



ARTÍCULO | ARTIGO

Fermentario N. 12, Vol. 1 (2018)

ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad de la República. www.fhuce.edu.uy
Faculdade de Educação, UNICAMP. www.fe.unicamp.br

Los procesos de subjetivación política en la educación. Parrhesía socrática y emancipación intelectual

Leonardo Colella¹

Resumen

El artículo se propone caracterizar los modos de subjetivación política desplegados en la educación a través de los aportes de Michel Foucault y Jacques Rancière. Ambos autores contribuyen a pensar el carácter político de la educación desde una perspectiva novedosa: en el primer caso, a través de la parrhesía filosófica de Sócrates y, en el segundo, a través de la noción de “emancipación intelectual” inspirada en la figura pedagógica de Joseph Jacotot.

Palabras clave: Parrhesía, Jacotot, Emancipación intelectual, Policía educativa, Educación y política.

Abstract

The article aims to characterize the modes of political subjectivation deployed in the education through the contributions of Michel Foucault and Jacques Rancière. Both authors contribute to think the political character of education from a novel perspective: in the first case, through the philosophical parrhesia of

¹ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET – Argentina). Email: leonardojcolella@yahoo.com.ar

Socrates and, in the second, through the notion of "intellectual emancipation" inspired by the pedagogical figure of Joseph Jacotot.

Keywords: Parrhesía, Jacotot, Intellectual emancipation, Educational police, Education and politics.

La transmisión del saber y los modos de subjetivación político-educativos

Proponemos en este trabajo pensar la crítica filosófica y política realizada por Jacques Rancière a la educación como una continuidad de los aportes de Michel Foucault sobre el sujeto y el poder, especialmente los referidos al estudio de *las técnicas de sí*. El análisis de una "lógica de la verdad" en Foucault y su diagnóstico sobre las sociedades de normalización podrían hallar cierta aproximación a la crítica rancieriana del orden *explicador* y de la *sociedad pedagogizada*. Ambos autores se concentran, cada uno con sus particularidades, en las prácticas que intervienen en los procesos de subjetivación.

Foucault analiza, en distintas etapas de su obra, las diversas manifestaciones del poder vinculadas al despliegue de *técnicas disciplinarias* y de *técnicas de sí*, desarrolladas en las sociedades *disciplinarias* y de *normalización*. Estos aportes nos permiten examinar el tipo de lógica preponderante en las instituciones educativas en relación a las construcciones subjetivas.

Los "modos de subjetivación" en la obra de Foucault asumen diversos sentidos. Como señala Edgardo Castro (2011), en primer lugar, podríamos señalar una concepción "más específica" de los modos de subjetivación, ligados a la ética y desarrollados en las últimas obras del autor (Foucault, 2010; 2009). En segundo lugar, podemos considerar un sentido "más amplio" que refiere a la historia de las prácticas en las que el sujeto se asume menos como un proceso de fundación que como un efecto de esa composición. En este último sentido, serían modos en los que el sujeto se presenta como objeto de una relación entre el saber y el poder.

Incluso dentro de este último sentido (más amplio), la perspectiva foucaultiana no se orienta únicamente a la significación del término "sujeto" como la designación de la figura de un "sometido" o de un "súbdito" (sujeto por

el control de otro), sino también como un individuo “atado”, “unido” o “ligado”, *sujeto* a la propia identidad producto de ciertas prácticas sociales y del conocimiento de sí mismo. Estas distinciones permiten a Foucault diferenciar entre formas de dominación (étnica, religiosa, sexual, etc.), formas de explotación (económica, en tanto aíslan al trabajador del resultado de su propio trabajo) y formas de sujeción (aquello que “ata” al individuo consigo mismo y posibilita así la sumisión a otro). Si bien afirma que las sociedades despliegan de manera simultánea y superpuesta aquellas diversas formas de poder, Foucault profundiza su análisis en el último aspecto mencionado, llevando al centro de su filosofía la temática sobre el *sujeto*.

Sin embargo, cuando generalmente se aborda la temática de la educación desde una perspectiva foucaultiana, se tiende a realizar un análisis institucional que incluiría la caracterización de los dispositivos que circundan las cuestiones pedagógicas y el estudio de las técnicas disciplinarias que operan en el ámbito educativo. No obstante, puede pensarse la relación de *lo educativo* y los procesos de subjetivación desde la generalidad de la obra del autor y a través de algunas *herramientas* conceptuales por él propuestas.

