

ISBN 978-950-33-1650-4

Edición de
LAURA ARESE
CÉSAR MARCHESINO
EDGARD RUFINETTI
EDUARDO SOTA
ANA TESTA

Cuestiones de Filosofía de la Educación. Tradiciones, experiencias y controversias



Cuestiones de Filosofía de la Educación

Tradiciones, experiencias y controversias

Edición de:

Laura Arese
César Marchesino
Edgar Rufinetti
Eduardo Sota
Ana Testa

**Colecciones
del CIFYH**



Cuestiones de Filosofía de la Educación. Tradiciones, experiencias y controversias /
Laura Arese ... [et al.]; editado por Laura Arese ... [et al.]. - 1a ed. - Córdoba:
Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2021.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1650-4

1. Filosofía de la Educación. I. Arese, Laura, ed.

CDD 370.1

Publicado por

Área de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC

Córdoba - Argentina

1º Edición

• •
Área de
Publicaciones

Diseño de portadas: Manuel Coll

Diagramación: María Bella

2021



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.



Para una pedagogía del sujeto. Intervenciones críticas en la enseñanza

Nora Fiezzi*
Violeta Guyot*

Con la irrupción del pensamiento foucaultiano se abre un campo de problematizaciones diferente de aquello que constituye las denominadas ciencias humanas, poniendo de relieve todo un dispositivo de poder cuyas líneas de visibilidad y enunciación estaban dispuestas en un solo sentido. La emergencia de su pensamiento y su particular análisis de la episteme moderna permite visualizar el espacio de representación de estas ciencias – humanas- en relación con los modos de ser del hombre, constituido a partir de la ciencia moderna como fundamento de todas las positivities y como hecho empírico.

La indagación arqueológica que realizó Foucault (1926-1984) mostró dos grandes discontinuidades en la cultura europea: la primera denominada “La época Clásica”, que comprende los siglos XVII y XVIII y la segunda en las últimas décadas del siglo XIX. En esta etapa arqueológica podemos ver las construcciones epocales de “lo normal” y lo “anormal”: el loco, el enfermo, el anormal, las condiciones de surgimiento de los discursos de saber en una época determinada.

En esta etapa realiza un relevamiento de las condiciones históricas del saber, y abarca aproximadamente desde los años 1961 a 1969, o desde Historia de la locura en la época clásica a La arqueología del saber. Se propone

* Profesora Asociada Filosofía de la Educación- Epistemología, Facultad de Ciencias Humanas, (UNSL) Dra. en Educación. Directora del Proyecto de investigación PROICO 04-0920 “Filosofía, educación e infancia. La importancia de la cuestión del sujeto en la teoría pedagógica”. Miembro Fundadora de REDAFE.

norafiezzi@gmail.com

* Profesora Emérita, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, Profesora de Filosofía de la Educación y Epistemológica en carreras de grado y posgrado. Autora de numerosos libros y artículos de libro a nivel nacional e internacional. Secretaria Académica del Centro de Altos Estudios Illya Prigogine (UNSL). Miembro Fundadora de REDAFE.

violetaguyot@gmail.com



mostrar cómo la historia, las instituciones, los procesos económicos, las relaciones sociales, la filosofía, la ciencia, la política, la educación, pueden dar lugar a tipos definidos de discursos. Se ocupa de enunciados y formaciones discursivas.

En esta etapa arqueológica escribe “Las palabras y las cosas”, allí trata de indagar acerca de las condiciones de posibilidad del surgimiento de las ciencias humanas y de las disciplinas en el horizonte epistemológico entre los siglos XVII y XIX. Hay un acontecimiento en el orden del saber y ese acontecimiento tiene que ver con que el hombre se ha convertido en objeto de la ciencia, hecho que produce un cambio en la episteme moderna. A partir de estos estudios, analiza en una época dada las condiciones de emergencia del saber, buscando mostrar que el hombre es un pliegue del discurso y su existencia no es universal. Nos dice al respecto que las ciencias humanas, aparecieron el día en que el hombre se constituyó en la cultura occidental a la vez como aquello que hay que pensar y aquello que hay que saber (Foucault, 2007, p. 334). El hombre era hasta entonces un objeto más entre los muchos que se pensaban, excluyéndolo como sujeto de conocimiento, de pasiones y situado históricamente. La ausencia de este vasto campo de saber condujo a la ciencia a una visión simplista y reduccionista, que trajo como consecuencia la exclusión del sujeto.

Las ciencias humanas, sostiene Foucault (1968), no han recibido como herencia un cierto dominio, que tuviera la tarea de trabajar con conceptos científicos y con métodos positivos a fin de conformarlo. El siglo XVIII no les transmitió a las ciencias humanas bajo el nombre de hombre o de naturaleza humana, un espacio a la vez circunscripto y vacío que tuviera que conformar, ya que ninguna filosofía, ninguna opción política o moral, ninguna ciencia empírica, ni observación del cuerpo humano, ni análisis de la sensación, de la imaginación o de las pasiones ha encontrado jamás en los siglos XVII y XVIII algo así como el hombre. Señala que el surgimiento histórico de cada una de las ciencias humanas aconteció en ocasión de un problema, de una exigencia o de un obstáculo teórico o práctico.

