” se puede concebir la educación no desde la tradición humanista de Rousseau: soberanía de esa libertad constitutiva de los hombres, sino como cultivo de sí a partir de operaciones sobre sí. Hacer de la vida una obra de arte es la consigna.

⁹ El concepto gubernamentalidad, entendido por Foucault como nueva ‘grilla de inteligibilidad’ para su analítica del poder, coloca en el centro el problema de la ‘conducción de la conducta’. Bien que tal conducción sea realizada por instancias exteriores al sujeto, bien que sea realizada por el sujeto mismo. Desde el nuevo modelo de la gubernamentalidad, el poder es visto como un ‘juego de acciones sobre acciones’ y ya no como un conjunto de relaciones de dominación. (Castro-Gómez, 2011, p. 10)

Es importante advertir que a partir del estudio de la libertad y el poder de Foucault se han derivado dos ámbitos de pensamiento diferentes. Por un lado, el que continua la problemática del biopoder, como en el caso de Giorgio Agamben y Roberto Esposito. Es decir la vía que estudia como la vida (bios) entra en la historia y se vuelve objeto del poder (biopoder) y la política (biopolítica). Y, por otro, está el ámbito de las prácticas de sí, según las interpretaciones de Pierre Hadot, Wilhelm Schmidt y otros (Cadañia, 2013, p. 34).

De la Ilustración a una Ontología del presente

La apuesta del Nodo concentra el interés en el aspecto positivo, por tanto, procura problematizar la forma como el conocimiento produce cambios en el sujeto, que Foucault en su último período de pensamiento denomina espiritualidad: cuando traslada el horizonte de sus investigaciones gubernamentales, del gobierno de los otros, al gobierno sobre sí mismo, por medio de la enunciación “cuidado de sí”.

Educación en la “libertad”, en aquella que permite desmarcarse de la que es producida por los dispositivos de gobierno, es un principio importante en los indicios que dio Foucault sobre la relación maestro-discípulo en sus estudios sobre la inquietud de sí, que, en primera instancia, permite romper la estructura tradicional de la escuela heredera del “principio de obediencia” (Foucault, 2015, p. 165) de la formación cristiana e ir más allá del denominado momento cartesiano, donde la espiritualidad dejó de ser lo fundamental en la formación de los individuos y aparece la libertad en negativo. La clave está en pasar de lo que se sabe a lo que transforma¹⁰.

La lectura kantiana que realiza en su último estadio de reflexión, lleva al francés a cuestionar sobre dos caminos diferentes la actividad filosófica; lo que significa ser filósofo y lo que debe ser la enseñanza de la filosofía. En el primero, el negativo, encuentra que todo el proyecto educativo kantiano se inserta en el paso de la naturaleza a la humanidad, el cual se consigue mediante el uso adecuado de la razón que, a la vez, Kant sitúa como principio básico de la Ilustración.

Sin embargo, esta apuesta genera desconfianza en Foucault, pues la propuesta kantiana del proyecto ilustrado de mayoría de edad, de tener el coraje de servirse por la propia razón como eje articulador de libertad: “implica someterse mediante la obediencia

a los soberanos” (Foucault, 1995, p. 9); sometimiento voluntario al operar dentro de la autonomía individual, luego de reconocer los límites de lo que se puede conocer y esperar, dentro de los cuales es viable actuar.

La apuesta kantiana se presenta como el modelo ideal de renuncia de sí; solo obedeciendo al soberano se puede abrazar la libertad, solo fundiéndose con la razón se encuentra la posibilidad de hallarse. Sedimentación del modelo teológico donde la verdad no está en el sujeto, sino en la afuera ya dado. En este sentido, la labor pedagógica no es más que la búsqueda incansable de un conocimiento predeterminado; ser libre no es otra cosa que actuar conforme a las leyes de la razón, como ya había postulado Descartes: “siempre sentía un deseo extremado de aprender a distinguir lo verdadero de lo falso, para ver claro en mis actos y andar seguro por esta vida”.

En el segundo, el afirmativo, a partir de la relevancia que Foucault otorga al análisis de la Ilustración dentro de su proyecto filosófico de una “ontología del presente”¹¹, que se constituye en la apuesta ética de su último período de pensamiento, se vislumbra un posible camino erigido sobre los rastros de los griegos¹². Aquí

10 Pero el tiempo como sujeto, o más bien subjetivación, se llama memoria. No esa corta memoria que viene después y que se opone al olvido, sino la “absoluta memoria”, que dobla el presente, que redobla el afuera y se identifica con el olvido, pues ella misma es sin cesar olvidada para ser rehecha: en efecto, su pliegue se confunde con el despliegue, pues continúa en aquél como lo que está plegado. Solo el olvido (el despliegue) encuentra lo que está plegado en la memoria (en el propio pliegue) (Deleuze, 1987, p. 141).