Tal es el caso de una singular reflexión sobre las nociones de “verdad” y “experiencia” realizada por Foucault (en referencia a sus propias obras) en una entrevista del año 1981, publicada en un compendio de intervenciones bajo el título *El yo minimalista* (2003). Es cierto que Foucault no se ocupó específicamente de analizar los conceptos de *verdad* y *experiencia* en el ámbito de la educación, pero aquella reflexión sobre sus tareas de escritura y de investigación puede realizar aportes significativos para pensar los modos de subjetivación desplegados al interior de la educación (Kohan, 2009).

Foucault plantea, en el texto referido, que no escribe libros desde la *lógica de la verdad*. No se considera a sí mismo como un individuo que, luego de desarrollar una investigación particular, ha adquirido o incorporado una serie de nuevos conocimientos que debe comunicar o transferir mediante el desarrollo de la escritura: “Si tuviera que escribir un libro para comunicar lo que ya sé, nunca tendría el valor de comenzar” (Foucault, 2003, p. 9). En cambio, afirma que sus textos constituyen “libros-experiencia”. En ellos se pone en cuestión una verdad, se plantea un problema, y a lo largo de su desarrollo se piensa y se recorre un camino de búsqueda de respuestas tentativas que

desencadenan nuevas preguntas. En este sentido, escribir un libro sería una *experiencia* vivida por el autor y no únicamente la exposición de una verdad que se posee o que se conquistó previamente. De modo tal que mientras la *lógica de la verdad* afirma y sostiene la permanencia de la identidad del autor, la *lógica de la experiencia* lo transforma:

Los libros que escribo representan para mí una experiencia que deseo que sea lo más rica posible. Al atravesar una experiencia, se produce un cambio. (...) Escribo precisamente porque no sé todavía qué pensar sobre un tema que atrae mi atención. Al plantearlo así, el libro me transforma, cambia mis puntos de vista (Foucault, 2003, p. 9).

La *lógica de la verdad*, entonces, supone la posesión o la incorporación previa de un conjunto de saberes, y atribuye a la escritura el sentido de la transmisión de aquello que se posee. Al contrario, a través de la *lógica de la experiencia*, aunque se postulan o se afirman ciertas “verdades”, se habilita un cuestionamiento de la relación que se tiene con esas verdades para problematizarlas y poner en cuestión así el lugar en el que se está instalado, al menos, provisoriamente.

En este sentido, así como existen escritores impulsados por ambas lógicas, también existen lectores que se vinculan con los textos desde cada una de ellas: aquellos que leen porque esperan incorporar ciertos saberes que aún desconocen o aquellos que lo hacen porque esperan transformar la relación que poseen con la problemática en cuestión a partir del diálogo con otros.

Estas reflexiones, que tal vez no se encuentren desarrolladas explícitamente pero que atraviesan y subyacen gran parte de la obra de Foucault, pueden ser empleadas para el caso de la educación. De este modo, como propone Walter Kohan (2009), podría pensarse a la “enseñanza” o al “acto de enseñar” desde la *lógica de la verdad* o desde la *lógica de la experiencia*. En el primer caso, existirían docentes considerados poseedores de ciertos conocimientos valiosos (contenidos que el alumno no posee), y el sentido fundamental del acto educativo consistiría en transmitir esos saberes. En el segundo caso, en cambio, si bien el docente afirma (y transmite) ciertos conocimientos, el sentido principal de su tarea radica en poner esas verdades

al servicio de la transformación de lo que se piensa y de lo que se sabe.

En este último sentido, el encuentro pedagógico se interpretaría como una *experiencia* que, en vez de buscar la transmisión de conocimientos de un individuo a otro(s), intentaría problematizar lo que se piensa y, en consecuencia, lo que se es:

Cuando escribo, lo hago, por sobre todas las cosas, para cambiarme a mí mismo y no pensar lo mismo que antes. Lo que intento es (...) experimentar lo que somos hoy, no sólo lo que fuimos, sino también lo que somos actualmente. E invito a otros a compartir esa experiencia (Foucault, 2003, pp. 9-13).

La configuración del acto educativo como *lógica de verdad* dispone a las prácticas pedagógicas constituyendo un tipo de relación entre docentes y alumnos que despliega así un *modo de subjetivación* particular: se trata de un vínculo constituido a partir de la diferenciación respecto de la posesión o de la no-posesión de determinados contenidos, que se funda en la designación de los estudiantes por medio de sus “carencias”. Como desarrollaremos a continuación, Rancière ha explorado ese vínculo en *Le maître ignorant* (1987), en el que emprende una crítica contra la *lógica de la explicación*, que vincularemos aquí con la *lógica de la verdad* valiéndonos de los aportes de Michel Foucault.

