

ÉTICA, PODER, EDUCACIÓN: PAULO FREIRE Y MICHEL FOUCAULT

OSCAR G. DÁVILA DEL VALLE*

Resumen

A partir de la fecunda expresión «práctica de la libertad» presente tanto en Freire como en Foucault se explora la convergencia entre ambos pensadores. Los poderes sujecionadores, en la sociedad o en la escuela, son cuestionados por ambos pensadores. La práctica de la libertad es principio ético fundamental (Foucault) y principio de una educación liberadora (Freire).

A Ramón Castilla Lázaro y Manfred Kerkhoff,
in memoriam

«El neoliberalismo enseña al trabajador a ser un buen mecánico, pero no a discutir la estética, la política y la ideología que hay detrás del aprendizaje.»

Paulo Freire
La educación como práctica de la libertad

* Profesor en la Universidad del Sagrado Corazón. Facultad Interdisciplinaria de Estudios Humanísticos y Sociales, Santurce, Puerto Rico.

«No se puede cambiar el sistema educativo
si no se transforma el sistema global de la sociedad.»

Paulo Freire

La alfabetización de adultos y el «inédito viable»

«¿Puede extrañar que la prisión se asemeje a las fábricas,
a las escuelas, a los cuarteles, a los hospitales,
todos los cuales se asemejan a las prisiones?»

Michel Foucault

Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión

«Look my dear friends, one thing that I also learned in exile,
maybe be the best thing I learned,
is that I could not continue being sure of my certainty.»

Paulo Freire

*Paulo Freire on Higher Education.
A Dialogue at the National University of Mexico*

I. Introducción

En la entrada que corresponde al 3 de mayo de 1997 del quinto de los *Cuadernos de Lanzarote II* José Saramago, Premio Nóbel de Literatura, comienza escribiendo: «Ha muerto Paulo Freire, aquel gran y ejemplar brasileño autor de la *Pedagogía del oprimido*, título que podría ser dado también a su obra completa.» (Saramago 2001: p.375) Más adelante, luego de citar varios pasajes entre los que se encuentran dos de los que sirven de epígrafe para este trabajo, se pregunta el lusitano: «Si esto es tan

luminoso, tan transparente, tan fácil de comprender, ¿por qué será tan difícil de ponerlo en práctica?» (Saramago 2001: p.376)

Fue así que nació este texto: como una reflexión en la que trato de abordar esa no tan fácil dificultad: si es tan luminoso, tan claro, tan transparente, tan fácil de comprender, ¿por qué será tan difícil de ponerlo en práctica?

Como profesor en una universidad católica, al momento de reconceptualizar los currículos para los programas de bachillerato como parte de un proyecto de revisión curricular, las propuestas de Freire fueron un componente evidente y necesario. Antes de 1964, el episcopado brasileño había adoptado su método de alfabetización como fundamento del Movimiento de Educación de Base lo que sería la primera causa de su forzado exilio. Posteriormente, el Consejo Episcopal Latinoamericano, aunque en los documentos de Puebla y Santo Domingo ya comenzaba a distanciarse de la ideología renovadora que le había servido de fundamento, en el de Medellín (1968) los teólogos de la liberación habían adoptado íntegramente el concepto Freireano de «educación liberadora». De otra parte, varios años después, el filósofo y educador brasileño, cuando su exilio lo llevó hasta Ginebra, se convirtió en uno de los consultores de la Sección de Educación del Consejo Mundial de Iglesias.

Aunque la finalidad inmediata de su método es la alfabetización de adultos la relación dialéctica entre conciencia e ideología como punto de partida de la reflexión freireana muy pronto se convertiría en el fundamento para un posible proyecto crítico de postalfabetización según el cual habría que cuestionar la validez de la estructura de cualquier sistema educativo más allá de una investigación sobre las formas de optimizar su eficiencia. Preguntas tales como ¿qué es el ser humano?, ¿cuál es su posición en el

mundo? y ¿cuáles son las circunstancias históricas en las que se producen las conceptualizaciones y el saber desde donde se contestan estas preguntas? son, por lo tanto, algunas de las preocupaciones que necesariamente habría que atender cuando intentamos problematizar el presente y el futuro de la educación y sus evidentes relaciones con la ética y el poder.

