

PENSAR LA PEDAGOGÍA COMO *PSICAGOGÍA* EN EL ÚLTIMO FOUCAULT

Thinking pedagogy as psychagogy in the late Foucault

JUAN EMILIO ORTIZ-LEONI*

IECH-CONICET, Rosario, Argentina

juane_ortiz@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7213-3265>

Resumen

Las ideas de Michel Foucault han tenido una gran influencia en las ciencias de la educación. Los estudios acerca de la sociedad disciplinaria se han convertido en una referencia ineludible para pensar las dinámicas de la institución escolar. Sin embargo, esa influencia a menudo se reduce a su enfoque crítico y deconstructivo, sin elaborar adecuadamente los aspectos propositivos y la influencia constructiva que su teoría puede ofrecer. Este trabajo parte de la hipótesis de que los últimos estudios del filósofo brindan un marco conceptual sólido que va más allá la mera crítica hacia las relaciones de poder, aportando intuiciones relevantes para aplicar al campo educativo. Siguiendo esta lógica, en la presente propuesta se explorarán algunos conceptos claves del pensamiento tardío de Foucault: *régimen de verdad, prácticas de sí, psicagogía y parresía*. Estos conceptos permitirán rastrear la importancia de los últimos trabajos de Foucault para pensar la tarea educativa. Dichos trabajos invitan a considerar la potencia de la filosofía, ya no solo para cuestionar las estructuras sedimentadas, sino también como una fuerza motivadora de procesos de transformación ética y posibilidades de invención para la trama vital de los individuos. En síntesis, la argumentación permitirá mostrar que la interpretación que el filósofo realiza tanto de la filosofía estoica como del cinismo —a través de la noción de parresía— proporciona pautas claras para aplicar al trabajo pedagógico y a la relación docente-alumno.

Palabras clave

Foucault, educación, pedagogía, relación de sí, psicagogía.

Forma sugerida de citar: Ortiz-Leoni, Juan Emilio (2023). Pensar la pedagogía como psicagogía en el último Foucault. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 35, pp. 97-124.

* Profesor y Licenciado en filosofía egresado de la Universidad Nacional de Rosario. Doctorando en Filosofía de la misma institución. Becario Doctoral del IECH-CONICET. Trabajó como empleado administrativo en el Poder Judicial de la Provincia de Buenos Aires. Actualmente dicta clases de Filosofía en nivel secundario y superior.

Abstract

The ideas of Michel Foucault have had a great influence on the field of education. Studies on disciplinary society have become an unavoidable reference point for understanding the dynamics of the educational institution. However, this influence often remains limited to his critical and a deconstructive approach, without adequately exploring the propositional aspects and constructive influence that his theory can offer. This present work is based on the hypothesis that Foucault's latest studies provide a solid conceptual framework that goes beyond mere criticism of power relations, offering relevant insights applicable to the field of education. Following this line of thought, the current proposal will explore key concepts from Foucault's late thought, including the regime of truth, practices of the self, psychagogy and parrhesia. These concepts will help trace the importance of Foucault's latest work in relation to educational tasks. This work invites us to demonstrate the power of philosophy, not only in questioning entrenched structures but also as a motivating force for ethical transformation processes and possibilities for invention within individuals' life fabric. In summary, the argumentation will demonstrate that Foucault's interpretation of both stoic philosophy and cynicism, through the notion of parrhesia, provides clear guidelines that can be applied to pedagogical work and the teacher-student relationship.

Keywords

Foucault, education, pedagogy, relation of self, psychagogy.

98



Introducción

Este trabajo surge de la investigación doctoral del autor en torno a la obra tardía de Michel Foucault y de sus experiencias como docente en el nivel secundario y superior. La combinación de ambas actividades ha llevado a identificar que los últimos estudios de Foucault ofrecen elementos relevantes para reflexionar en torno a la educación. Sin embargo, también se ha observado que su aplicación se encuentra poco explorada y estudiada. El objetivo principal de este trabajo es realizar una contribución en esta línea.

La influencia de Michel Foucault en la pedagogía resulta conocida. El filósofo desarrolló un enfoque crítico que ha contribuido a comprender los presupuestos dominantes de la educación normalista moderna. Sus estudios acerca de la sociedad disciplinaria se han convertido en una referencia *típica ideal* (en el sentido weberiano del término) para pensar las bases de la institución escolar. Estas ideas han tenido una gran importancia, ya que permitieron cuestionar modalidades pedagógicas excesivamente jerárquicas y normalizadoras, que reproducían las estructuras de poder imperantes. No obstante, esta influencia suele reducirse a su aspecto crítico y deconstructivo sin poder dimensionar adecuadamente los aspectos propositivos y la influencia constructiva que su teoría puede ofrecer. Por esta razón, este trabajo parte de la hipótesis de que los últimos estudios del filósofo proporcionan un marco conceptual sólido para exceder la mera crítica hacia las relaciones de poder, desarrollando con-

ceptos relevantes para extender al campo educativo. En dichos estudios, el filósofo propicia un giro sobre su trabajo anterior que permite pensar la función de la verdad, ya no solo como denuncia de los efectos de dominación, sino como fuerza motivadora de procesos de transformación para la trama vital de las personas. Hay una dimensión experiencial que Foucault cree encontrar en la filosofía antigua y que se contrapone a la modalidad pedagógica heredera de la tradición moderna. La interpretación que el filósofo realiza tanto de la filosofía estoica como del cinismo antiguo permite encuadrar esta distinción. De allí surge la importancia de estudiar dichos conceptos y su viabilidad para mejorar las prácticas educativas vigentes.

En virtud de lo anterior, el trabajo presenta la siguiente estructura. En primer lugar, mostrará el modo en el cual la reflexión foucaultiana del poder ha impactado en los estudios educativos. Luego, se articulará esa dimensión crítica con el giro propiciado por sus últimos estudios, exponiendo algunos de sus principales conceptos: *régimen de verdad*, *prácticas de sí*, *psicagogia* y *parresía*. A partir de los mismos, se buscará extraer pautas claras para aplicar al trabajo pedagógico y a la relación docente-alumno. En este recorrido, también se ofrecerán algunas sugerencias para extender estos supuestos filosóficos a la enseñanza actual.



Influencias de Foucault en el discurso pedagógico

La influencia de la filosofía de Michel Foucault en el ámbito educativo es indiscutible. Sus ideas se han convertido en una referencia *típica ideal* para pensar a la escuela como institución y los efectos de esta en la trama social. La teoría de Foucault ha permitido al mismo tiempo comprender y poner en cuestión la racionalidad, los objetivos y las aspiraciones de la escuela moderna¹. Así, el impacto del filósofo en la pedagogía puede rastrearse en dos aspectos bien definidos. En primer lugar, a partir de sus ideas en torno al vínculo entre saber, poder y normalización; en segundo lugar, en relación con su descripción de la sociedad disciplinaria. Ambos aspectos se encuentran estrechamente vinculados y han contribuido a promover diversos movimientos y renovaciones en la trama sedimentada de las prácticas educativas (entre otras: jurídicas, penales, de salud mental, de asistencia social, etc.).

A grandes rasgos podría situarse a Foucault en el universo espiritual de los pensadores que promovieron el *reproductivismo* pedagógico, entre cuyos principales exponentes se encuentran Althusser, Bourdieu y

Passeron. En efecto, tal como indican Puiggros y Marengo (2013, p. 71) Estos pensadores han resaltado el papel de la educación como parte del aparato ideológico de los Estados y como instrumento de reproducción de estructuras sociales en manos de los sectores dominantes. Si bien Foucault mantendrá sus reparos respecto al uso de las nociones de ideología y estructura como se mostrará seguidamente, comparte a grandes rasgos algunos desarrollos propios de la escena francesa de los años 60, que tendían a pensar las instituciones sociales como estrategias orientadas a incrementar el poder y la dominación².

Más allá de esta coincidencia con un espíritu de época, Foucault es irreductible. No es fácil clasificarlo en ninguna escuela de pensamiento, una cuestión a la que él mismo se resistía de manera permanente. Para analizar el impacto de sus ideas en la educación y poder evaluar la importancia del último tramo de su obra, se hace necesario revisar brevemente la relación que el filósofo establecía entre el saber y el poder. Realizar una caracterización breve del pensamiento arqueo-genealógico del autor no es una tarea sencilla, pero podría decirse que el francés era un pensador que rastreaba singularidades históricas por fuera de cualquier *a priori* esencialista, ya sea trascendental o trascendente. Siguiendo esta línea, ha realzado la importancia de mantener un apriorismo historicista que, a través del análisis minucioso de los archivos históricos, permita reconocer lo que él llamaba *discurso*. Con ese término el filósofo se refería a un régimen de verdad en virtud del cual, en una época específica, se piensa el juego de lo verdadero y lo falso, lo normal y lo anormal, lo aceptable y rechazable, etc. El historiador Paul Veyne, amigo y colaborador estrecho de Foucault, sintetiza de manera muy didáctica las implicancias de la noción de *discurso* en la reflexión foucaultiana. Dice Veyne:

Los discursos son las gafas a través de las cuales, en cada época, los hombres han percibido las cosas, han pensado y han actuado; los discursos se imponen a los dominantes tanto como a los dominados; no son mentiras inventadas por aquellos para engañar a éstos y justificar su dominación. 'El régimen de verdad no es simplemente ideológico o superestructural; ha sido una condición de formación y desarrollo del capitalismo' (Veyne, 2014, p. 37).