La “explicación” como *policía* educativa

Luego de Mayo de 1968, y más precisamente en 1974 con la publicación de *La Lección d’Althusser*, Rancière se distancia de su antiguo maestro, Louis Althusser. La distinción realizada por éste entre “ciencia” e “ideología” concluía, para Rancière, en un monopolio intelectual del saber. Tal es así, que comenzó a investigar los archivos de los operarios del siglo XIX (*La nuit des prolétaires*, 1981; *le philosophe plébéien*, 1985), en consonancia con la hipótesis de que la emancipación no era producto de los grandes teóricos, sino que se trataba de la *emancipación intelectual* de sus protagonistas. Esto confirmaba su ruptura con el legado de Althusser y con el deseo de transmitir una ciencia objetiva a las masas como medio de liberación.

Es en este contexto, cuando revisaba aquellos archivos obreros del siglo XIX, que Rancière descubre a Joseph Jacotot, quien luego sería presentado en diversos coloquios, artículos y libros durante la década de 1980 (*Le philosophe*

et ses pauvres, 1983; *L'empire du sociologue*, 1984), antes de convertirse en la figura principal de *Le maître ignorant* (1987). Paralelamente a la escritura de estas obras, en Francia, al mismo tiempo que ascendía al poder el gobierno socialista de Mitterrand (con mandato presidencial entre 1981 y 1995), se generaba en el ámbito de la educación una disputa teórica entre dos posiciones: por un lado, aquellos que promulgaban una compensación social para los sectores desfavorecidos, a través de una especial transmisión del saber dedicada a estos sectores más postergados (inspirada en la sociología educativa, principalmente de Bourdieu), y por otro lado, la corriente republicana que abogaba por la transferencia indiferenciada del saber, como medio para lograr la igualdad.

Este escenario circunscribía los problemas educativos hacia una coincidencia incuestionada: “el saber es un medio para la igualdad”. Entonces, la igualdad sería un “programa” o un “fin” a alcanzar mediante la transmisión del saber.

En este sentido, para Rancière, la “lógica de la explicación” *fundamenta* la educación a través de un proceso de transmisión de ciertos saberes que el maestro posee y que el alumno no y, consecuentemente, produce y reproduce cierta subordinación intelectual que configura un escenario de segmentación jerárquica entre el poseedor y el no-poseedor. Rancière señala que las instituciones educativas modernas han adoptado el rol de reproducir esta desigualdad jerárquica hasta el punto de convertirla en su propia condición de posibilidad: de tal forma que el sentido de la escuela acabe por convertirse en la perpetua designación de desiguales-inferiores, cuyo criterio diferenciador sería la *carencia* de ciertos contenidos. La función esencial del maestro-explicador sería la inscripción de quienes aprenden en un circuito dominado por estructuras estamentales y por una lógica de superiores e inferiores.

De este modo, la lógica de poseedores y no-poseedores, para Rancière, instituye y reproduce un escenario de segmentación jerárquica que reproduce un modelo de sociedad desigualitaria: la “explicación” trascendería el ámbito educativo para constituirse como el vínculo mismo del orden social, esto es, como ficción distributiva y justificadora de rangos o lugares (Rancière, 1987, p. 148).

La lógica de la verdad delimita un tipo de relación particular entre los

individuos que configuran una situación educativa, ya que sustenta el vínculo sobre la transferencia de una posesión hacia un desposeído. Por lo que esta lógica asume una tarea diferenciadora y jerarquizante entre aquel que designa como “poseedor” y aquel que nombra como “carente”. De este modo, la lógica de la verdad, como el propio concepto de *poder* para Foucault, posee la distintiva cualidad de ser “relacional”. Además, está inscrita en las denominadas *técnicas de sí* ya que precisa cierta connivencia aun de la parte subordinada (deseo de ser instruido, de ser guiado, de ser representado, etc.).

La lógica de la verdad en la educación supone también discursos liberadores, emancipatorios e igualitarios (recordemos que el progresismo ilustrado –portador de estos principios– que Rancière designa como antagonistas de los postulados de Jacotot, es quien logra vencer a la “férula” despótica de la escuela tradicional). De este modo, aunque las técnicas disciplinarias no se extingan plenamente, gradualmente se subsumen en las *técnicas de sí* (Foucault, 1988, pp. 45-94). Éstas, en vez de presentarse como un poder externo impuesto sobre el sujeto, demandan cierta expresión de “elección propia”.

