

# La teorización foucaultiana y sus efectos sobre el campo educativo

Julio Groppa Aquino  
Universidad São Paulo - Brasil

En un pasaje específico de su conferencia inaugural en el Collège de France en 1970, Foucault (1992) advierte:

Recordemos, y a título simbólico únicamente, el viejo principio griego: que la aritmética puede muy bien ser objeto de las sociedades democráticas, pues enseña las relaciones de igualdad, pero que la geometría solo debe ser enseñada en las oligarquías ya que demuestra las proporciones en la desigualdad (p. 18).

La distinción entre democracia y oligarquía, evocada por Foucault, se remonta a Aristóteles en su libro *La Política*. El problema que el filósofo griego enfrenta, en el pasaje referido por Foucault, es el de la ambivalencia de la noción de igualdad, ya que ella puede referirse tanto al número de ciudadanos (como en la democracia y su lógica aritmética) cuanto a su mérito (en el caso del poder oligárquico, siempre geométrico). Tengamos esta información en cuenta, pues a ella volveremos luego.

Como es bien sabido, el proyecto de Foucault en este momento de su trayectoria (principios de la década de 1970) consistía en interpelar el complejo conjunto de interdicciones del discurso, a partir del presupuesto de que éste, el discurso, no sólo establece lo que pensamos y decimos sobre las cosas, sino

que también da forma a lo que es posible pensar y decir sobre esas mismas cosas, en un intervalo de tiempo determinado. Poder y saber entrecruzados en una misma ecuación temporal, por lo tanto.

Esta sería la operación *mater* de nuestra voluntad de verdad, materializada según Foucault (1992) en “[...] la forma que tiene el saber de ponerse en práctica en una sociedad, en la que es valorizado, distribuido, repartido y en cierta forma atribuido” (p. 10).

De allí derivaría el papel de la enseñanza como práctica *sine qua non* de conformación no solo de lo verdadero y lo falso, sino de todo lo pensable e impensable, observándose que la enseñanza no sería apenas un *locus* de producción de la verdad, sino uno de los medios capitales de su circulación, la cual opera intrínsecamente, por la distribución social de las narrativas verdaderas acreditadas como fuente, para Foucault, de “[...] una verdad que sería riqueza, fecundidad, fuerza suave e insidiosamente universal” (Foucault, 1992, p. 20).

En el interior de los juegos de veridicción, los mecanismos de circulación y producción de la verdad tienen, por lo tanto, un valor heurístico equivalente, ya que una no puede mantenerse sin la otra.

Diez años más tarde, en el curso *Del gobierno de los vivos*, en 1980, Foucault vuelve al tema de la verdad en una de sus clases, aunque lo plantea de una manera diferente a causa de sus nuevos intereses. Con todo, allí ofrece una inquietante definición sobre sus ideas de la década anterior. Vale la pena recuperar tal momento: “[...] lo verdadero coacciona poco a poco a los hombres, rebaja sus presunciones, disipa sus sueños, hace callar sus deseos, arranca sus imágenes hasta la raíz”<sup>1</sup> (Foucault, 2014, p. 92).

Entonces, si las igualdades aritméticas no ganarán la luz del día bajo las oligarquías, debemos reconocer que lo mismo pasará con la geometría de la desigualdad en las democracias.

---

1 Traducción propia

Cito *La Política* de Aristóteles (1944)<sup>2</sup> otra vez: “Los unos, porque son iguales en un punto, se creen iguales de una manera absoluta; los otros, porque son desiguales bajo un solo concepto, quieren ser desiguales en todos sin excepción (1301 b 35-39)”.

El problema de la igualdad y las formas de gobierno entre los griegos parece resonar claramente en la educación contemporánea, planteando un problema irresoluble: el sueño aritmético moderno de enseñar todo a todos fallará, no importa lo que hagamos. He aquí, tal vez, una razón histórica para el acento oligárquico que parece persistir en las prácticas educativas. Pero, seguramente, esa no es la única razón. Veamos por qué.