Según Foucault (1968) en el siglo XIX aparece una nueva episteme, un nuevo objeto de conocimiento que es el hombre, la episteme del siglo XIX, con las ciencias humanas, ve aparecer por primera vez la figura del hombre en el campo del saber, ignorado antes por la ciencia. El hombre surge como entidad, como ser que trabaja, que vive y que habla.

Las formaciones históricas, sostiene Deleuze, “son umbrales de saber, muy diversos entre sí, que se constituyen en una época. Un apilamiento de umbrales diversamente orientados [...] el objeto de una arqueología es el saber, pues saber es precisamente combinar lo visible y lo enunciable” (2013, p. 33). En el devenir de los tiempos la historia ha tenido un papel central ya que ha sido la encargada de “contar” cómo sucedieron los hechos, pero lo que intenta hacer Foucault en esta etapa es llamar la atención sobre el otro lado de la historia.

Las etapas intelectuales de Foucault

Estudiar el pensamiento de Foucault es una tarea compleja aun hoy a casi cuarenta años de su muerte. Foucault era enemigo de las etiquetas y de las encerronas de la clasificación, tal vez por eso haya muchas lecturas posibles de su obra.

Su producción escrita abarca casi treinta años de trabajo, desde 1961 a 1984, aproximadamente, pasando por diferentes etapas intelectuales e inquietudes personales. Mucho se ha escrito acerca de cómo se organizaría el recorrido intelectual de Michel Foucault y sus “etapas”. A los efectos de su estudio hemos tomado algunos autores, que por su importancia en el tratamiento de la problemática foucaultiana nos parecen los más relevantes, sabiendo que se trata de un camino posible de acceso a su obra. Podemos dividir la monumental obra foucaultiana en tres grandes arcos teóricos o etapas, que dicho rápidamente serían las etapas arqueológica, genealógica y hermenéutica. Para hacer este recorrido, tomaremos los trabajos de Miguel Morey, Gilles Deleuze, Oscar Terán y Judith Revel.

Es importante tener en cuenta que estas “etapas” o recorridos intelectuales que proponemos para la lectura de la obra de Foucault, de ninguna manera implican cortes o rupturas definitivas ni parciales entre una y otra, entre ellas siempre hay un movimiento que ondea y fluye en el pasaje de una hacia la otra. Se trata de delinear un camino posible para abordar el pensamiento de uno de los intelectuales más importantes del siglo XX.

Para el análisis que realiza Miguel Morey, tomaremos la Introducción a las Tecnologías del yo (2008), aunque también en Escritos sobre Foucault (2014). La primera etapa que distingue está focalizada en la pregunta por el saber, denominada Arqueología, o etapa arqueológica, desde los años 1961 a 1969, o desde Historia de la locura en la época clásica a La

arqueología del saber. La segunda se organiza en torno a la pregunta por el poder y se denomina Genealógica. Los textos de esta etapa son: *El orden del discurso*; *Nietzsche, la genealogía y la historia* ambos de 1971 y *Saber y Poder* de 1975; el primer volumen de *Historia de la Sexualidad: la voluntad de saber* de 1976. En la tercera anuncia otros núcleos temáticos como la Gobernabilidad, la podríamos ubicar alrededor del año 1978. De esta etapa son el segundo y tercer volumen de la *Historia de la Sexualidad*; *El uso de los placeres y la inquietud de sí* de 1984, publicada un mes antes de su muerte. Esta tercera etapa está caracterizada por su preocupación por la subjetividad o las técnicas y tecnologías del yo. Dice Morey, “Con la publicación del primer volumen de la historia de la sexualidad (1976), al final de esta etapa, se abre la andadura del último período, interrumpido por su muerte en 1984”. (Morey, 2014, p.146).

El segundo autor que tomaremos para realizar el recorrido intelectual es de un gran amigo de Foucault, Gilles Deleuze (1987), quien en su texto “Foucault”, presenta esta problemática en tres preguntas mayores: ¿Qué puedo saber? ¿Qué puedo hacer? ¿Quién soy yo? Esta pregunta, qué puedo saber, remite a la etapa arqueológica y en la raíz de la misma se encuentra otra pregunta que alude a cómo se organiza el saber. Las otras dos preguntas apuntan a las reflexiones en torno al poder y al sí mismo, es decir, las últimas dos etapas intelectuales de Foucault. En este período trabaja con la historia y la filosofía, de lo que se trata es de hacer investigaciones históricas acerca del saber y los discursos acerca del saber. Sostiene Deleuze que si la historia le responde es porque Foucault ha sabido inventar “sin duda en relación con las nuevas concepciones de los historiadores, una forma específicamente filosófica de interrogar, también nueva y que da un nuevo impulso a la Historia” (Deleuze, 1987, p.77). Las palabras de Deleuze que traemos al texto nos señalan claramente que se trata de un pensador que volvió a poner en el centro de sus investigaciones, una manera filosófica de interrogar, asumiendo el riesgo de hacerlo en contra de un sistema largamente instituido que imponía de alguna manera los parámetros dentro de los cuales había de transitar el pensamiento.