Foucault señala que aquello que “somos” (la forma en que nos narramos y autopercebimos) no depende únicamente de nosotros mismos, sino que somos producto de diversas prácticas que, en efecto, incluyen a otros. Las tramas de poder configuran ciertas prácticas sociales de modo tal que intervienen en las formas y las finalidades de esa autopercepción. Y esa autonarrativa también determinará las formas y las finalidades de los propios vínculos sociales.

La “explicación”, concebida no sólo como método didáctico, sino como lógica (de verdad), constituye una práctica que interviene como modo de subjetivación. Asimismo, la explicación, no sólo interpretada como una actividad de enseñanza (es decir, como una mera práctica didáctica), sino considerada como una “necesidad social”, asume el estatuto de una técnica de poder:

Desde ese punto de vista, las prácticas discursivas de la autonarración no son autónomas, sino que están incluidas en procedimientos sociales coactivos y normativos de tipo jurídico, médico, educativo, terapéutico, etc. Hay que preguntarse también, por tanto, por la gestión social y política de las narrativas personales, por los poderes que gravitan sobre ellas, por los procedimientos en que el

sujeto es inducido a interpretarse a sí mismo, a reconocerse a sí mismo como el personaje de una narración posible, a contarse a sí mismo en el interior de ciertos vocabularios y (...) como resultado de la violencia que determina nuestra identidad y que pretende ligarnos a ella en tanto que pretende que la reconozcamos (Larrosa, 2004, p. 86).

El concepto de *policía* para Rancière, como un contrapunto designado respecto de la noción de “política”, representa el sistema de distribución de lugares y poderes, y el régimen de legitimaciones que justifican tales designaciones. De hecho, Rancière alude explícitamente a Foucault como “inspirador” de la utilización de aquel concepto (Rancière, 1996, p. 43), a través de un sentido de lo policial más amplio que el que lo circunscribe a diversas actividades represivas o de seguridad interna (la baja policía), postulado por los teóricos del siglo XVII y XVIII y vinculado al “buen” orden social general.

En este sentido, afirma Rancière, la policía trasciende lo que se denomina “aparato de Estado” (Althusser, 1988). La policía, el sistema de distribución de rangos y sus legitimaciones, no es propiedad exclusiva del Estado, sino que lo excede: “La distribución de los lugares y las funciones que define un orden policial depende tanto de la espontaneidad supuesta de las relaciones sociales como de la rigidez de las funciones estatales” (Rancière, 1996, p. 44). Un orden policial, entonces, configura los modos de ser, de hacer y de decir, y establece, por tanto, lo que es visible y lo que es decible. Del mismo modo se comportan los análisis de los micropoderes y de las razones de estado en Foucault que trascienden las evidentes y directas prescripciones estatales.

La lógica de la explicación se comporta como parte de ese orden policial al incorporarse como distribuidora de lugares, ocupaciones y formas de enunciación de los individuos. La *explicación* no es meramente un poder directo de dominación (visiblemente atribuido a determinadas políticas estatales), sino que más bien es un modo de subjetivación desplegado a través de técnicas indirectas.

Sin embargo, más allá de las coincidencias críticas de ambos autores respecto de la educación, tanto Foucault como Rancière dan cuenta, en sus textos, de algunos indicios para pensar afirmativamente otra-educación.

La parrhesía socrática y la pedagogía de Jacotot

El libro *El maestro ignorante* (Rancière, 1987) reúne las experiencias

pedagógicas de Joseph Jacotot, quien a comienzos del siglo XIX desarrolla una serie de críticas respecto de la enseñanza tradicional. Estas experiencias provocaron en Jacotot un replanteo pedagógico que lo llevó a considerar que era posible que sus estudiantes aprendieran sin las explicaciones de un maestro.

En este sentido, a través de las experiencias de Jacotot, Rancière explora la posibilidad de pensar en la construcción de una nueva relación entre maestros y alumnos que no esté mediada por la lógica de la *explicación*. El maestro *emancipador* no es quien transmite su propio saber, sino quien reconoce y pone en acto, junto con otros, una capacidad intelectual que comprende como igual en todos los individuos.