Así, la noción de discurso remite a una lógica relacional de análisis que anuda lo que se piensa, lo que se cree y lo que se hace en una sociedad. Nótese que para Foucault los efectos del discurso se despliegan de manera independiente a una posición superestructural. Lo central aquí es que una determinada concepción de la verdad conduce a fundar un deber y,



por ende, a desplegar una serie de acciones prácticas sobre la conducta de los otros. Por esta razón, el poder no es solo coercitivo, no se limita únicamente a imponer y a reprimir, sino que es afirmativo. En términos de Foucault: “lo que hace que el poder agarre, que se le acepte, es simplemente que no pesa solamente como una fuerza que dice no, sino que de hecho va más allá, produce cosas, induce placer, forma saber y produce discursos” (Foucault, 1992, p. 193). Así, al estar fundado en este régimen de discurso, las relaciones de poder se articulan con las creencias que los propios individuos se hacen acerca de los fines hacia los cuales deben conducir su vida³. Tal como sugiere el propio Foucault, el poder se define de ese modo, como una acción que se ejerce sobre otra acción, y se hace visible en los intentos o la probabilidad de conducir otra conducta (Foucault, 2001, p. 253). Se encuentra aquí el famoso vínculo entre saber y poder, un anudamiento inicialmente desarrollado por Friedrich Nietzsche, que Foucault se encargó de profundizar y extender hacia nuevos campos. En este sentido, toda idea acerca de un origen necesario del ente encubre efectos de dominio que es preciso develar y poner en cuestión. En el origen de las cosas no se encuentra más que el disparate o el azar de ciertas luchas. El problema es que ese origen —relacional y azaroso— suele perderse de vista. En consecuencia, los efectos de esos acontecimientos se naturalizan y funcionan como verdades incuestionables.

Foucault fue modificando su teorización del poder que inicialmente se pensaba en términos más belicistas (su período propiamente nietzscheano) para luego concebirse como gobierno de las libertades⁴. No obstante, la cuestión metodológica y ontológica de fondo, que anuda al saber y al poder, y que explica la consolidación de un deber en función de las exigencias de un régimen, se mantiene relativamente constante en las preocupaciones foucaulteanas. Por esa razón, en uno de sus últimos cursos, Foucault manifestaba que la tarea eminente de su apuesta filosófica consiste en mostrar la falta de necesidad de todo poder:

Digamos que, si el gran rumbo filosófico consiste en introducir una duda metódica que pone en suspenso todas las certezas, el pequeño rumbo lateral y a contracarril que les propongo consiste en tratar de hacer intervenir en forma sistemática, no pues el suspenso de todas las certezas, sino la falta de necesidad de todo poder, sea el que fuere (Foucault, 2014c, p. 99).

Ahora bien, este análisis histórico y relacional lo condujo a mostrar los anudamientos entre saberes y prácticas para diferentes épocas, resaltando que los saberes, los sujetos, las instituciones, las leyes, las formas de castigar y educar, no son entidades transhistóricas, sino efectos de relaciones



socio políticas en una época determinada. Este modo de reflexión supone un método que procura partir de la herencia del saber moderno, pero para excederlo y generar nuevas invenciones a partir del mismo. Las dicotomías generadas por la modernidad, tales como la relación excluyente entre individuo y comunidad, normal y anormal, etc., merecen ser repensadas.

Para eso Foucault (1996, p. 109) proponía un modo de reflexión que pueda pensar las relaciones recíprocas que se producen entre el eje del saber, el eje del poder y el eje de la ética. A través de este método, el filósofo ha llegado a describir de manera inigualable lo que él llamaba *sociedad disciplinaria* en la cual emergen las principales instituciones que aún gobiernan nuestra experiencia vital. Organizaciones como el Estado, las prisiones, la escuela, las instituciones de salud mental, surgen en este período analizado por Foucault con un objetivo preciso: promover el control y la docilidad de individuos y poblaciones. Mientras en la Edad Media a los regímenes políticos les era indiferente el control minucioso de los individuos y no importaba matarlos o descuartizarlos cuando desafiaban el poder del monarca, el nuevo régimen de producción capitalista requerirá el cuidado y la proliferación de la vida, así como el control estricto de los tiempos, las acciones, las capacidades de las personas.

Surge así un conjunto de instituciones que tienen como finalidad incrementar el saber y la organización de las facultades de la persona para lograr su normalización e inserción efectiva en una sociedad. Siguiendo esta lógica, Foucault llama disciplinas a “estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de las fuerzas de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad” (Foucault, 2009, p. 159). La escuela estará entre las principales instituciones que tienen esta finalidad de conformar los *habitus* necesarios para captar las energías de la persona. A través de estas reflexiones se puede decir que Foucault ha logrado poner de manifiesto el carácter estratégico de las instituciones y su vínculo con determinadas relaciones políticas. El filósofo ha logrado que se atienda a la intencionalidad de poder que anida en el funcionamiento de estas instituciones.

De allí surge el gran impacto de su obra para pensar temas educativos, una influencia que se aprecia en dos aspectos bien definidos. El primero de ellos como descripción de estas instituciones para una mayor comprensión de sus objetivos y estrategias. El sociólogo Tenti Fanfani (1999, p. 44), por ejemplo, utiliza a Foucault como una referencia *típica ideal* para comprender el contexto de surgimiento de la institución escolar a través de la cual se concreta el fenómeno educativo en las sociedades occidentales modernas. Y el otro aspecto hace referencia a su impronta



crítica, ya que al analizar la historicidad en el nudo que conforman el saber y el poder, la filosofía de Foucault ha logrado conmover presupuestos naturalizados del discurso pedagógico. Como sostienen Adriana Puiggros y Roberto Marengo (2013, p. 79), Foucault aportó “desde sus métodos tanto arqueológico como genealógico, una lógica de producción teórica y una posibilidad de revisión de prácticas sedimentadas y naturalizadas de la vida social entre las que se encuentran las prácticas educativas”.

No obstante, sin dejar de considerar los movimientos que promovió la teoría de Foucault, Inés Dussel (2005, p. 183) rastrea algunos aspectos en los cuales sus ideas han generado una nueva cristalización o estabilización. Su teoría acerca del carácter político de las instituciones y los saberes se ha convertido en una especie de *cliché* o lugar común que se utiliza sin dimensionar adecuadamente todas sus implicancias. En consecuencia, la posición foucaultea respecto de las relaciones de poder, ha conducido a provocar cierta parálisis ante la acción educativa que se ha interpretado comúnmente como una abstención pedagógica:

Plantear que el docente siempre ejerce un poder sobre los alumnos, que los exámenes son instituciones disciplinarias y que la autoridad siempre involucra un peligro llevó a algunos a la abstención pedagógica o a sospechar de toda y cualquier intención de educar. Aunque la sospecha sobre los motivos que nos llevan a educar sea fundada (como irónicamente señala Philippe Merieu en *La opción de educar*), valdría la pena detenerse y pensar si lo que Foucault se proponía era una abstención (Dussel, 2005, p. 186).

Este escrito intentará desarrollarse a partir de este gesto propuesto por la autora al final de la cita. Seguidamente, Dussel menciona una famosa entrevista de Foucault en la cual el filósofo señala que es preciso distinguir las relaciones de poder de las relaciones de dominación. Las primeras se refieren a formas de influencia que no resultan malas en sí mismas. De acuerdo con esta lógica, Foucault señala: “No veo donde se encuentra el mal en la práctica de alguien que, en un juego de verdad dado y sabiendo más que otro, le dice lo que hay que hacer, le enseña, le transmite un saber, le comunica técnicas. El problema más bien consiste en saber cómo se evitarán en dichas prácticas (...) los efectos de dominación” (Foucault, 1999, p. 413). El objetivo será dar un paso más en esta línea y pensar en torno las ideas del último Foucault con el fin de mostrar que su teoría no solo rechaza una abstención pedagógica, sino que sugiere un método efectivo para vincularse de un modo transformador con los saberes y la institución educativa.