El tercer autor que tomaremos para el análisis es el recorrido de Oscar Terán (1985) en “Michel Foucault: discurso, poder y subjetividad”. Podríamos distinguir aquí al menos tres arcos teóricos. El primero se extiende desde *Enfermedad Mental y personalidad* (1954) pero esencialmente desde la *Historia de la locura en la época clásica* (1961) hasta *Las Palabras*

y las cosas (1965), incluyendo el *Nacimiento de la clínica* y el *Ensayo sobre Raymond Russel* (1963). Entre 1969 y 1970 reflexiona metodológicamente sobre aquella primera producción y lo hace en *La arqueología del saber* y el *Orden del discurso*. Se inaugura un doble movimiento teórico que se consume pero que también se modifica en torno a una práctica: el GIP (Grupo de información sobre prisiones) y un artículo: Nietzsche, la genealogía, la historia (1971). En este segundo período también escribirá *Vigilar y castigar* (1975) e *Historia de la Sexualidad 1* (1976). En el tercer período la reflexión reposa sobre el individuo capaz de matizar su propia existencia, dentro de un desplazamiento de la política a la moral. Cada uno de los momentos está movido respectivamente por las preguntas: cómo se organiza el saber; cómo se relaciona el saber y el poder; cómo se gobiernan los hombres a sí mismos y a los demás para producirse como sujetos. La validez de este corte relativo, dirá Terán (1983), se justifica por algunas modificaciones considerables dentro de sus propias elaboraciones. En primer lugar, por la doble temática fundamental, saber-poder, que implicará una reflexión cada vez más atenta a lo político y en segundo lugar, por la modificación de categorías tales como la definición de discurso como acontecimiento, la consideración puramente represiva del poder hacia otra consideración donde se lo afirma como productividad y la sustitución del concepto de episteme (subsunción) por el de dispositivo, “La episteme, en tanto caso del género “dispositivo” pasará a ser definida como un dispositivo específicamente discursivo” (Terán, 1983, p. 13).

Judith Revel, la otra fuente que hemos citado precedentemente, en su libro *Foucault, un pensamiento de lo discontinuo* (2014) se propone analizar qué ha sucedido con la obra foucaultiana bajo esa idea de discontinuidad a lo largo de los treinta años de producción. Señala las dificultades con las que se ha tropezado su obra en el panorama intelectual francés. Entre ellos menciona el fenómeno Foucault en la tradición intelectual francesa, la dificultad de ubicarlo en alguno de los lugares en que se ordena el saber académico y una dificultad también importante que señala, viene de la mano de la muerte prematura del Foucault y la sensación de que muchos intelectuales se sintieron autorizados a pensar que la misma había quedado inconclusa.

Realiza la lectura de la obra de Foucault en clave de la discontinuidad para lo cual propone tomar toda la periodización adoptada tradicionalmente y preguntarse a partir de qué fracturas y de qué opciones estable-

cieron los comentaristas un verdadero sistema de fragmentación y cuáles fueron las consecuencias de tal recorte. A primera vista esto implicará dos grandes cesuras¹ en el análisis de Revel. Por un lado la referida al pasaje de una reflexión fundamentalmente lingüística y literaria, centrada en el campo discursivo, a una reflexión política que adoptó la forma de una analítica del poder y que integró no solo el discurso, sino también las prácticas y las estrategias y por otra parte la que atañe al aparente abandono de los temas políticos por un retorno a la ética y la subjetividad.

A juicio de Revel, esta lectura de Foucault con esa impronta de interrupción, pausa o cesura, como lo denomina la autora, trajo aparejada dos cuestiones bastante complejas. Por un lado la separación del conjunto de la obra en tres grandes secciones, que corresponderían a las tres décadas de escritura, comprendida entre los años sesenta, setenta y ochenta. Por otra parte, se profundizaría la complejidad de esta lectura, por las consecuencias que trajo tal división respecto de los pasajes de una “etapa” a otra. “Pensamos desde luego en el pasaje del proyecto de una arqueología al de una genealogía [...] pero también en una amplia serie de conceptos que aparecen en plena década política y cuya articulación, sucesión y/o simultaneidad lejos está de ser claras” (Revel, 2014, p. 17).

En la misma línea, la autora señala los trabajos del último Foucault con los conceptos de invención de sí y producción de subjetividad. En la lectura en clave discontinuista que presenta Revel, propone analizar la obra en dos grandes conjuntos, por un lado la publicación escrita que se desarrolla entre los años 1954 y 1984, que son los libros mencionados anteriormente y por otro lado un conjunto de producciones que se presenta como heteróclito², que no está sujeto a la regla común o heterogéneos, un compuesto de textos producidos en diferentes lugares académicos y geográficos, constituidos por conferencias, entrevistas, cursos, debates, que en francés se publicaron bajo el nombre de *Dichos y Escritos* y en español fueron publicados en diferentes libros y la mayoría de ellos llegó a nosotros con el nombre de *Obras esenciales*, en tres volúmenes.

La hipótesis que se plantea Revel es que si tratamos de comprender a Foucault a partir de una lógica diferente a cómo ha sido tratado por otros autores es posible la reconstrucción de su trabajo en una especie de

¹ Del latín *caesūra*, cortar, espacio, pausa, interrupción.

² Del latín tardío *heteroclītus*, y este del griego *ἑτερόκλιτος* *heteróklitos*

coherencia no lineal, siendo necesario para ello la redefinición del punto de partida.