En lo que sigue supongo como principio evidente que no puede haber una teoría pedagógica que esté exenta de una conceptualización del ser humano y del mundo al igual que de alguna definición de la relación entre ambos. Sin embargo, tampoco debe pasar desapercibido que para Freire (así lo dijo muchas veces) no es la educación sistemática la que le da forma a la sociedad, sino que es la sociedad la que configura a la educación de acuerdo a las necesidades e intereses de aquellos que controlan sus estructuras de poder. Subrayemos esta tesis. Para Freire, y en ello estoy totalmente de acuerdo, ninguna sociedad conocida se organiza sobre la base de su sistema educativo sino que es el sistema educativo el que es creado a partir de las prácticas y formas de pensamiento que constituyen y definen a la sociedad vigente¹. Es así, que no podemos adoptar ninguna postura sobre la importancia de la presencia de la cultura y la ética en la educación sin examinar las relaciones que, a través de ellas, podrían establecerse entre conciencia, sujeto, ideología, ethos, conocimiento y poder tal como se manifiestan en cada sociedad.

¹ Sin embargo no debemos pensar que para Freire sea imposible una transformación de la sociedad desde la educación. De hecho, su metodología de alfabetización de adultos es una metodología de transformación a través de las palabras. De ahí su carácter revolucionario razón por la cual fue perseguido y tuvo que abandonar Latinoamérica. Esta determinación de la que habla se refiere exclusivamente a las estructuras pedagógicas tradicionales.

«No se puede cambiar el sistema educativo si no se transforma el sistema global de la sociedad» dice uno de nuestros epígrafes. Es evidente, como ampliamente lo demuestra Carlos Alberto Torres en su libro *Paulo Freire: educación y concientización*, que cuando el brasileño decide radicalizar su pensamiento pedagógico en sus escritos posteriores a *Pedagogía del oprimido* adopta los conceptos e ideologías que le proporcionan cierta interpretación del materialismo histórico no tan solo para describir sino también para superar las nuevas configuraciones del poder en la cultura contemporánea. (Torres 1980: p. 59) Sin embargo, Freire nos advierte que no debemos igualar conciencia política con conciencia de clase para entonces desde ahí identificar sus justificaciones ideológicas y posibilidades de cambio. Esto equivaldría, añade Torres, a ceder frente a dos concepciones ingenuas de la conciencia y que Freire identifica como graves errores: la idealista, que postularía la existencia de una conciencia creadora/constituyente de la realidad, y la objetivista, que definiría la conciencia como reflejo de la realidad. En ambos casos, si se cae en el error, tendríamos que inferir que al trastocar uno de los polos de la relación debería observar la consecuente transformación del otro, lo que supondría, en la topología de la conciencia definida por Freire, un mecanismo propio de la conciencia que identifica como de «transitiva ingenua». (Torres 1980: p.126) Es obvio que para Freire ni la conciencia podría contener una representación de la realidad al modo de una imagen especular, ni la realidad es una construcción o constitución de la subjetividad. Por otra parte, también está muy consciente de que esa relación (ser humano/mundo) está mediada por otra relación: la que existe entre el lenguaje y el pensamiento. Es así que, para Freire, tal como lo evidencian sus comentaristas más importantes, el analfabetismo, el dato de partida de su «educación liberadora», no puede ser considerado como un absoluto en sí que debe ser

erradicado, una enfermedad que debe ser curada, sino como un epifenómeno que refleja la estructura de la sociedad en un momento histórico determinado:

Si en un sociedad [escribe en su *Pedagogía del oprimido*]² la teoría pedagógica vigente es una práctica de la dominación ejercida desde una dinámica estructural, se hace necesario redescubrir el proceso histórico a través del cual se constituyen las relaciones entre el mundo y la conciencia. (Freire 1988: p. 91)

Añadamos, que también le parece obvio que para atender adecuadamente estas relaciones debemos tener el cuidado de no invertir los mecanismos represivos del poder que, ya que, de lo contrario, podrían traducirse, según Freire, en otras formas de dominación supuestas, a su parecer, en cierto tipo de interpretación y praxis ortodoxa del marxismo clásico.

Nuestra propuesta en este trabajo es que las herramientas conceptuales que proporciona el pensamiento del filósofo francés Michel Foucault son muy efectivas para precisamente evitar esa sustitución de unas formas de hegemonía y dominación por otras.

Julián Sauquillo, de la Universidad Autónoma de Madrid, en su libro, *Para leer a Foucault*, sugiere y demuestra que la «arqueología del saber» y la «genealogía del poder», como metodologías de análisis:

² El contenido de los corchetes incrustados en citas son reflexiones o aclaraciones personales.