La educación y los regímenes de verdad

Uno de los principales aportes del último Foucault apunta a establecer una nueva relación del individuo con la verdad. Mientras que en sus reflexiones anteriores el filósofo se orientaba a una descripción de los efectos de poder que generaba la verdad, aquí produce una pequeña torsión que, sin desconocer aquella dimensión material y política de los saberes, se propone realzar la modificación que produce la verdad en los individuos y la sociedad. En el curso que impartió en 1980 titulado *Del gobierno de los vivos* (2014c) Foucault acuñó el concepto de *aleurgia* para hacer referencia a la relación que se establece entre gobierno y verdad. Este concepto tiene similitud con la categoría de *discurso* tal como la he definido anteriormente. A través de esta idea, Foucault insistirá en que la tarea de gobierno no depende tanto de mecanismos utilitarios y normativos, sino que está estrechamente ligada a un régimen más general de la verdad. La noción de *régimen de verdad* permite considerar que el vínculo de gobierno no se basa únicamente en leyes, prohibiciones o ideologías que condicionan una entidad subjetiva establecida de antemano. Por el contrario, un régimen se constituye a través de un conjunto de relaciones jurídicas y políticas que se entrelazan de manera inmanente con la vida misma del propio individuo. Aquí podemos ver ese nudo entre el saber, el poder y la ética característico de los últimos textos de Foucault y sobre el que girará la argumentación de este trabajo. Por esa razón, el último tramo de la obra foucaultiana se orienta a pensar una nueva relación del individuo con las verdades que lo constituyen. Lo interesante aquí es advertir la dinámica de un proceso complejo y circular que lleva a reflexionar acerca de la interrelación entre algunas tipologías legales, la formación de los individuos y la conformación de matrices de interpretación de la realidad que se establecen como un marco de transparencia dominante para apreciar la realidad. El propio Foucault da cuenta de este proceso cuando describe el modo en que las personas quedan ligadas a una forma específica de reproducir determinadas verdades:

Ese régimen de verdad, por el cual los hombres quedan atados a la necesidad de manifestarse como objeto de verdad, está ligado a regímenes políticos, jurídicos, etc. En otras palabras, la idea sería que, de lo político a lo epistemológico, la relación por establecer no debe serlo en términos de ideología, y tampoco en términos de utilidad. No debe hacerse a través de nociones como las de ley, prohibición, represión, sino en términos de régimen, de regímenes de verdad articulados con regímenes jurídico-políticos (Foucault, 2014c, p. 125).



Así, existe un sometimiento a la fuerza de lo verdadero que no se origina en el contenido positivo de los saberes, sino que funciona como un supuesto subyacente o un marco de transparencia que se vuelve demasiado familiar. En este punto, no se trata de una deducción lógica que conecta premisas y conclusiones dentro de un razonamiento, sino más bien de la aceptación de reglas de juego que no se problematizan, similar a lo que ocurre con una declaración de fe. Es en esta dimensión constitutiva de la verdad donde se despliegan las acciones de gobierno.

Esta conceptualización de los *regímenes de verdad* tiene mucha relevancia para la reflexión pedagógica. En efecto, la acción educativa es uno de los principales mecanismos sociales que intervienen en la consolidación y la reproducción de un régimen de ese tipo. El asunto es que allí aparecen una serie de paradojas que suelen ser motivo de reflexión de los teóricos de la pedagogía. La educación debe preparar para insertarse en el mercado de trabajo, pero debe al mismo tiempo, desarrollar conciencia crítica en torno a los excesos, desafíos, miserias y desigualdades que provoca un sistema productivo determinado. También debe formar ciudadanos para desempeñarse en la sociedad, siguiendo criterios de respeto a la moralidad y la legislación vigente, pero, a la misma vez, debería desarrollar mentes críticas ante una moralidad dogmática y exclusiva e incentivar a las personas a franquear límites respecto a la misma. Como señala Álvarez González (2006), la tarea de educar se despliega siempre desde una visión del mundo, una categoría que podría componer de manera efectiva con la noción de *régimen de verdad* en la terminología foucaultiana. El problema es que dicha visión del mundo puede reforzar criterios dominantes. Por esa razón, como señala el autor, educar con justicia supone hacerlo desde la interrogación permanente de esa visión y las instituciones encargadas de concretarla:

La visión de mundo en la que estamos tiende a coincidir con la visión de mundo por la que optamos, pero no es indispensable que ocurra esta coherencia. El educador puede romper con la visión en la que habita y no bajo una perspectiva que vaya de peor a mejor. En breve, las visiones de mundo no están porque haya un discurso que la sustente; sino que, existen prácticas educativas que van revelando su emergencia y su persistencia. Por tal motivo, no basta con tener una visión de mundo en nuestros planes estratégicos. Necesitamos revisar las prácticas de nuestras instituciones (Álvarez González, 2006, p. 106).

La pregunta que surge aquí es a través de qué herramientas y conceptos fundar intervenciones en esta línea. Como se mostrará seguidamente, los últimos estudios de Foucault ofrecen herramientas precisas

para realizar exploraciones y modulaciones con este fin. Toda su filosofía apunta a mostrar la contingencia histórica sobre la que se asientan estas visiones del mundo. La diferencia es que, en sus últimos estudios, Foucault parece poner el acento, ya no solo en la dimensión crítica hacia lo naturalizado, sino también en las posibilidades de constitución con las cuales cuentan los individuos. La misma racionalidad que puede mostrar la falta de necesidad de todo poder y la historicidad de toda identidad, puede orientar modos de vida y estilización de la existencia que estén a la altura de esa verdad. En este sentido, la reflexión en torno a las *técnicas de sí* y a la *psicagogía* ofrecen una riqueza metodológica fundamental para pensar este propósito. Dada la importancia de las mismas para transformar el vínculo que el propio individuo establece con la verdad, considero que es posible efectuar modulaciones relevantes para pensar los fenómenos educativos.

106



El atleta del acontecimiento: un modo de repensar el vínculo con el saber

Ahora bien, como mencioné anteriormente, los últimos estudios de Foucault apuntan a establecer una nueva relación del individuo con la verdad. Su interés por la filosofía clásica ofrece innumerables pruebas de esta situación. Para los antiguos, el conocimiento del mundo no tenía como finalidad la mera recopilación de información objetiva e instrumental para proveerse del conocimiento del mundo. Al definir las artes de la existencia en la antigüedad Foucault establece diferencias precisas con la modalidad pedagógica que se instaura en la modernidad. A diferencia de esta concepción, en la antigüedad, el conocimiento y la información sobre el mundo se pensaban como factores capaces de promover transformaciones en la relación del individuo consigo mismo. El arte de vivir antiguo proponía un cambio en la modalidad de experiencia del sujeto, una cuestión que se distingue de un saber hacer meramente utilitario. Dice Foucault:

En la actualidad, ya nadie se atrevería a escribir un libro sobre el arte de ser feliz, el arte de no dejarse llevar por la ira, la manera de tener una vida tranquila o alcanzar la felicidad, etc. (...) Sin duda existe en, en sociedades como las nuestras, un arte de la conducta, pero que ha perdido por completo su autonomía. Ahora, esos modelos de conducta ya solo se encuentran, desde luego, investidos, disfrazados dentro de la grande, imponente y masiva práctica pedagógica (Foucault, 2020, p. 43).

Existe una razón por la cual Sócrates afirmaba que aquellos dedicados a la filosofía no podían cometer actos de injusticia. Dicha razón se relacionaba con el hecho de que el saber sobre el mundo debía transformar nuestra actitud hacia él, generando cambios tanto a nivel individual como colectivo. Siguiendo esta lógica, Foucault señala que en la *cultura de sí* grecorromana cuando se plantea la relación entre sujeto y conocimiento se descubre: “la necesidad de modificar el saber del mundo de tal manera que asuma, para el sujeto, en la experiencia del sujeto, para la salvación del sujeto una forma y un valor espirituales determinados” (Foucault, 2014, p. 304).

En su curso dictado en el *College de France* del año 1982 titulado *Hermenéutica del sujeto*, Foucault analiza detenidamente la filosofía helenística para mostrar esta diferencia con el saber moderno. El conocimiento adquiriría allí la dimensión de una especie de ejercicio transformador, capaz de estimular la autonomía del individuo, de promover un hacer propio con ese saber y conectarlo íntimamente a la singularidad de cada uno. De más está decir que esta autonomía no implica perder la dimensión de los vínculos relacionales con los demás, ya que concebir una entidad de este modo es imposible en la perspectiva de un pensador como Foucault.