Como dice el sabio Zen Mumon, “El gran sendero no tiene puertas, miles de caminos llegan a él. Cuando uno atraviesa este umbral sin puerta, camina libremente entre el cielo y la tierra” (Morin, 2003, p.13). Con este recorrido hemos querido señalar que miles de caminos pueden tomarse para llegar al pensamiento de Foucault, un intelectual profundo, entregado al pensamiento crítico, provocador, y disruptor, poniendo a consideración una batería conceptual largamente estudiada, meditada, razonada para poder pensar fuera de los dispositivos y de las sujeciones.

Foucault y la Educación

Foucault, como hemos visto, ha tenido una amplia producción, investigó profundamente los males que afectaban a su época, puso en evidencia una serie de cuestiones que se encontraban ocultas en la historia del pensamiento o que habían sido analizadas desde el paradigma dominante. Tal vez ese carácter provocador haya sido la causa que movilizó las estructuras más fuertemente arraigadas. Cada una de sus conferencias, de sus libros, de sus entrevistas, despliega un sinnúmero de posibilidades de repensar algunas cuestiones que nunca se habían pensado o retomar alguna de esas líneas para seguir indagando. Si hubo un problema que realmente lo preocupó y lo ocupó fue la cuestión del sujeto. No se ocupó específicamente de la educación como tal, como sí lo hizo con otros aspectos de su desarrollo intelectual, sin embargo, a lo largo de toda su obra se pueden ver referencias específicas a la educación; ella está presente en muchos de sus desarrollos teóricos, a propósito de la relación entre el sujeto, la verdad, el poder y la ética. Guyot sostiene que, el “efecto Foucault” en las investigaciones educativas como campo de irrupción del acontecimiento hizo girar la cuestión de la educación desde los aspectos epistemológicos, históricos, curriculares, hasta las prácticas efectivas en los micros espacios de enseñanza en sus particulares condiciones de posibilidad, (Guyot, 2007, p. 163). A partir de esta irrupción fue posible pensar las relaciones del sujeto con el poder y el saber así como las nuevas formas de producción de conocimientos y subjetividades en el campo educativo.

Podríamos señalar tres núcleos temáticos en torno a los cuales se organizarían estos aportes. El primero de ellos pertenece a la etapa arqueo-

lógica básicamente a partir de los instrumentos brindados por la nueva concepción de la historia tal como se formula en la Arqueología del saber. El segundo núcleo de aportes al campo educativo pertenece a la denominada etapa genealógica. En esta etapa Foucault escribe *El orden del discurso* (1970); *Nietzsche, la genealogía, la historia* (1970) La conferencia *Las redes del poder* (1976); *Vigilar y castigar* (1975). Acá se reformula la cuestión de la historia y se le da otra dimensión a partir del concepto de genealogía que implica atacar los puntos de emergencia de aquellos aspectos vinculados a la verdad, al conocimiento y al poder. Dice en *Nietzsche, la genealogía, la historia*, que hacer genealogía de los valores, de la moral, del ascetismo, del conocimiento no será por tanto partir a la búsqueda de su “origen”, sino que será ocuparse en las meticulosidades y los azares de los comienzos y no tener pudor para ir a buscarlas allí donde está, revolviendo los bajos fondos. (Foucault, 1992, p. 11)

Otro núcleo temático lo ubicamos en la denominada etapa hermenéutica, también llamada subjetiva, ética o del “último Foucault”, con los cursos del *Collège de France*, conocidos como “*Hermenéutica del sujeto*”, 1981-1982, “*El gobierno de sí y de los otros*”, 1982-1983 y “*El coraje de la verdad, El gobierno de sí y de los otros II*”, 1983-1984.

Respecto del primer punto, sostiene Foucault que la Modernidad colocó a las instituciones como principio organizativo fundamental de la sociedad y sentó las bases al mismo tiempo para la vigilancia continua de los sujetos en ellas. En el siglo XIX y también la sociedad actual, se produjo el despliegue de una vasta red de instituciones de sujeción y control, entre las que destaca la cárcel, la escuela, la fábrica, el manicomio, el hospital y otras semejantes. Todas con una misma estructura, similares al modelo del panóptico³, de manera tal que en una institución panóptica el poder se ejerce a través de la mirada del guardia cárceles, de maestros, encargados y demás funcionarios políticos, según de cuales se trate. Foucault realiza una analítica del poder, allí se ocupa del análisis de las formas de ejercicio del poder, introduciendo los conceptos de estrategias y tácticas y sitúa al saber en el ámbito de confrontaciones de fuerza. La genealogía permite

³ Foucault, M. Vigilar y Castigar “El panóptico de Bentham (...) en la periferia una construcción en forma de anillo; en el centro, una torre, esta, con anchas ventanas que se abren en la cara interior del anillo: la construcción periférica está dividida en celdas; cada una de las cuales atraviesa toda la anchura de la construcción. Tienen dos ventanas, una que da al interior, correspondientes a la ventana de la torre y la otra, que da al exterior, permite que la luz atraviese la celda de una parte a la otra”. (Foucault, 1989, p. 203)

pensar la procedencia del discurso y del sujeto y reflexionar la irrupción histórica de la verdad; no supone valores ni racionalidades universales. Esta nueva perspectiva nos permite pensar el lugar del saber y del poder en relación al sujeto de conocimiento. El estudio de la analítica del poder tiene tres formas posibles: 1- estudiar las formas múltiples y las extremidades, desde la base hacia arriba, 2- estudiar los efectos positivos del poder, es decir, tomando al poder como productor y constructor, productor de subjetividades; 3- estudiar el eje poder-saber, es decir, cómo el discurso de las ciencias se apoya en prácticas de gobierno y lo hace posible. El poder es un circulante, actúa por medio de diferenciaciones, objetivos perseguidos, modos instrumentales, formas institucionales, grados de racionalidad y por sobre todas las cosas, se ejerce o se padece. El poder atraviesa, produce cosas, induce al placer, formas saber, produce discursos.