El sueño moderno de la educación fallará de todas maneras, ya que cada sociedad conocerá, a su tiempo, una suerte de perímetro de la verdad sostenido por la fractura radical entre lo que piensan sus contemporáneos —o mejor, lo que creen pensar— y lo que ni siquiera imaginan desconocer. Aquí, no se trata de ignorancia o discapacidad cognitiva, sino de las coerciones veridictivas del propio presente. Es decir, nos movemos en un universo cognitivo circunstancialmente cerrado. Aún más, educar se resumiría a enseñar a otros a reconocerse cautivos voluntarios de ese mismo universo, aunque reputado en el presente como infinitamente abierto.

Unas palabras adicionales sobre la cuestión de la orientación hacia el presente: el nudo fuerte, me parece, de todo el pensamiento foucaultiano.

Escuché el otro día, en un documental en el cual hablaba una artista cubana, un enigmático dicho que parece ser común allí: *Nadie sabe el pasado que le espera*.

La inversión de la fórmula clásica del porvenir ignorado — el pasado en vez del futuro —, instaaura un desconcierto que me parece profundamente productivo: los eventos del pasado ganarán

---

2 Traducción propia

sentidos póstumos, a partir de las convicciones de aquellos que los juzgarán en el futuro. Es decir, la verdad por venir decretará la que se fue y, por lo tanto, la que hoy vigora. Una verdad siempre abierta, siempre flotante, por decirlo de algún modo.

Escuchemos a Paul Veyne (2009), en su bello libro dedicado a Foucault:

Las falsas generalidades y los discursos varían a través del tiempo; pero, en cada época, pasan por verdaderos. De tal modo que la verdad es reducida a decir la verdad, a hablar conforme a lo que se admite sea verdad y que hará sonreír un siglo más tarde.<sup>3</sup> (p. 19)

Es decir, cuando el pasado es movilizado discursivamente, son las problematizaciones operadas por los contemporáneos las que se revelan. De ahí, la imprescindible atención a los juegos narrativos de la época en torno de esta o aquella verdad, ella también siempre de una época. Usos cambiantes, por lo tanto, de una historia igualmente cambiante, más allá de un mero relativismo discursivo.

En otra ocasión, ahora de su clase inaugural en el Collège de France, el propio Veyne (1983, pp. 46-47) ofrece un enunciado que parece condensar bellamente tal punto de vista: “A los ojos de los griegos, el mar era violeta”<sup>4</sup>. Ni azul, ni verde, ni gris; precisamente violeta.

De hecho, ubicados en la perspectiva de un presente en constante cambio, los hombres del futuro figuran ni más sabios, ni más ignorantes que nosotros. Serán transeúntes ensimismados de su tiempo, amantes de la verdad en boga, como sus predecesores, a su manera, lo fueron.

En este sentido, Veyne (2009), una vez más en su libro sobre Foucault, ofrece una síntesis lúcida de la mirada genealógica hacia el presente:

---

3 Traducción propia.

4 Traducción propia

Incapaces de pensar en cualquier cosa en cualquier tiempo, sólo pensamos dentro de las fronteras del discurso del momento. Todo lo que creemos saber está limitado sin que lo sepamos, no vemos sus límites y hasta ignoramos que ellos existen<sup>5</sup> (p. 32).

Para el historiador, amigo de Foucault, el encapsulamiento discursivo de la verdad, responsable de la retroalimentación de los esquemas de cognición y de conducta disponibles en un momento dado, operará siempre de modo irrazonable. Esto significa que las generaciones anteriores a la nuestra ignoraban las fronteras de su pensamiento de la misma manera que nosotros somos incapaces de ver las nuestras.