El concepto de *Atleta del acontecimiento* sintetiza muy bien esta dimensión práctica que habilita el vínculo con el saber. En lo que sigue, los lectores podrán advertir cuan interesante resulta la conceptualización acerca de la dimensión atlética que revestía en la antigüedad el vínculo con los saberes. A través de las *meditaciones* de Marco Aurelio, por ejemplo, Foucault analiza que en la antigüedad el arte de vivir era asimilado a un arte deportivo o un arte de lucha. Dice Foucault: “El arte de vivir se parece más a la lucha que a la danza, en el sentido de que siempre hay que estar en guardia y de pie contra los golpes que caen sobre nosotros y de improviso” (Foucault, 2014, p. 308). Y un poco más abajo describe al *atleta del acontecimiento* del siguiente modo: “en sustancia, el atleta de la espiritualidad antigua tiene que luchar. Debe estar preparado para una lucha en la cual tiene por adversario todo lo que pueda llegarle del mundo externo: el acontecimiento. El atleta antiguo es un atleta del acontecimiento” (Foucault, 2014, p. 308). Por esta razón, el vínculo con el saber se concebía como un *trabajo sobre sí* y apuntaba a equipar y fortalecer a un *Atleta del Acontecimiento*, un individuo capaz de desarrollar comportamientos racionales que le permitieran sobreponerse a diferentes adversidades:

¿De qué está hecho ese equipamiento (paraskeue)? Pues bien, el equipamiento del que hay que dotarse, y que permite responder tan pronto



como es preciso y con los medios a la vez más simples y más eficaces, está constituido por logoi (discursos). Por logoi no basta entender simplemente un equipamiento de proposiciones, principios, axiomas, etcétera, que son verdaderos. Hay que entender discursos en cuanto son enunciados materialmente existentes. (...) el atleta es, por lo tanto, quien se provee de frases efectivamente escuchadas o leídas, memorizadas, vueltas a pronunciar, escritas y reescritas concretamente por él. Son las lecciones del maestro, las frases que escuchó, las frases que dijo, que se dijo a sí mismo (Foucault, 2014, p. 309).

En este punto, es preciso aclarar que otro de los presupuestos esenciales del saber moderno consiste en suponer que la subjetividad es una especie de entidad dada de antemano. El francés tipifica como “momento cartesiano” (2014, p. 36) este supuesto, ya que, para Descartes, el sujeto era lo único que podía mantenerse a flote en el mar de la duda. En este punto, a Foucault parecen interesarle las prácticas de sí antiguas, a través de las cuales es posible advertir que, el hecho de carecer de esencia, no impide que la relación de sí pueda estilizarse y cultivarse del mejor modo posible. Por esa razón, el estudio de las *prácticas de sí* antiguas permite mostrar algunas posibilidades de constitución y transformación con las cuales cuentan los individuos. A diferencia de la modalidad pedagógica que instaura la modernidad, en las artes de existencia antiguas “se trata de permitir al individuo adquirir cierto estatus ontológico que le abra una modalidad de experiencia calificable en términos de tranquilidad, felicidad, beatitud, etc. Modificación del ser, paso de un estatus ontológico a otro, apertura de modalidades de experiencia” (Foucault, 2020, p. 47). Así, todo parece indicar que en esta conceptualización que realiza Foucault, el vínculo con el saber apunta a una torsión ética que resulta fundamental y se dirige a poner en cuestión las verdades y las formas de valoración naturalizadas por el propio individuo.

Basta analizar para eso el modo en el cual el francés recupera algunos ejercicios filosóficos que propone Marco Aurelio para tomar alguna distancia ante ciertas formas de valoración hegemónica. El estoico propone descomponer en sus singularidades algunos elementos sumamente valorados. Existen formas de valoración que se hacen desde el delirio y la impostura excesiva, generando en el sujeto la adscripción a una falsa unidad que se traduce en una especie de hechizo que lo domina. La recuperación de este ejercicio de deconstrucción estoico me parece un punto clave en la reflexión de Foucault, ya que combina una descomposición en singularidades que recuerda el proceder arqueo-genealógico, pero real-



zando su papel en la transformación y la constitución razonada del individuo. En efecto, a propósito del mismo, Foucault comenta:

Tocamos las cosas mismas, llegamos hasta su corazón y las atravesamos en su totalidad de tal manera que podemos ver qué son. De este modo, podemos desnudarlas y ver desde arriba, ver desde arriba hacia abajo el escaso valor que tienen, su baratura. Y así podemos deshacernos del hechizo mediante el cual amenazan capturarnos y cautivarlos. El ejercicio tiene el mismo objetivo: se trata de establecer la libertad del sujeto mediante esa mirada de arriba a abajo que vamos a dirigir a las cosas, que nos permite atravesarlas de un lado a otro, llegar a su corazón y mostrar así lo poco valiosas que son. En este pasaje, Marco Aurelio agrega: no basta con aplicar este método a las cosas, debemos aplicarlo también a nuestra vida y a nosotros mismos (Foucault, 2014, p. 295).

En este fragmento se aprecian claramente aquellas relaciones señaladas más arriba: saber del mundo aplicado también a sí mismo con el fin de alcanzar una mayor autonomía. Nótese que la idea que orienta el fragmento apunta a un uso del saber filosófico para orientar un trabajo de disminución de las relaciones de dominación. Estas reflexiones permiten mostrar una dimensión más propositiva del planteo foucaulteano, capaz de contribuir a concretizar la propuesta de Flores y Villareal (2021) que han advertido el vínculo entre el cuidado de sí y la pedagogía en el último Foucault⁵.

A través de lo analizado, se hace evidente que el trabajo del último Foucault se orienta a cuestionar la hermenéutica de un sujeto dado de antemano —más propia de la cosmovisión cristiana y luego moderna— para dar lugar a concebir un proceso de constitución de la subjetividad relacionado, principalmente, con la ascesis antigua. A través de estas ideas, se amplía virtuosamente el nudo entre saber y poder que Foucault había realizado en sus escritos más tradicionales. Como señala acertadamente Edgardo Castro (2016), Foucault pasa, en sus últimos textos, de un análisis de la verdad del poder a realzar el poder de la verdad y lo que puede producirse a partir del mismo.

Ahora bien, lo anterior permite apreciar claramente la cantidad de señalamientos interesantes y pedagógicamente relevantes que realiza Foucault en las citas anteriores. A través de los postulados de la práctica de sí estoica, el filósofo arroja una nueva mirada que invita a utilizar diversos ejercicios tradicionales de lectura, escritura y escucha de las palabras de un maestro con sentido transformador, es decir, con el fin de promover una constitución más elaborada de la persona. La materialidad del discurso también constituye una invitación sugerente a apropiarse de los saberes y hacer cuerpo de ellos. No nos preparamos para seguir la norma



o para seguir lo que dice un maestro a causa de su investidura, tampoco nos preparamos únicamente para responder a los requisitos utilitarios que nos plantea el mundo del trabajo. Nos preparamos ante todo para una vida, con sus sabores y sinsabores, con sus preguntas irresolubles y sus situaciones límites. A través de esta vía es posible radicalizar la propia singularidad como un punto de exceso respecto a los intentos de normalización. El concepto de exceso indica aquí que la subjetivación constituye un terreno irreductible a la normalización y un espacio propicio para una constitución singular del individuo. Este tema ha sido ampliamente estudiado en la trama de los estudios foucaulteanos. El filósofo francés Potte Boneville (2007), por ejemplo, invita a pensar la categoría de sujeto en Foucault como una especie de pliegue irreductible influenciado por la norma, pero no totalmente determinado por ella. La subjetivación sería un proceso sin sujeto y a la vez subjetivante:

110



El término “sí” (...) es aquí decisivo. Al ser designado como “sí”, el sujeto moral se distingue bien de una “cosa”. Y, sin embargo, no se remite, en francés, a un “yo” que constituiría su fundamento; tampoco llega a un yo, que le daría una forma acabada y le permitiría finalmente, al término de su formación, separarse del contexto histórico. (...) La subjetivación es, entonces, una práctica, una *praxis* en el sentido aristotélico; praxis a través de la cual el “sí” nunca se subjetivase (Potte Boneville, 2007, p. 219).

Siguiendo esta línea, el filósofo español Fernando Fuentes Megías (2021) sostiene que esta reflexión en torno a las técnicas de sí habilita una lectura pedagógica de los últimos textos de Foucault. En efecto, permite pensar que, aquellos puntos de crítica que el filósofo identificaba como estrategias para ejercer el poder sobre los otros, pueden ser, al mismo tiempo, espacios para ejercitar una educación como constitución ética del sujeto:

La idea de que existe un conjunto de técnicas de sí complementario al de las técnicas de dominación que había estudiado Foucault en *Vigilar y Castigar* entre otros lugares, contribuye a fundamentar una lectura pedagógica de su obra. Un elemento central de cualquier relación educativa es la guía, protagonista indiscutible de toda educación poética posible. La categorización foucaultea de las relaciones entre sujetos convierte el concepto de gobierno en una alternativa al de dominación, permitiendo abrir un espacio de trabajo a la ética del cuidado de sí (Fuentes Megías, 2021, p. 232).