Particularmente relevante para la educación es el concepto de dispositivo que permitió realizar una mirada compleja a los núcleos de poder y saber como productor de subjetividades. Desenmarañar las líneas de un dispositivo, sostiene Deleuze, (1990, p.155) es en cada caso levantar un mapa, cartografiar, recorrer tierras desconocidas, es lo que Foucault llama "trabajo en el terreno". La imagen más clara de lo que es un dispositivo, está representada por especie de madeja u ovillo, lo que de alguna manera representa la cantidad de hilos-líneas que la componen. Dichas líneas son de diferente naturaleza y no abarcan ni rodean sistemas, ya que cada sistema sería homogéneo por su cuenta (por ejemplo el objeto, el sujeto, el lenguaje). Las líneas forman direcciones diferentes, conforman procesos alejados del equilibrio, se acercan y se alejan unas de otras porque están siempre en movimiento, esos movimientos suelen producir crisis en tanto ponen en jaque el *statu quo* y eso produce una nueva línea.

En todo dispositivo hay líneas de sedimentación pero también de fisura, de fractura, de líneas de visibilidad, enunciación, líneas de fuerza, de objetivación y subjetivación. Este ejercicio del poder da nacimiento a un cierto tipo de saber respecto de los sujetos vigilados, ya se trate de presos, alumnos, obreros, locos, enfermos, entre otros, que se registra cuidadosamente en archivos y documentos. La docilidad del cuerpo hace referencia a la capacidad de dominación, de sometimiento, de ductilidad para ser transformado, perfeccionado. La novedad acerca del estudio del cuerpo estará dado por el control de movimientos, gestos, actitudes; objeto de

control, la eficacia de los movimientos, su organización interna; la coacción sobre las fuerzas.

Esas “técnicas de adiestrar” a las que aludimos a partir de las palabras del autor, esos “métodos de control”, meticuloso y exhaustivo en torno a los modos de comportarse, son operaciones sobre el cuerpo que todo el tiempo señalan cómo uno debe mirar, caminar, responder, estudiar, pararse, y garantizaran la sujeción constante de las fuerzas, a las que llama disciplina. Estas les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar las “disciplinas” (Foucault, 1989, p. 141).

El análisis de la incorporación de estos núcleos temáticos en el campo educativo desnudó toda una red de relaciones ocultas en los vínculos de los sujetos entre sí que se dirigían a la normalización y reproducción del paradigma dominante.

Otro aporte muy importante al ámbito educativo fue su conceptualización de la teoría⁴ como caja de herramientas. Esta categoría de pensamiento permitió una nueva mirada hacia las teorizaciones en general, a la educación y fundamentalmente en el aliento a “usar” su propia teoría para pensar de otro modo. En una entrevista realizada en 1975 en el suplemento literario del diario *Le Monde*, Foucault decía que todos sus libros son pequeñas *cajas de herramientas*, que están ahí, a la mano de quien quiera utilizarlas. Tal cual la imagen que nos representamos de una caja de herramientas en el hogar, esta caja está allí dispuesta y abierta, nos ofrece la posibilidad de extraer de ella, conceptos, palabras, análisis, categorías, preguntas, pensamientos, frases, hacer uso de ellas.

Con la aparición de la racionalidad crítica e inquisidora, dice Guyot (2011), surgió la necesidad de establecer las ineludibles diferenciaciones entre el pensar, el especular y el contemplar, del hacer propiamente dicho. En definitiva, tal como nos invita a hacer Foucault, todo aquello que

⁴ Acerca del concepto de teoría se ha escrito mucho a lo largo del tiempo. Desde diferentes visiones, pisos epistémicos, tradiciones científicas, los intelectuales han fijado su posición y han producido conocimiento y por tanto subjetividades. Etimológicamente teoría proviene del verbo griego *θεωρέω* que significa mirar, observar y se trataba de la actividad que hacían los espectadores en los juegos y festivales públicos; su actividad era teórica. Los griegos llamaban *θεωρός* al observador que las polis enviaban a los juegos a mirar, a observar. Cuando se trataba de una actividad mental, el verbo *θεωρέω* significaba considerar o contemplar. La *θεωρία*, *theoria* significaba contemplación, (Ferrater Mora: 1994:3475). Sostiene Ferrater Mora que el sentido filosófico de teoría es el de contemplación, especulación, en definitiva, el resultado de una vida contemplativa. Desde Platón y Aristóteles en adelante en la historia del pensamiento se ha discutido acerca de su significado y su valor.

nos sirva, en el mejor sentido del término, para pensar de otro modo, para pensar aquello que aún no hemos pensado. Y como dice el propio Foucault “Si la gente quiere abrirlos, usar tal frase o tal análisis como un destornillador o una pinza para provocar un cortocircuito, descalificar o quebrar los sistemas de poder, incluidos aquellos de donde eventualmente salen mis libros... ¡Y bueno, mucho mejor!” (Foucault, 1975).