Atrapados en la extensión posible del presente cronológico, los discursos verdaderos son los lentes a través de los cuales los hombres –desde un determinado cuadrante de sus prácticas–, piensan, actúan y juzgan lo que piensan y lo que hacen. Sin confundir con el *zeitgeist*, ni con las mentalidades, ni con las ideologías, los regímenes de verdad consisten más bien en el principio *autenticador* de palabras y actos tomados como legítimos, hasta que otros discursos asuman su lugar, reconfigurando, así, no sólo los límites, sino también los umbrales del pensamiento. Tales regímenes se refieren, por lo tanto, no a las proposiciones verdaderas, sino al conjunto de reglas que hacen posible proferir y acatar las convenciones tomadas como verdaderas en un momento dado.

Volvamos a Foucault. Sólo una vez más en su conferencia inaugural, el papel de la enseñanza fue evocado bajo la forma de una pregunta sin respuesta, dada su obviedad:

¿Qué es, después de todo, un sistema de enseñanza, sino una ritualización del habla; sino una cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan; sino la constitución de un grupo doctrinal cuando menos difuso; sino una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y saberes? (Foucault, 1992, p. 38)

---

5 Traducción propia

La perspectiva de Foucault respecto a la educación es directa, sin rodeos: ritualización de la palabra, fijación de funciones, constitución de un grupo doctrinal, distribución y adecuación de poderes y saberes. Estos son los marcos fundamentales para que se pueda tener una dimensión del impacto de la crítica foucaultiana sobre el aura metafísica y, en cierta medida, sacralizada, que la educación ha disfrutado desde al menos la empresa comeniana.

Con Foucault se instala algo doblemente inquietante y vigorizante: la educación pasa a definirse menos como un bien social incuestionable, y más como el conjunto variable de transacciones discursivas que opera en un momento histórico entre los mayores y los más nuevos, a título de tutela y conservación de un cierto tipo de memoria de la verdad. Desposeída de su aura teleológica, por ende, la educación nos es restituida como una práctica humana cualquiera, pudiendo asumir en adelante una infinitud de formas y modos.

Desde este punto de vista, quedamos liberados de proponer cualquier idealidad a los encuentros narrativos posibles entre las generaciones. Ellos se producirán de todas las maneras, porque no pueden hacerlo diferente. De esto resulta el norte analítico desde el cual, en el campo educacional, nos toca analizar las prácticas en lo que se refiere a sus excesos, sus extravagancias, jamás sus carencias o insuficiencias.

He aquí el punto donde nos reencontramos con el proyecto foucaultiano de una ontología crítica del presente, entendido como un uso público e independiente de la razón, es decir, una “[...]obra en nosotros mismos como seres libres” (Foucault, 2000a, p. 348).

La ontología crítica de Foucault no constituye ni una doctrina, ni mucho menos un conjunto de contrasaberes. Se trata de una actitud constante de sospecha en relación con aquello que somos o lo que, por exceso de convicción, nos acostumbramos a pensar que somos –en el caso de la

educación, nos conviene recordarlo —, guardianes de la retórica estereotipada y abstraccionista de la educación como progreso, la emancipación y la felicidad de las masas.

Así, la actitud crítica defendida por Foucault, libre de cualquier rasgo de racionalismo o de su complementario opuesto, el humanismo — ambos fuertemente entrelazados en el proyecto escolar moderno —, podría sintetizarse de la siguiente manera, en las palabras de Foucault (2000a): “[...] en lo que se nos presenta como universal, necesario, obligatorio ¿cuál es la parte de lo singular, contingente y el resultado de imposiciones arbitrarias?” (p. 347)

Foucault propuso romper con lo que nombraba “la historia suprahistórica” (Foucault, 2000b), por medio de tres desplazamientos: contra la historia-reminiscencia, un uso paródico y destructor de la realidad; contra la historia-continuidad, un uso disociador y destructor de la identidad; por último, contra la historia-conocimiento, un uso sacrificial y destructor de la verdad. En pocas palabras, sublevación del pensamiento contra el acoso universalizante de la realidad, de la identidad y de la verdad, obliterando así, la creencia en la historia sea como pujanza, sea como decaimiento.