En virtud de estas ideas, la perspectiva de Foucault puede contribuir al dictado de cursos de Filosofía —tanto en secundaria como en nivel superior— apelando a esta estrategia. Así, la reflexión filosófica no

necesariamente se limita a la crítica y la desnaturalización de lo obvio. También puede apuntar a un ejercicio de transformación y constitución de nuevas relaciones con uno mismo y con los demás. Hay una dinámica comparable entre quien lee, escribe y escucha y aquel que realiza una práctica deportiva y, por ende, hay en la filosofía cuestiones del orden de una experiencia antes que de la contemplación de entequeias. Mostrar esta torsión ética a partir del saber filosófico puede ser un recurso muy atractivo capaz de resignificar el camino trillado de la mera transmisión de contenido.

La relación entre pedagogía y psicagogía

Así, en los fragmentos anteriores aparecen muchas herramientas propias de la pedagogía tradicional tales como leer, escribir, escuchar a un maestro, pero que adquieren un ímpetu renovado cuando se las piensa desde la apertura metodológica (respecto a la cosmovisión moderna) mencionada anteriormente. Todas estas reflexiones conducen a Foucault a mostrar una situación comparable a aquella que se evidencia con la función del saber filosófico, el conocimiento del mundo y las *técnicas de sí*. Así como en la antigüedad la filosofía estaba lejos de ser un elemento de contemplación de los entes, el ejercicio pedagógico iba de la mano con el ejercicio de la *psicagogía*. Con este concepto se hace referencia a un uso del saber que excede la mera transmisión de aptitudes y conocimientos acerca del mundo y apunta a una transformación del individuo. Cito *in extenso* un fragmento de Foucault a través del cual se podrá apreciar la manera en que el filósofo anuda pedagogía y *psicagogía*:

111



Si llamamos pedagógica, por lo tanto, la relación consistente en dotar a un sujeto cualquiera de una serie de aptitudes definidas de antemano, creo que se puede llamar “psicagógica” la transmisión de una verdad que no tiene la función de proveer a un sujeto cualquiera de aptitudes, etcétera, sino la de modificar el modo de ser de ese sujeto al cual nos dirigimos. (...) En la antigüedad grecorromana, en la relación psicagógica, el peso esencial de la verdad, la necesidad del decir veraz, las reglas a las cuales debemos someternos al decir verazmente, para decir verazmente y para que la verdad pueda producir su efecto -a saber: efecto de mutación del modo de ser del sujeto-, todo esto recae en esencia en el maestro, el director, e incluso el amigo o en todo caso quien aconseja (...) La verdad y las obligaciones de verdad están del lado del maestro. Eso es cierto en cualquier pedagogía. Lo es en la pedagogía antigua, desde luego, pero también en lo que podríamos llamar la psicagogía antigua.

En este sentido y por esta razón, la psicagogía antigua está muy próxima a la pedagogía (Foucault, 2014, p. 388).

El fragmento arroja varios elementos que solo puedo limitarme a mencionar brevemente, pero que permiten tomar noción de la riqueza aún inexplorada de los últimos textos foucaulteanos para pensar en relación con temas educativos. En primer lugar, aparece una función de la verdad como productora de efectos en la constitución del individuo. Si se atiende a la conexión entre las citas anteriores, podrá apreciarse que dichos efectos, ya no serán entendidos únicamente como la acción de un poder normalizador sobre la vida, sino como un modo de estimular las prácticas de libertad en contraposición a valoraciones naturalizadas. Como advierten acertadamente Gallo y Espinel (2021, p. 8), esas prácticas posibilitan una regulación de las relaciones de poder en la línea de evitar estados de dominación. Asimismo, aparece un énfasis en otro elemento tradicional, la función de un maestro, que ya no se reduce a un rol vigilador y adoctrinador como podría deducirse desde la descripción de la *sociedad disciplinaria*, sino que ejerce una tarea importante a la hora de incrementar las posibilidades de libertad con las que cuentan los individuos.

Pero más allá de la cuestión estrictamente política —que siempre está latente— es posible plantear aquí alguna hipótesis en torno al uso de las ideas foucaulteanas para la transmisión del saber. En este punto, quizás pueda pensarse algún paralelo entre la *psicagogía* de Foucault y aquella famosa idea del maestro ignorante que proponía el filósofo Jaques Rancière (2002). Para ambos, el acento no estaría puesto en la transmisión de un conocimiento objetivo, inocuo e indiferente para la vida de la persona —que por otra parte no haría más que reproducir la perspectiva del maestro— sino que la clave se encuentra en promover un proceso de transformación del individuo que aprende, para que pueda interesarse, contagiarse y, lo más importante, convertir un saber en una pauta vital para su propia vida, una cuestión que excede la dimensión utilitaria de los conocimientos. Resulta conmovedor aquel ejemplo que Rancière reseña a partir de la experiencia de Jacotot de un joven —hijo del editor del propio Jacotot— que poseía limitadas capacidades para el estudio, pero que, aún así, pudo aprender hebreo y convertirse en un excelente litógrafo. Al comentar este ejemplo, Rancière afirma: “El hebreo, eso es evidente, no le sirvió nunca para nada, tan solo para saber lo que ignorarían siempre las inteligencias mejor dotadas y más informadas. No se trataba para nada del hebreo” (Rancière, 2002, p. 14). Nótese que en la frase final de la cita puede apreciarse ese cambio de perspectiva que pone en segundo plano



el objeto mismo del saber, para realzar las consecuencias que produce el proceso de adquirirlo. En otras palabras, el saber puede servir para vivir porque las personas somos animales capaces de producir conceptos.

En uno de los últimos textos escritos por Michel Foucault se encuentra una reflexión muy hermosa que muestra la dimensión vital de la producción conceptual: “Formar conceptos es una manera de vivir y no de matar la vida; es una manera de vivir en una relativa movilidad y no una tentativa de inmovilizar la vida” (Foucault, 2012, p. 265). Aquí se aprecia claramente esa dimensión atlética que Foucault quería rescatar del vínculo con el saber y que incluso, en el ejemplo anterior, se combina con un reconocimiento de la singularidad de una persona. El saber tiene sentido también a partir de la trama singular de quien lo ejercita y lo hace suyo, razón por la cual no puede decirse que un maestro pueda transmitir un conocimiento universalmente utilitario o significativo, sino que debe atender a la particularidad de la persona y ponerse a prueba caso por caso. Considero que aquí también podría rastrearse el paso de la utopía a la heterotopía que sugería Foucault (1999, p. 435), un tema que rastrean de manera elocuente para el caso educativo los autores Gallo y Espinel (2021, p. 8).

En efecto, la perspectiva foucaultiana habilita un proceso educativo que renuncia a alcanzar utopías como fines últimos y que se predispone a habilitar heterotopías, es decir, espacios atípicos, indefinibles por su no esencialidad, pero localizables por su singularidad, donde cada cual pueda transitar a su modo por los caminos que habilita el contacto con los saberes. Eso no quiere decir que se puedan transitar esos espacios sin la guía de otro. Tanto el rol del docente como los lineamientos que ofrecen los diseños curriculares pueden ser aspectos cruciales en este proceso de estimular efectos *psicagógicos*.

Importancia de la psicagogía en la era digital

Ahora bien, de lo anterior se deduce que estas ideas ofrecen presupuestos filosóficos capaces de orientar la intervención pedagógica en múltiples campos del saber. Cuando comencé a enseñar filosofía en una escuela técnica decidí interrogar a su director —quien además de ingeniero es licenciado en educación— acerca de cuál cree que es la importancia de las humanidades en las especialidades técnicas. Me señaló que lo más importante, según su criterio, era desarrollar capacidades que no solamente se orientaran a la producción técnica repetitiva y acrítica, sino fomentar el trabajo conjunto y la creatividad. El mundo del trabajo requiere poder



operar creativamente con los saberes técnicos, más que convertirse en un engranaje inerte del sistema productivo. Las dos cuestiones resultan muy pertinentes. Y es aquí que reaparece la importancia que aquella torsión ética que genera el saber, un proceso que podría trabajarse incluso desde los saberes técnicos si el presupuesto filosófico con el cual se los aborda es adecuado. De hecho, gran parte de la reflexión humanística, social y pedagógica de los últimos años se ha dedicado a pensar rigurosamente acerca del impacto que han generado los medios digitales. El uso de estos dispositivos ha modificado radicalmente los modos tradicionales de comunicación y relación interpersonal. Esta es una prueba cabal de los cambios que genera el vínculo con algunos saberes. Por ende, dejando de lado el debate de si los medios digitales son buenos o malos en sí mismo -ya que, de acuerdo con Rancière, la centralidad no está puesta en el objeto en cuestión-, no caben dudas que puede desarrollarse un uso virtuoso de los mismos si se toma dimensión de esa relación psicagógica con los saberes.

En este sentido, se advierte que la *psicagogía* tal como se deriva de la filosofía del último Foucault permite reconocer un punto de irreductibilidad de la intervención educativa. La proliferación de los medios digitales ha generado muchos interrogantes en el ámbito de la pedagogía: ¿qué es lo que se transmite hoy cuando los objetos de saber ya están en su mayoría en internet? ¿Cuál es la función del docente cuando parece ser que los medios digitales van camino a ofrecer herramientas para volverse un autodidacta? ¿cuál sigue siendo la función de la educación en este contexto?