En el prólogo que realiza Miguel Morey a la obra de Deleuze, *Foucault* (2003, p.12) analiza este concepto foucaultiano y dice que cuando Foucault habla de “Caja de herramientas”, lo que quiere decir es que la teoría se convertirá en un instrumento de trabajo y no un sistema, cerrado, encriptado, solipsista; que la creación de ese instrumento es un trabajo paciente, reflexivo e histórico sobre situaciones dadas. Es un trabajo de elaboración sobre el terreno de lo que se quiere investigar. Al constituirse la teoría como caja de herramientas, y por lo mismo, la teoría deja de erigirse desde las alturas para poner, proponer e imponer los marcos a partir de los cuales se debe pensar, para constituirse en un instrumento más o una herramienta entre otras herramientas. Ya no la teoría que señorea sobre los pensamientos sino el instrumento contra y a partir del cual podremos producir conocimientos.

En *Los intelectuales y el poder* (1992) se produce un diálogo entre Michel Foucault y Gilles Deleuze a propósito de las relaciones entre la teoría y la práctica. Al respecto dice Deleuze que la práctica era entendida como la aplicación de la teoría y las consecuencias derivadas directamente de esa forma de entenderla, pero al mismo tiempo, advierte que esas relaciones son mucho más parciales y fragmentarias que las formas en que se la ha entendido. Propone una mirada más profunda y menos dogmática de concebirla. Dice entonces Deleuze;

Una teoría es siempre local, relativa a un pequeño campo y puede tener su aplicación a otro dominio más o menos lejano. La relación de aplicación no es nunca de semejanza [...] desde el momento que la teoría se incrusta en su propio dominio se enfrenta con obstáculos, barreras, choques que hacen necesario que sea relevada por otro tipo de discurso (es este otro tipo el que hace pasar eventualmente a un dominio diferente) (Deleuze, 1990, p. 78).

Desde esta perspectiva, no debe entenderse la teoría como un sistema cerrado, de aplicación directa sobre un campo específico de problema-

tizaciones sin tener en cuenta las singularidades y complejidades que lo conforman. La aplicación de la teoría en su propio camino debe poder contemplar la posibilidad de reformular, repensar y reorganizar sus postulados.

La práctica es un conjunto de conexiones de un punto teórico con otro, y la teoría un empalme de una práctica con otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro, y se precisa la práctica para agujerearlo (Foucault, 1992, p. 78).

La importancia de reflexionar la teoría considerando que siempre es, como dice Foucault, local, regional y no totalizadora, adquiere relevancia en el contexto de lo que estamos reflexionando e investigando. La educación ha estado en las antípodas de este pensamiento dejándose llevar por las grandes teorizaciones, muchas veces producidas desde fuera del propio campo pedagógico, que marcaron profundas huellas en los sujetos. Pensemos por ejemplo en todas las teorías de corte positivista, conductista, behaviorista, capitalista, mercantilista de la educación que configuraron un tipo de saber y de poder que impactó directamente en la producción de subjetividades fragmentadas, incapaces de pensar-se dentro de su propia situacionalidad histórica. La aplicación de la teoría sin más ha impedido a las ciencias de la educación plantearse los interrogantes propios de su campo disciplinar por atender a los mandatos de “las ciencias” sin darse esa posibilidad de reflexión epistemológica propia.

La teoría es así una caja de herramientas que es preciso que funcione, que se use para hacer algo, de otro modo no sirve para nada o es que todavía no se dan las condiciones para ser usada. Teoría y práctica devienen puntos estratégicos que remiten el uno al otro en un relevo creador permanente, a un poder hacer que introduce el acontecimiento, es decir lo nuevo en el horizonte del mundo humano (Guyot, 2011, p. 15).

El otro punto de relevo, lo constituye la práctica. Al igual que el concepto de teoría, el de práctica ha dado lugar también a múltiples interpretaciones y malos entendidos. En muchas ocasiones se privilegió uno en detrimento del otro o se le quitó la importancia que significa entenderlo en relación a la teoría. Dijimos anteriormente que teoría y práctica se constituyen en puntos de relevo y de empalme, asimismo la práctica es el complemento necesario para agujerear la teoría. No hay teoría sin

práctica ni practica sin teoría. La práctica se convierte en un conjunto de articulaciones específicas de un punto teórico con otro y la teoría, en una cadena que une eslabones de una práctica con otra. La teoría se evidencia y se construye en la práctica y en la práctica se confronta y se reconstruye la teoría. No hay teoría capaz de desarrollarse por sí sola sin obstáculos, como tampoco podría hacerlo sin la presencia de la práctica.