En Foucault, no hay principios fundadores, ni la voluntad de tenerlos. Su perspectiva de mundo, si puede decirse algo así, se esfuerza en hacer mover lo que se quería asentado, lacerar lo que estaba uniforme, insertar heterogeneidad en lo que estaba destinado a ser idéntico, esparcir múltiples singularidades donde reinaban universales obstinados.

Ahora bien ¿qué prácticas sociales contemporáneas, sino las educativas, han sido encargadas de llevar adelante los bagajes históricos tomados como universales, necesarios y obligatorios, a título de constituir una memoria selectiva de la humanidad?

Enfrentarse con la existencia tediosa y dogmática de tal imperativo patrimonialista representaría, quizás, un germen de trasfiguración de nuestros modos de pensar y de actuar,

frente a las nuevas generaciones. Así entendido, el trabajo educativo tendría como objetivo político no transmitir a los más jóvenes una herencia cultural unívoca y sin contestación, sino *desmonumentalizarla* mediante su problematización incesante y, por ende, de su reconstitución permanente. Es decir, una educación sobre y para el gran archivo del mundo.

A contracorriente de las presunciones que se acumulan cuando se trata —sea en el ámbito de la investigación, sea en el de las prácticas de enseñanza—, de poner en perspectiva el siempre rarefacto éthos educativo, el encuentro de Foucault con la educación nada ofrece a quienes lo protagonizan, excepto tal vez una oportunidad para lograr cierta distancia crítica de su propio tiempo y sus implacables juegos de veridicción.

Fue efectivamente después de la publicación de *Vigilar y castigar*, en 1975, que las ideas de Foucault encontraron flujo entre los teóricos de la educación conscientes, en adelante, del espectro disciplinario de los quehaceres escolares; espectro materializado no sólo por los rituales clásicos tanto de transmisión de los saberes cuanto los de manutención de la jerarquía escolar y sus efectos en la vida cotidiana, sino también por el carácter aletúrgico atribuido por el discurso pedagógico sobre sí mismo, basado paradójicamente en la tiranía de la representación y, particularmente, en la lógica del comentario.

En este sentido, con Foucault y otros pensadores solidarios con sus ideas, se instauró en el pensamiento educativo postestructuralista (o posmetafísico, o, mejor aún, microfísico, solamente) una sospecha sistemática frente a la tradición narrativa pedagógica, marcada por la reverencia servil a ciertos saberes convencionales, de inspiración tradicionalista o reflexiva, lo que sea. Esto es lo que salta a la vista cuando, hoy en día, se ponen hombro a hombro la creencia científicista ostentada por las pedagogías psicológicas y la utopía humanista pregonada por las pedagogías críticas; ambas recubriendo la discursividad pedagógica con una demanda explícitamente reformista, con miras a una supuesta mejora, sea de la inteligencia de los

humanos, sea de la conciencia de los ciudadanos, bajo la tutela escolar.

Lo que ambas fuerzas –el científicismo psicologizante y el criticismo humanista– tienen en común, es el presente como objeto de domesticación y, en última instancia, de rechazo y, al mismo tiempo, un futuro redentor como norte, tratando de precipitarse en favor de realidades otras que, en suma, fuesen capaces de superar las dificultades de un mundo interpretado unas veces como imperfecto, otras como injusto. Para tales fuerzas, el presente educativo se convierte en excusa para una obstinada búsqueda de mejora y progreso sociales, a través de la tutela tecnocrática en el caso de las pedagogías psicológicas, o del heroísmo populista en las pedagogías críticas. En ambos casos, la escasez es trasmutada en abundancia prometeica.

Del izquierdismo más combativo al conservadurismo más arraigado, la enseñanza termina siendo investida como el medio principal por el cual las nuevas generaciones serán sometidas a los juegos de veridicción del presente, lo que se hace efectivo –entre otros expedientes–, por medio de la estandarización cognitiva espejada en la técnica de comentario.