A través de un texto muy reciente Inés Dussel nos enseña que la pandemia ha generado cuestiones interesantes para pensar los futuros de la educación y la singularidad de la misma ante el avance de los medios digitales. La contingencia del Covid-19 puso de manifiesto a la vez la utilidad de estos medios para la educación, así como las desigualdades en el acceso a los mismos; arrojó precisiones sobre qué dispositivos suelen ser útiles para educar y cuáles no. El diagnóstico de Dussel (2021) es equilibrado y abandona juicios binómicos acerca de los medios —es decir, a favor o en contra—. Reconoce la presencia de los mismos en la tarea educativa, pero señala que hay cuestiones irreductibles de la misma. Lo que probó la pandemia, aún con todas las cosas que puso en cuestión y hasta renovó, es que la educación sigue requiriendo de espacios, procesos y relaciones humanas que nunca podrán ser emulados por el medio digital. Dice la autora:

Google está lanzando un seminario y un programa que se llama “*The Anywhere School*”; creo más bien que habría que impulsar un movimiento contrario, que afirme que la escuela se trata siempre de hacer un

lugar, no necesariamente físico, que organiza un encuentro intergeneracional con los conocimientos específicos, que no se hace en el transporte público o mirando todo el tiempo el celular. Ojalá que persista la conciencia del trabajo que cuesta sostener todo eso, de su relevancia social, y de la necesidad de estar a la altura de ese trabajo y de esa energía colectiva (Dussel, 2021, p. 137).

En este contexto, la filosofía foucaultiana es plenamente vigente, ya que establecer una relación *psicagógica* con los saberes constituye también una de las tareas irreductibles de las instituciones educativas. La educación, hoy más que nunca, tiene que explorar formas de incitar y estimular procesos *psicagógicos*. En consecuencia, resulta de mucha importancia repensar los presupuestos filosóficos, los objetivos y las dinámicas de la tarea educativa. En la época de la información a un segundo de distancia, toda esta cuestión de la dimensión atlética del vínculo con los saberes y la torsión ética que eso es capaz de generar constituyen algunos supuestos básicos para la formación de seres humanos.

Por esta razón, es tan urgente mostrar que el saber transforma y que tiene efectos sobre el sujeto. Se ha mencionado el caso de los medios digitales, pero también podría pensarse, entre otros, el caso de la matemática. El filósofo Alain Badiou menciona las transformaciones que produjo en la subjetividad de Georg Cantor el descubrimiento de la infinitud de infinitos. Y el propio Badiou (2010, p. 121) utiliza esas ideas matemáticas para repensar la ontología filosófica y desarrollar una teoría sobre el sujeto. Dice Badiou:

Después de haber ofrecido una prueba rigurosa de que el conjunto de los números racionales —las fracciones— es numerable, y por ende de que esos números, contrariamente a toda nuestra intuición inmediata, no son más ‘numerosos’ que los números enteros naturales, exclama ‘Lo veo, ¡pero no lo creo!’ (Badiou, 2010, pp. 121-122).

En consecuencia, mostrar que no se está aprendiendo algo porque así lo mandan los padres, la norma, el sistema productivo o vaya a saber quién, en suma, mostrar las posibilidades “atléticas”, de implicación ética, de transformación personal y, por ende, social que los saberes pueden generar es una tarea que la educación del presente y del futuro debe asumir con ímpetu renovado y con los resguardos materialistas que provee la reflexión crítica. En otras palabras, nunca hay que perder de vista que el ejercicio de educar es un modo de ejercer el poder que puede derivar, tanto hacia la transformación del presente como hacia formas de dominación que cancelan las posibilidades de libertad.

Parresía y pedagogía

A partir de lo anterior, se aprecia que es posible dar una mirada más concreta del modo en el cual podría articularse un uso del poder de la educación para promover dinámicas capaces de estimular rupturas ante lo naturalizado y promover la invención de nuevas formas de vida.

En este punto, quizás pueda pensarse que la educación siempre depende de un Estado, un proyecto político e incluso, en la actualidad, de las fuertes influencias de los sectores empresariales. Entonces, ¿hasta qué punto puede afirmarse que la educación es emancipadora y no se limita a emitir un discurso de verdad funcional a determinados sectores? ¿escuchar a un maestro no implica acaso, en última instancia, un modo de someterse al decir veraz de otro? Y teniendo en cuenta lo abordado en el final del apartado anterior ¿cuál es la singularidad de ese decir veraz que promueve la educación ante la proliferación de múltiples lugares de emisión de discurso informativo?

El concepto de *parresía* puede ayudar a pensar estas preguntas. El mismo constituye el punto cúlmine de los últimos trabajos de Foucault. A través de la *parresía* llega a manifestarse plenamente el poder de la verdad en la constitución del sujeto y en la transformación de un régimen. La *parresía* como hablar franco permitirá mostrar un modo de articular un discurso verdadero capaz de ofrecer un punto de disidencia ante las formas de vida imperantes. Como manifiesta Foucault (2017, pp.118, 231) ese discurso se despliega en inmanencia a la trama de los dispositivos y valoraciones vigentes, y tiene por condición una especie de *pacto parresiástico* entre quien dice una verdad y quien debe manifestar predisposición a escucharla:

El pacto parresiástico consiste en esto: el príncipe, el dirigente, el que posee el poder pero no conoce la verdad, se dirige a quien posee la verdad pero no tiene el poder y le dice ‘Dime la verdad, sea cual fuere esa verdad, no serás castigado’ (Foucault, 2017, pp.118, 231).

Por ende, es posible mostrar dos modulaciones conceptuales que pueden extraerse de allí a los fines de este escrito: la primera de ellas apunta a pensar las relaciones entre la educación y la política; la segunda, hace referencia a las interacciones que se producen entre estudiantes y docentes en el contexto del aula.

Anteriormente analicé de qué manera en los últimos textos de Foucault el poder de la verdad se orienta a promover la crítica y la transformación del individuo. En el citado curso *Hermenéutica del sujeto*, Fou-



cault (2014, p. 246) asegura que el punto más importante para pensar resistencias políticas se encuentra en la relación de sí consigo mismo. La cuestión es estrictamente lógica. A partir del análisis estratégico y microfísico del poder —típico de las investigaciones foucaulteanas— la relación de sí constituye un nodo imprescindible en el conjunto conformado por las cuestiones de gobierno y las relaciones de poder:

Lo cual quiere decir, simplemente, que, en el tipo de análisis de las relaciones de poder-gubernamentalidad-gobierno de sí y de los otros-relación de sí consigo, constituyen una cadena, una trama, y que es ahí, en torno de estas nociones que debemos poder articular, creo, la cuestión de la política y la cuestión de la ética (Foucault, 2014, p. 247).

En los cursos dictados en los años siguientes titulados *Gobierno de sí y de los otros* (2014 b) y *El coraje de la verdad* (2011), Foucault abordará de lleno esta relación expresada en la cita. Retomando la acción de Platón ante el tirano de Siracusa, describirá el rol que juega la filosofía ante la política. Lo real de la filosofía no radica en indicarle a la política lo que debe hacer, sino fomentar ante ella un ejercicio de fricción constante y permanente, que le recuerde de manera sistemática la falta de necesidad en el ejercicio del poder. Este método, como fue sugerido, conduce a mostrar caminos e invenciones aún no pensadas. En sus últimas reflexiones el filósofo insistirá mucho con estas ideas de hacer jugar ante el nudo que conforman el saber y el poder, aquellos discursos de verdad que muestran las condiciones históricas de surgimiento de ese anudamiento; y, paralelamente a este ejercicio, se realzan las posibilidades de constitución autónoma y singular de los individuos. Por esta razón, la filosofía debe promover una ascesis, es decir, un adecuado *gobierno de sí* capaz de motivar un *decir veraz* ante la política. El agente que pretenda realizar un acto *psicagógico* en el otro, debe dar cuenta en sí mismo de un modo de vida que acompañe aquella pretensión:

Ser agente de la verdad, ser filósofo, y en cuanto filósofo reivindicar para sí el monopolio de la *parrhesía*, no querrá decir solo que uno se pretende capaz de enunciar la verdad en la enseñanza, en los consejos que da, en los discursos que pronuncia, sino que es efectivamente en su vida misma, un agente de verdad. La *parrhesía* como forma de vida, la *parrhesía* como modo de acompañamiento, la *parrhesía* en la vestimenta misma del filósofo son elementos constitutivos de ese monopolio filosófico que ella reclama para sí (Foucault, 2014b, p. 327).