11 Pensar el pasado contra el presente, resistir al presente, no para un retorno, sino “en favor, eso espero, de un tiempo futuro” (Nietzsche), es decir, convirtiendo el pasado en algo activo y presente afuera, para que por fin surja algo nuevo, para que pensar, siempre, se produzca en el pensamiento. El pensamiento piensa su propia historia (pasado), pero para liberarse de lo que piensa (presente) y poder finalmente pensar “de otra forma” (futuro) (Deleuze, 1987, p. 155).

12 Entre los inventos culturales de la humanidad hay un tesoro de estrategias, técnicas, ideas, procedimientos, etc., que no pueden ser exactamente reactivados pero que constituyen, o ayudan a constituir, un cierto punto de vista que puede ser una herramienta muy útil para analizar qué es lo que está pasando ahora -y cambiarlo-. No tenemos que elegir entre nuestro mundo y el de los griegos, pero desde el momento que podemos claramente observar que algunos de los principios más importantes de nuestra ética se han relacionado, en determinado momento, a una estética de la existencia, creo que este tipo de análisis histórico nos puede ser útil (Foucault, 2003, p. 60).

se afirma que la importancia de Kant radica en introducir una forma de pensamiento que tiene como referente la actualidad en la búsqueda de la diferencia del presente con el pasado.

Para Foucault la Ilustración no debe tener como meta la verdad, sino que la actitud que la caracteriza como éthos filosófico debe encaminar sus esfuerzos a cuestionar, desde la analítica del sujeto, lo que se ha impuesto como criterio de ésta. Así, en contravía de Kant, su proyecto de una ontología del presente encamina la Ilustración, ya no hacia el conocimiento de sí y, por tanto, al criticismo, sino a la construcción de una ética que permita dejar de ser producto de las relaciones de saber y poder que han operado: “¿Qué le queda a nuestra subjetividad? Al sujeto nunca le «queda» nada, puesto que constantemente hay que crearlo, como núcleo de resistencia, según la orientación de los pliegues que subjetivan el saber y doblan el poder” (Deleuze, 1987, p. 138).

Corolario

Hacer de la escuela la posibilidad de un mundo otro, más allá de hacer las cosas de otro modo, implica en el docente un “ser” de otro modo. La enseñanza, a la vez que se presenta como amalgama de dispositivos para someter, es un arte que desmarca, que libera. Dicha liberación tiene dos estadios, en el primero el docente se reconoce como producido por dispositivos: “El conocimiento nunca remite a un sujeto que sería libre con relación a un diagrama de poder, y éste nunca es libre con relación a los saberes que lo actualizan” (Deleuze, 1987, p. 104); el segundo, de resistencia, educar de otro modo: no para la adquisición de contenidos, sino para mostrar un modo de vida.

Referencias

- Beltrán, A. (2016). Heterotopías escolares. *Premio a la investigación en innovación educativa 2015*. Secretaría de Educación del Distrito-IDEP.
- Brion, F., y Harcourt, B. (2014). Situación del curso. En Foucault, M. (2014), *Obrar mal, decir la verdad*. Buenos Aires: Siglo XIX.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault: Un recorrido por los conceptos, temas y autores*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Castro-Gómez, S. (2011). La educación como antropotécnica. En Cortés, R., y Marín, D. (Comp.), *Gubernamentalidad y educación*. Bogotá: IDEP.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidós.
- Dreyfus, H., y Rabinow, P. (1988). *Michel Foucault, más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México: Universidad Autónoma de México.
- Foucault, M. (1978). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. En Dreyfus, H., y Rabinow, P. *Michel Foucault, más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México: Universidad Autónoma de México.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2003). *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: La marca.
- Foucault, M. (2006). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2013). *Historia de la sexualidad II. El uso de los placeres*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2014). *Obrar mal, decir la verdad*. Buenos Aires: Siglo XIX.
- Foucault, M. (2015). *La ética del pensamiento: para una crítica de lo que somos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Martínez, J. (2014). *Subjetividad, biopolítica y educación: una lectura desde el dispositivo*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Morey, M. (2008). Introducción. En Foucault, M. *Tecnologías del yo*. Buenos Aires: Paidós.
- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico*. Bogotá: Siglo del Hombre.