En modo análogo puede interpretarse la lectura que Foucault hace del Sócrates de la *Apología* en *El coraje de la verdad* (2010). La parrhesía socrática (que se diferencia de la parrhesía política) centra su atención en el cuidado de sí: procura que los individuos se ocupen de sí mismos. El objetivo de la tarea socrática, entonces, es incitar a cada individuo a ocuparse de su razón, de la verdad y de su alma (*phrónesis, alétheia, psyché*).

Foucault señala que, en la *Apología*, la parrhesía socrática se distingue de otras formas de veridicción, tales como la profecía, la sabiduría y la *enseñanza*. Y es en esta distinción con el decir veraz del profesor que puede notarse cómo Foucault proyecta a través de Sócrates una crítica hacia la figura del maestro-explicador. En este sentido, afirma que Sócrates presenta un nuevo modo de enunciar verdad que el desarrollado en la *polis*:

Para terminar, con respecto a la palabra de enseñanza, Sócrates insta, para decirlo de algún modo, una diferencia por inversión. Cuando el profesor dice: “yo sé, ustedes escúchenme”, Sócrates dice: “yo no sé nada, y si me ocupo de ustedes no es para transmitirles el saber que les falta, es para que, al comprender que no saben nada, aprendan con ello a ocuparse de ustedes mismos” (Foucault, 2010, p. 105).

Las consecuencias de estas interpretaciones pueden resultar significativas, simultáneamente, en el plano pedagógico y político. El Sócrates expuesto aquí por Foucault abandona la “lógica de la explicación” y con ello la política tradicional. El vínculo que establece con los demás individuos produce efectos de un orden cuestionador del pensamiento y del modo en que cada uno vive. Si bien Foucault diferencia la parrhesía socrática de la parrhesía política,

destaca en Sócrates la propuesta de invención de otra-política y de otra-educación, deslizando el núcleo problemático desde las verdades a transmitir hacia una relación que proponga a los participantes cuestionar lo que se piensa y lo que se es: “Y eso es lo que Sócrates repite incansablemente a lo largo de la *Apología*: al incitarlos a ocuparse de ustedes mismos, soy útil a la ciudad entera” (Foucault, 2010, p. 106).

De este modo, advertimos que existen ciertas continuidades entre los aportes de Foucault y de Rancière para pensar el vínculo entre educación y política: ambos coinciden en la crítica a una lógica que desborda el ámbito educativo y que atraviesa a la sociedad en su conjunto, y en ambos puede interpretarse una propuesta afirmativa que configura a la educación como experiencias transformadoras de carácter desubjetivante.

Bibliografía

- Althusser, L. (1988) *Ideología y aparatos ideológicos de estado*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Castro, E. (2011) *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2010) *El coraje de la verdad*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2003) *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires. La marca.
- Foucault, M. (1988) *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona - Buenos Aires - México. Paidós Ibérica.
- Kohan, W. (2009) “Desafíos para pensar la enseñanza de la filosofía”. En: *Cuestiones de filosofía*, 11, pp. 1-12.
- Larrosa, J. (2004) *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Mecchia, G. (2010) “Philosophy and its poor: Ranciere's critique of philosophy”. En: Deranty, J. (2010) *Jacques Ranciere. Key Concepts*, Durham, Acumen, pp. 38-54.
- Montag, W. (2011) “Introduction to Althusser's ‘Student Problems’”. En: *Radical*

Philosophy, 170, pp. 8-15.

Oliver, D. (2010) *Jacques Rancière*. Cambridge. Polity Press.

Rancière, J. (1996) *El desacuerdo*. Buenos Aires. Nueva Visión.

Rancière, J. (1988) "Ecole, production, égalité". En *L'école de la démocratie*, Edilig, Fondation Diderot.

Rancière, J. (1987) *Le Maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris. Fayard.

Rancière, J. (1985) *Louis Gabriel Gauny. Le philosophe plébéien*. Paris. Presses universitaires de Vincennes /La Découverte.

Rancière, J. (1984) "L'empire du sociologue". En *Collectif Révoltes logiques*, Paris, La Découverte.

Rancière, J. (1983) *Le philosophe et ses pauvres*. Paris. Fayard.

Rancière, J. (1981) *La nuit des prolétaires: Archives du rêve ouvrier*. Paris. Fayard.

Rancière, J. (1974) *La Leçon d'Althusser*. Paris. Gallimard.

Ross, K. (1991) "Rancière and the Practice of Equality". En: *Social Text*, 29, pp. 57-71.