En el análisis de Foucault (2014b, p. 327), Sócrates aparece tipificando un modo de ejercicio de la *parresía* fundado en la coherencia de



una vida filosófica llevada hasta el límite, que plantea una distancia irreductible ante el poder político. Pero, en este punto, hay que ser cuidadoso. Foucault no cae en la tontería neoliberal del apoliticismo y la neutralidad. Por el contrario, política y filosofía son instancias irreductibles, pero que tienden a una relación necesaria. Por ende, cada una debe realizar el juego de su irreductibilidad para ser real y servir a la otra. En este sentido, Foucault afirma: “La cuestión de la filosofía no es la cuestión de la política, sino la cuestión del sujeto en la política” (Foucault, 2014b, p. 326). La *parresía* se vincula estrechamente a este *decir veraz* que la filosofía esgrime ante la política:

La filosofía va a presentarse como poseedora del monopolio de la *parresía* en tanto se manifiesta como operación sobre las almas, como psicagogía. Y en vez de ser un poder de persuasión que convenza a las almas de todo un poco, se presenta como una operación que ha de permitirles distinguir como corresponde lo verdadero de lo falso y dar, por la *paideia* filosófica, instrumentos necesarios para efectuar esa distinción (Foucault, 2014b, p. 311).

118



El episodio que mejor tipifica la actitud *parresiástica* y que Foucault expone e interpreta con gran maestría es el clásico encuentro entre el rey Alejandro Magno y Diógenes el cínico. Allí, se da la ocasión de un filósofo que desafía la investidura de un rey sin más fundamento que su propio coraje y haciendo valer un modo de vida radicalmente ascético asumido como verdadero. El desafío provoca la ira del rey que por un momento piensa en eliminar al filósofo, pero luego se predispone a la escucha y se transforma. El decir de Diógenes constituye un decir *psicagógico* que apunta a la transformación del otro. Diógenes no asesora políticamente, no da consejos acerca de las formas de ser rey, no le ofrece ninguna teoría psicológica o de coaching para legitimar su autoridad en la cabeza de la gente y conducirla de manera adecuada. Lo que hace Diógenes es efectuar un procedimiento *psicagógico* estrechamente ligado a cuestionar los efectos de un *régimen de verdad* que opera sobre el individuo. El filósofo cínico opera desde el presupuesto de la ausencia de necesidad del poder; solo se limita a señalar a un gobernante las dificultades que acarrea su impostura y los defectos que se encuentran siempre ligados al carácter regio “inclinación por el placer, la apetencia por las riquezas y la ambición desordenada en la vida política” (Foucault, 2017, p. 234).

A partir de las ideas anteriores, puede hacerse una lectura pedagógica del concepto de *parresía* tal como lo recupera Foucault. En primer lugar, es preciso aclarar que no toda la acción educativa puede tipificar

dentro de las implicancias del *decir veraz* parresiástico. Muchas veces se deben enseñar contenidos alineados con aptitudes específicas. Pero también es cierto que toda acción educativa debe sembrar, al mismo tiempo, la inquietud por reflexionar acerca de las visiones del mundo en el cual la pluralidad de saberes (técnicos, profesionales, humanísticos, etc.) se utiliza y se aplica. Incluso dentro del ámbito de los saberes técnicos y digitales se pueden explorar diversos usos y aplicaciones capaces de confrontar, cuestionar e intentar desplazar los mandatos del sentido común dominante. Por otra parte, es cierto que toda educación debe contribuir a reforzar las normas éticas y morales que requiere una sociedad, pero debe poder habilitar, al mismo tiempo, la crítica a esos principios y promover la invención de otros mejores, más inclusivos, plurales y ajustados a la diversidad. En este sentido, se hace evidente que la tarea educativa consiste en ejercer un rol *psicagógico* ante la política para el cual la noción de *parrhesía* adquiere una importancia fundamental.

Buena parte de la tarea educativa se dirige a cuestionar las implicancias de un *régimen de verdad* que organiza los saberes y los criterios de gobierno que desarrolla una autoridad. Eso no implica asumir una rebeldía sin causa ni creer que la educación nada tiene que ver con la política. Supone, quizás, hacer uso de ese carácter irreductible del *decir veraz*, para provocar, suscitar, estimular y contagiar en los otros algunos interrogantes, cuestionamientos que lo confundan y lo lleven a repensar su accionar más espontáneo. Para eso, debe aceptarse el pacto de la escucha mutua entre los polos de la relación como una condición necesaria e indispensable para que esa palabra verdadera tenga un efecto.

Esta tarea no puede darse sin apelar a las tramas más ínfimas en las que se juega el poder, es decir, el nudo constituido entre el gobierno de sí y de los otros. Por esa razón, la lectura pedagógica de la *parrhesía* también se produce en la interacción entre los docentes y los estudiantes. Como he argumentado, el rol parresiástico del docente se presenta estrechamente ligado a la función *psicagógica* que es capaz de desarrollar. Para eso, es necesario también que la tarea de profesor se nutra de algunas de las características que presupone el decir veraz de la *parrhesía*. Motivar la transformación de los otros solo puede hacerse desde una posición coherente con respecto a lo que se asume como deseo de educar al otro. El decir del parresiasta, como se aprecia en el fragmento citado más arriba, no se limita a la función de la enseñanza y el consejo, sino que se asume de manera integral, en la vida de la persona y hasta en la vestimenta misma del filósofo.

Señala Foucault: “la parrhesia como forma de vida, la parrhesía como modo de comportamiento, la parrhesía hasta en la vestimenta misma del



filósofo, son elementos constitutivos de ese monopolio filosófico que ella reclama para sí” (Foucault, 2014b, p. 327). Gallo y Espinel (2021) plantean por ejemplo la incoherencia de un profesor que impone a otros lo que no es capaz de hacer para sí mismo:

Es curioso que el profesor que invita a la lectura, al estudio, abandone, de vez en cuando, el estudio y la lectura, siempre atareado y cargado de urgencias olvida aquello que lo hace docente: el estudio (Gallo y Espinel, 2021, p. 52).

Es cierto que muchas veces esas urgencias se deben a la necesidad de correr de un lado al otro para poder garantizarse un sueldo digno. Esto es una cuestión política que excede la dimensión ética y que debería garantizar las condiciones para la misma. Es posible advertir aquí otra dimensión del *pacto parresíastico*. La acción *psicagógica* de la educación tiene por condición ineludible la inversión de recursos sociales en el mantenimiento de la misma. Pero dejando de lado por un momento ese aspecto, es deseable que un docente pueda interrogarse acerca del modo de ejercer su rol con la mayor coherencia posible.

Otro aspecto que se deriva de lo anterior, se refiere nuevamente a la dimensión de la transmisión del saber. ¿Qué es lo que se transmite? La *parrhesía* vuelve a mostrar (con Ranciére) que se enseña en verdad algo que no se sabe. En este punto, Diógenes no transmite un saber objetivo del mundo, sino que hace señalamientos críticos que conducen al otro a modificar la relación consigo mismo, a ocuparse de sí mismo y a tomar una consciencia más elaborada y menos idealista respecto de su propia posición. En otro trabajo se ha sugerido que el parresíasta ayuda a asumir la trama irreductible del propio deseo (Ortiz, 2022). Esta esta modulación del concepto también puede ayudar en gran medida a la tarea pedagógica. Si bien hay materias en las cuales el contenido es relevante (enseñar a usar una escofina, o un torno, o enseñar lo que dice una ley, o las partes del cuerpo humano), ningún docente puede creerse capaz de poder enseñar todo lo referido a un tema. Pero, además, como mencioné anteriormente, nadie puede saber las posibilidades de invención y apropiación que un sujeto puede hacer con eso que intenta enseñársele. La tarea educativa no pasa más que por tratar de generar alguna conexión entre el saber y lo que es capaz de generar en la trama vital y singular de una persona. En este sentido, la noción de *parresía* puede componer efectivamente con aquellos conceptos de la pedagogía que se proponen actuar por contagio, estimulación e interés, más que por la imposición de contenidos. El concepto de contagio para pensar la transmisión del saber la estoy tomando del



filósofo y educador argentino Jorge E. Noro: “El aula es lugar de tensión y de diálogo, no de propaganda. No se trata de adoctrinar, de imponer, obligar a repetir, ni siquiera de con-vencer (si esto implica algún tipo de violencia sobre el pensamiento del otro), sino de compartir, de contagiar, de hacer participar del mismo banquete común del conocimiento” (Noro, 2013, p. 18).

Quizás haya que plantear algunas distinciones en tanto a que el docente parece ser la figura de autoridad dentro del aula y la *parresía* siempre circula desde el que tiene menos poder hacia el que más tiene. No obstante, últimamente se advierte que los antiguos vínculos de autoridad disciplinaria se vuelven cada vez más horizontales. Muchas veces es tarea del docente desafiar las imposiciones de un sentido común mayoritario, razón por la cual debe utilizar los recursos socráticos que apuntan a cuestionar lo que el otro cree saber, asumiendo los riesgos propios de esa situación. Pero a menudo, tampoco falta el docente que continúa situándose en un lugar muy elevado de la verdad y no acepta otro *decir veraz* más que el que pueda emitir él mismo. Aquí aparece otra dimensión del *pacto parresiástico* que quizás puede pensarse como un presupuesto básico para regular los intercambios del aula con el fin de que la experiencia pueda ser mutuamente transformadora.