Como señaláramos anteriormente, la irrupción del pensamiento foucaultiano movilizó estructuras de pensamientos, hábitos intelectuales, otros modos de relacionar el saber y el poder, entendiéndolo ahora como productor de subjetividades. Su ingreso a zonas inexploradas desde esta perspectiva no fue sencilla, más bien estuvo llena de dudas y de obstáculos. Sin embargo se pueden señalar algunas investigaciones y producciones escritas que en el terreno educativo usaron el instrumento Foucaultiano a la manera de “caja de herramientas”. Su “efecto” hizo girar la cuestión de la educación desde los aspectos epistemológicos, históricos, curriculares, hasta las prácticas efectivas en el micro espacio de enseñanza en sus singulares condiciones de posibilidad.

Desde la emergencia del pensamiento foucaultiano se han llevado adelante numerosas investigaciones en el campo educativo usando sus producciones teóricas como “caja de herramientas”. Realizar un análisis de los mismos excedería nuestro propósito, sin embargo mencionaremos los más importantes a los efectos de mostrar las derivas de su pensamiento en este terreno:

En Colombia se produjo un intenso y profundo movimiento de trabajo con las categorías foucaultiana, entre ellos podemos citar a Zuluaga, Olga Lucía, Proyecto Interuniversitario “Hacia una historia de la Práctica Pedagógica en Colombia” 1975. Integrado por los Proyectos de Investigación: “La práctica pedagógica de la Colonia”. Alberto Martínez Boom, (Universidad Pedagógica Nacional- Colombia); “Los Jesuitas como maestros”, Stella Restrepo, (Universidad Nacional- Colombia); “La práctica pedagógica del siglo XIX”, Olga Lucía Zuluaga de E. y Jesús Alberto Echeverri S.; “La práctica pedagógica del siglo XX”, Humberto Quiceno C. y Guillermo Sánchez M. (Universidad del Valle- Colombia). Zuluaga Garcés, Olga Lucía: *Pedagogía e Historia*, Foro Nacional por Colombia, Bogotá, 1987. Echeverri, Alberto y otros. “Foucault, la educación y la pedagogía”, *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XV, N° 37 septiembre-diciembre de 2003. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Otros antecedentes muy importantes son los trabajos de Julia Varela y Fernando Álvarez Uría: *La arqueología de la escuela*, La Piqueta, Madrid, 1991, de Jorge Larrosa: *Escuela, Poder y Subjetivación*, La Piqueta, Madrid, España, 1995.

En nuestro país las investigaciones del Violeta Guyot y Juan Marincevic: *Poder Saber la Educación*, Lugar editorial, Buenos Aires, 1992. Guyot, Violeta, Marincevic, Juan, Becerra Batán, Marcela: *Los usos de Foucault*, El Franco Tirador, Buenos Aires, 1996. Martínez Boom, A. Narodowski, M. *Escuela, Historia y Poder. Miradas desde América Latina*. Ediciones Novedades Educativas, Argentina, 1997. Guyot, V. et al. *El dispositivo y la Institución. Alternativas Serie espacio pedagógico. Año II N° 6*. LAE-UNSL, 1997. Guyot, V. *Territorio de enseñanza. La escuela*. En Téllez, M. *Repensando la educación en nuestros tiempos*. Novedades Educativas, Buenos Aires, 2000. Guyot, V. Marincevic, J. *Pasiones Educativas. Cinco Estudios sobre D.F. Sarmiento*. Ediciones del Proyecto. UNSL, 2001. Fiezzi, N. (Comp.) *Experiencias en filosofía. Enseñanza. Ética. Ejercicios filosóficos de formación*. Alternativas Serie Espacio Pedagógico. UNSL. LAE Año IV. N° 22. 2001. *Proyecto de Investigación Consolidado N° 4-1-9301 "Tendencias epistemológicas y Teorías de la Subjetividad"* en particular se destaca la Línea C "Teorías y Prácticas en Historia". Dirigido por la Prof. Violeta Guyot. Fiezzi, N. (Comp.) *Colección Filosofía y Escuela. La filosofía y la escuela*, LAE- Ediciones del Proyecto, UNSL, 2006. Guyot, V. *Las practicas del conocimiento un abordaje epistemológico. Educación Investigación, Subjetividad*. Ediciones del Proyecto. UNSL, 2007. Fiezzi, N. *Filosofía y educación Superior. Desafíos teóricos y prácticos para la universidad entre los siglos XX y XXI desde una perspectiva compleja*. Editorial Académica Española, Alemania, 2011. Fiezzi, N. Neme, A. (comps). *Foucault y la Educación: Hacia una pedagogía del sujeto*. Nueva Editorial Universitaria. ISBN 978-987-733-011-3. UNSL. 2015. Silvio Gallo, *Subjetividade, ideologia e educação* (2009); Michel Foucault *E As Insurreições: é inútil revoltar-se?* 2016. NEU-UNSL.

También encontramos los trabajos de Stephen Ball, *Foucault y la Educación: disciplinas y saber*, Morata, 1993. De TomásTadeu Da Silva, (Comp.): *O Sujeito da Educacau, Vozes*, Petrópolis, 1994. De Uruguay a Puchet, E. Díaz Genis, A. (comp.) *Inquietud de si y educación. Hacia un replanteo de la filosofía de la educación*. Editorial Grupo Magro, Uruguay, 2010

Estos ejemplos solo muestran una acotada producción acerca de los diferentes usos que se han llevado adelante a partir de la obra de Michel Foucault. El relevamiento de toda la producción utilizando los instrumentos foucaultianos sería imposible dado que continuamente se están produciendo nuevos estudios e investigaciones, nuevos análisis y experiencias en torno al campo educativo, tanto teórico como práctico.