Una vez más Foucault, en *El orden del discurso*, es pródigo en la descripción del modo de operar del comentario, cuyas características, me parece, son análogas a las de las narrativas en circulación en el ámbito pedagógico. Cito a Foucault: el comentario

Debe, según una paradoja que siempre desplaza, pero a la cual nunca escapa, decir por primera vez aquello que sin embargo había sido ya dicho. El cabrilleo indefinido de los comentarios es activado desde el interior por el sueño de una repetición enmascarada: en su horizonte, no hay quizás nada más que lo que era su punto de partida, la simple recitación. (Foucault, 1992, pp. 23-24).

Así, si es plausible pensar que hay una correlación intrínseca entre la lógica del comentario y la economía discursiva de la

enseñanza, es plausible también concluir que el trabajo del pensamiento, en el ámbito pedagógico, sería equivalente a mirar el mundo y la historia a través de catálogos de museos, los cuales sólo sirven para mostrar, sin posibilidad de tocar, los restos ordenados de lo que se supone que nos habría constituido desde los tiempos inmemoriales. Es decir: las narrativas de fundación como materia prima del discurso pedagógico, y la vieja glosa como su *modus faciendi*.

Si bien es cierto que, por la mirada de Foucault, la educación pasa a revelar una cara redundante, mundana y, en gran medida, inercial, perdiendo por completo su mística de omnisciencia, uno corre el riesgo de sucumbir al proyecto de desescolarización de la sociedad —como si un mundo sin escuelas posibilítase la inmersión de los más nuevos en el presente, sin la mano de los mayores—, permitiendo que, a la moda de Illich, la función pedagógica sea absorbida —y, con eso, hipertrofiada— por un sinnúmero de prácticas educativas esparcidas por el tejido social. De la escuela inocua a la escuela sin fin, me parece que el paso es muy corto. Mejor no.

Sin embargo, seguiría siendo necesario preguntar: Quienes enseñamos estaríamos condenados, no importa lo que hagamos, ¿a persistir en ser ventrílocuos del orden del discurso, espectadores impasibles de un retorno automático de lo mismo?

Si estuviéramos dispuestos a experimentar otros planos de existencia en la educación —sea en la investigación, sea en las clases—, tendríamos que tener en cuenta algo que los estudios foucaultianos parecen haber descubierto hace poco: el hecho de que hay una agonística cotidiana operando todo el tiempo en el gesto educativo, la cual no se reduce a la resistencia a las relaciones de domesticación, sino que implica el trabajo continuo de libertad que va de la mano con estas mismas relaciones. Libertad, sin duda, enrarecida, enigmática, pero que tendrá, paradójicamente, en el encuentro entre los mayores y los más jóvenes, una superficie intermitente e inestable de inscripción.

De eso se deriva la premisa de que el mismo entorno que limita a los maestros a una melancólica mimesis narrativa trae – a través de su propio fastidio y, tal vez, agotamiento –, una chispa ético-política capaz de propiciar la refundación de la experiencia de la enseñanza, apalancada por un gesto recreador de la tradición narrativa pedagógica. Solo una chispa, cuya contraparte requiere únicamente un soplo de coraje por quienes optaron por llevar su existencia entre los muertos de las obras y los vivos de las clases. Es decir, una educación basada en la opulencia, la discontinuidad y lo trágico del gran archivo del mundo.

## Referencias

- Aristóteles. (1944). *Politics*. Cambridge: Harvard University Press. Retrieved from <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0058%3A-book%3D5%3Asection%3D1301b#note3>.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Foucault, M. (2000a). O que são as Luzes? In M. Foucault, *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento* (pp. 335-351). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2000b). Nietzsche, a genealogia, a história. In M. Foucault, *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento* (pp. 260-281). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2014). *Do governo dos vivos: curso no Collège de France (1979-1980)*. São Paulo: Martins Fontes.
- Veyne, P. (1983). *O inventário das diferenças: história e sociologia*. São Paulo: Brasiliense.
- Veyne, P. (2009). *Foucault: o pensamento, a pessoa*. Lisboa: Texto & Grafia.