Conclusiones

En el presente trabajo se ha realizado un rastreo de los principales tópicos de la filosofía del último Foucault y su posible vínculo con las prácticas educativas. La tarea fue compleja, ya que implica exponer a un autor con una producción muy profunda y trazar un vínculo con el discurso pedagógico. Por esa razón, se ha efectuado un rastreo breve pero riguroso de los principales conceptos, procurando señalar el punto en el cual se vinculan con aspectos más tradicionales de los estudios pedagógicos. Claramente, cada uno de esos tópicos puede dar lugar a otros desarrollos que puedan profundizar, modular y extender los vínculos sugeridos. El énfasis de este escrito ha apuntado a señalar la torsión metodológica y práctica que opera Foucault hacia sus últimos estudios. La recuperación de la filosofía antigua lo conduce a delinear un modo de pensar una relación con la verdad que ya no se entiende únicamente desde el punto de vista de la dominación. Dicha torsión permite complementar sus estudios acerca del poder —que tanto impacto han tenido en el discurso pedagógico— mostrando, no solo las posibilidades de deconstrucción que ofrece

la filosofía, sino también las posibilidades efectivas de transformación y constitución a la altura de ese método. Lo central de esta operación estuvo puesta en el concepto de *psicagogía*. El mismo, marca un contrapunto con una pedagogía esencialista que no se interroga acerca de la condición histórica y relacional de los agentes que intervienen en el proceso educativo. Desde este punto, la *psicagogía* aparece como una apuesta para que la persona, en su contacto con el saber, pueda dejar de ser lo que es, habilitando posibilidades de invención y estilización en su propia trama vital. La argumentación precedente ha mostrado que dicho concepto puede extenderse a las prácticas pedagógicas sin que esto implique la negación total de las mismas. La filosofía estoica, tal como la interpreta Foucault, permite ofrecer intuiciones precisas para transformar el tradicional trabajo pedagógico (lectura, escritura, escucha de un maestro) en elementos de implicación y transformación de la persona. Por último, la categoría de parresia ofrece un referente conceptual sólido para pensar un vínculo entre docentes y estudiantes por fuera de la sumisión que suponía la pedagogía moderna, al tiempo que también provee sugerencias precisas acerca de la posición de la institución educativa respecto a la política.

122



Notas

- 1 En el desarrollo que sigue a continuación podrá apreciarse el sentido y la importancia de la influencia de Foucault en el campo pedagógico.
- 2 En su caracterización del reproductivismo, los autores Puiggros y Marengo realizan una afirmación que bien podría tipificar el espíritu de muchos de los textos foucaulteanos: “La expansión del sistema escolar parece estar más al servicio de la consolidación del modo de producción capitalista o la perpetuación de las relaciones de dominación que al servicio de la democratización de la sociedad y su transformación en un sistema diferente que no esté al servicio de la explotación de la fuerza del trabajo” (Puiggros, Marengo, 2013, p. 71).
- 3 Como sugiere Paul Vene: “¿Qué es entonces el poder? Foucault, por cierto, no se hacía una idea diabólica de él. Tracemos un ideal tipo a gran escala del poder. Consiste en la capacidad de conducir no físicamente las conductas del prójimo, de poner en marcha a la gente sin coger con nuestras manos los pies y las piernas en posición adecuada. Es la cosa más habitual y la mejor compartida; hay poder en la familia, lo hay entre dos amantes, en la oficina, en el taller y en las calles de sentido único. Millones de pequeños poderes forman la trama de la sociedad de la que los individuos forman el lizo” (Veyne, 2014, p. 105).
- 4 En este sentido, el especialista Álvarez Yágüez señala: “Por eso la libertad juega siempre un papel en las relaciones de poder. No cabe una oposición radical y simple entre poder y libertad ya que por un lado el poder para existir tiene que hacerlo en un campo en que no todas las acciones están determinadas” (Álvarez Yágüez, 2016, p. 93).

- 5 En un trabajo que aborda la relación entre la subjetivación y el poder en su vínculo con la educación, Graciela N. Flores y Ximena M. Villareal afirman: “En el ámbito educativo hay espacio para el cuidado de si y muy especialmente de los otros, esa es la responsabilidad primaria en el vínculo pedagógico, como lo vienen planteando filósofos de la educación como Cullen o Melich, entre otros. A la luz del cuidado de si, el enfoque foucaultiano propone un estilo de vida que abre al sujeto la posibilidad de resistir a los poderes en el complejo entramado social. Foucault (2012) considera que es posible inventar ‘posibilidades-otras’ de vida, entendiendo que la tarea fundamental de nuestro tiempo es dismantelar los mecanismos de construcción de subjetividades y realizar un tipo de acción que rechace la subjetivación que ha impuesto durante siglos la cultura occidental” (Flores y Villareal, 2021, p. 17).

Bibliografía

- ÁLVAREZ GONZALEZ, Freddy Javier
2006 *Relación entre filosofía y educación*. Universidad Politécnica Salesiana. Ecuador.
- ÁLVAREZ YAGUEZ, Jorge
2016 *Historia política de la verdad. Una genealogía de la moral*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- BADIOU, Alain
2010 *Segundo manifiesto por la filosofía*. Buenos Aires: Bordes Manatíal.
- CASTRO, Edgardo
2016 La verdad del poder y el poder de la verdad en los cursos de Michel Foucault. *Revista Tópicos*, 31. <https://bit.ly/3CFXCas>
- DUSSEL, Inés
2021 De la “clase con pantuflas” a la “clase con barbijo”. Notas sobre las escuelas en pandemia. *Anales de la educación común*, 2(1-2), 127-138. <https://bit.ly/3NT1go1>
2005 Pensar la escuela y el poder burgués de Foucault. En Diker y Frigerio, *Educarse acto político*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- FLORES, Graciela Nélica & VILLAREAL, Ximena Magali
2021 Las transformaciones subjetivas en el diagrama de poder actual y sus implicancias en la educación. *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, 31, 189-209. <https://doi.org/10.17163/soph.n31.2021.07>
- FOUCAULT, Michel
1992 *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
1996 *¿Qué es la ilustración?* Madrid: La Piqueta.
1999 *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
2001 *El sujeto y el Poder*. En H. Dreyfus y P. Rabinow (comps.), *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
2009 *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
2011 *El coraje de la verdad. Curso en el College de France 1983-1984*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
2012 La vida, la experiencia y la ciencia. En: *El poder una Bestia magnífica, sobre el poder, la prisión y la vida*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- 2014a *Hermenéutica del Sujeto. Curso en el College de France (1981-1982)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- 2014b *Gobierno de sí y de los otros. Ccurso en el College de France 1982-1983*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- 2014c *Del gobierno de los vivos. Curso en el College de France(1979-1980)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- 2017 *Discurso y verdad. Conferencias sobre el coraje de decirlo todo. Grenoble, 1982/ Berkeley, 1983*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- 2020 *Subjetividad y Verdad. Curso en el College de France 1980-1981*) Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- GALLO, Silvio & ESPINEL, Oscar
- 2021 Lecturas cruzadas entre Freire y Foucault: a propósito de aleturgias escolares y prácticas de libertad. *Pedagogía y saberes*, 55, 41-53. <https://bit.ly/46kNOjS>
- NORO, Jorge Eduardo
- 2013 *Curso de filosofía y educación para el ejercicio de la docencia*. <https://bit.ly/448vVTe>
- ORTIZ, Juan Emilio
- 2022 Foucault y Lacan: hacia una ascesis del ben hereje. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y educación*, 7(2) 1-18. <https://doi.org/10.48162/rev.36.059>
- PUIGGROS, Adriana & MARENGO, Roberto
- 2013 Los aportes de la sociología a la pedagogía. En. *Pedagogías, reflexiones y debates*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- POTTE BONEVILLE, Mathieu
- 2007 *Michel Foucault, la inquietud de la historia*. Buenos Aires: Manantial.
- RANCIÈRE, Jaques
- 2002 *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación Intelectual*. Barcelona: Laertes.
- TENTI FANFANI, Emilio
- 1999 *Sociología de la educación. Carpeta de trabajo*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- VEYNE, Paul
- 2014 *Foucault. Pensamiento y vida*. Buenos Aires: Paidós.

124



Fecha de recepción del documento: 29 de diciembre de 2022

Fecha de revisión del documento: 15 de enero de 2023

Fecha de aprobación del documento: 20 de mayo de 2023

Fecha de publicación del documento: 15 de julio de 2023