Sin dudas las intervenciones críticas en el campo de la educación han estado marcadas por este carácter discontinuista con el que abordó su tarea intelectual, rompiendo con aquello que le proponía la época, para trascenderla. Como señaláramos precedentemente, Foucault no escribió específicamente acerca de la educación, sin embargo, a lo largo de toda su obra se encuentran importantísimos y fecundos desarrollos para el campo educativo. La historia de su pensamiento nos revela las razones y las condiciones a partir de las cuales se produjo el extraordinario impacto en las ciencias humanas que permitió la emergencia de nuevas formas de entender al sujeto; la cuestión del sujeto significó poner en evidencia nuevas formas de entenderlo, rechazando aquellas representaciones impuestas durante siglos, sujetándolo a ciertos dominios en el orden del saber y del poder.

Foucault realiza un largo recorrido para poder desentrañar la constitución del sujeto moderno, en una búsqueda permanente que va desde la actualidad, momento en que surge la pregunta, analizando lo que le ofrece la filosofía de su tiempo pero también los grandes sistemas de los que parten las profundas conceptualizaciones acerca del sujeto, para internarse cada vez más en aquella filosofía primera, que ubica en la Antigüedad Griega, en los ocho siglos en que se ha desplegado y estudiar al sujeto y a los procesos de subjetivación a los que ha sido sometido para proponer finalmente la creación de espacios de libertad donde el sujeto pueda reconocerse y actuar autónomamente.

Esa nueva manera de entender la historia que Foucault nos presenta, no ya de acuerdo con la periodización tradicional que dejaba en el camino una serie de acontecimientos por considerarlos poco relevantes, sino que propone aperturas diferentes pero dentro de una misma tarea general, una ontología histórica de nosotros mismos en relación a la verdad, al poder y a la ética, se constituye en un punto de clivaje para entender las nuevas subjetividades. Se propone evitar, hasta donde se pueda, para interrogar en su constitución histórica, los universales antropológicos, in-

vertir el movimiento filosófico de ascenso hacia el sujeto constituyente al que se le pide que dé cuenta de lo que puede ser cualquier objeto de conocimiento en general para descender hacia el estudio de las prácticas concretas por las que el sujeto es construido en la inmanencia de un dominio de conocimiento, abordando el análisis en el ámbito de las prácticas, entendidas estas como el modo de actuar y pensar al mismo tiempo, para poder efectuar ese trabajo que conduzca al sujeto a desprenderse de las sujeciones impuestas y pensarse de otro modo.

Bibliografía

- Deleuze, G. (1987) *Foucault*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. (2013) *El Saber. Curso Sobre Michel Foucault. Tomo I* Buenos Aires: Editorial Cactus.
- Deleuze, G. (2014) *El poder. Curso Sobre Michel Foucault. Tomo II*. Buenos Aires: Editorial Cactus.
- Deleuze, G. et al. (1990) *Michel Foucault Filósofo*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Ferrater Mora, J. (1994) *Diccionario de Filosofía*. Madrid: Editorial Ariel.
- Foucault, M (1989) *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M (1990) *Historia de la Sexualidad. La inquietud de sí*. Buenos aires: Siglo XXI Editores, Argentina.
- Foucault, M (2002) *La hermenéutica del sujeto*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M (1991) *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*. Buenos Aires: Siglo XXI,
- Foucault, M (1991) *Saber y Verdad*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, M (1992) *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.

- Foucault, M (1992) *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M (1999) *Estrategias de poder. Obras Esenciales Volumen II*. Madrid: Paidós.
- Foucault, M (1999) *Ética, Estética y hermenéutica. Obras esenciales, Volumen III*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M (2004) *Discurso y verdad en la Antigua Grecia*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M (2007) *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M (2008) *Las tecnologías del yo*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M (2009) *El gobierno de sí y de los otros*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica,
- Foucault, M (2009) *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: La marca editora.
- Foucault, M. (2016) *El origen de la hermenéutica de sí. Conferencias de dar-mouth, 1980*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1976) *Las redes del poder*. Buenos Aires: Editorial Almagesto.
- Foucault, M. (1987) *La hermenéutica del sujeto*. Edición y traducción de Fernando Álvarez - Uría. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, M. (2011) *El coraje de la verdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Guyot, V. (2011) *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación-Investigación-Subjetividad*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

- Guyot, V.- Fiezzi, N. (2008) Algumas considerações sobre o ensino da Filosofia da Educação em Filosofia, aprendizagem experiência em Borba- Kohan org. Belo Horizonte.
- Guyot, V.- Fiezzi, N. (2019) Cuestiones de Filosofía de la Educación. Entre la enseñanza y la filosofía. Red Argentina de Filosofía de la Educación. (REDAFE) NEU, UNSL.
- Morey, M. (2014) *Escritos sobre Foucault*. Madrid: Ed. Sexto piso.
- Morín, E. (2003) *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Revel, J. (2014) *Foucault, un pensamiento de lo discontinuo*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Terán, O. (1983) *Michel Foucault. El discurso del poder*. Ciudad de México: Folios Ediciones.