...suponen el reconocimiento de la incapacidad del materialismo histórico, el existencialismo, el psicoanálisis freudiano y el estructuralismo para explicar adecuadamente las formas de dominación de la sociedad disciplinaria moderna. (Sauquillo 2001: p.120)³

Según su cuidadoso análisis de las relaciones entre el binomio poder/saber y las estrategias de totalización de la normalización y el control social, Foucault cuestiona y descarta las distinciones tradicionales entre ciencia, teoría e ideología en la medida en que no acepta la existencia de un conocimiento objetivo e independiente de las prácticas sociales específicas desde donde se construyen (Sauquillo 2001: p.120). De igual forma, sugiere que, para Foucault,

...los elementos constitutivos de la conciencia, la individualidad y la subjetividad se definen desde un campo de saber y una estructura de poder que operan como sus condiciones de posibilidad. (Sauquillo 2001: p.172)

De ahí que también pueda decir que, como lo señala Foucault tres años antes de su muerte en su ensayo, «*¿Por qué estudiar el poder?: la pregunta por el sujeto*»,

³ Aunque Freire, en cierto sentido, se reconoce como heredero parcial de esas tradiciones conceptuales estaría de acuerdo con esa «incapacidad».

... se hace necesario ofrecer una historia de los procedimientos de subjetivación del individuo en nuestra cultura, análisis que nos llevará hacia el cuestionamiento del lugar que el sujeto, como dador de sentido, tradicionalmente ha ocupado en la historia del conocimiento. (Sauquillo 2001: p.19)

Siguiendo de cerca esta interpretación de Sauquillo y al adoptar su conclusión de que «la posibilidad de alcanzar una articulación entre la constitución de la subjetividad y el orden social» es un problema central para llegar a comprender a Foucault, podemos notar que es una preocupación que Freire comparte. De otra parte, también podemos identificar otras consideraciones similares cuando añade que las propuestas foucaultianas de análisis y liberación de las experiencias marginadas (locos, enfermos, escolares, trabajadores, soldados, delincuentes y sexualidades llamadas desviadas)

...muestran los complejos mecanismos de vigilancia y control social que se manifiestan en instituciones modernas cuyo propósito filantrópico, terapéutico o educacional parecía, en el pasado, ser incuestionable. La cárcel, el asilo mental, la escuela, la universidad y el hospital son solo algunos de los casos. (Sauquillo 2001: p.140)

Al igual que con Freire, los altos niveles de su compromiso condujeron a Foucault hacia una activa participación social y política que no tan sólo iba más allá de su interés teórico, sino que le serviría, en muchas ocasiones, de punto de partida para sus reflexiones. Durante el famoso mayo francés del 68 se comprometió

con la reforma del sistema educativo como parte del Comité Consultivo de la Universidades. Este proyecto de reforma fue sustituido muy pronto por la llamada «Ley de orientación» con la que se establecía que la autonomía y la pluridisciplinariedad eran cualidades necesarias de la educación superior. Resalta, aún más, su iniciativa para la fundación del Grupo de Información sobre las Prisiones que promovió una serie de investigaciones con el propósito de denunciar el sistema opresivo que se vive en todos los sistemas carcelarios. En los opúsculos publicados por el Grupo los investigadores eran los mismos investigados organizados en el Comité de Acción de los Presos como ejercicio para devolverle la palabra a los sujetos excluidos e iniciar la configuración de lo que denominaba como «una filosofía del pueblo».

Es evidente que más allá del interés por desarrollar una teoría que sirviese para acercarse críticamente a los mecanismos ideológicos desde los que se configuran la realidad político/social y las formas de pensamiento, ambos pensadores procuraban desarrollar un «ethos» desde donde se pudiesen cuestionar los elementos constituyentes de nuestra subjetividad moral y que, simultáneamente, desafiase los límites impuestos por los mecanismos de poder en nuestra cultura. En este trabajo, damos por supuesto que una teoría filosófica, político/social o pedagógica que no cumpla con esos propósitos no dejaría de ser más que un instrumento para prolongar y maximizar lo que Freire y Foucault identifican como nuestra condición de sujeción.

II. Herramientas conceptuales

Los comentaristas de la obra de Freire claramente establecen que un acercamiento crítico a su concepto de educación liberadora o dialógica supone un conjunto de relaciones entre tres perspectivas integradas: sus fundamentos filosóficos-antropológicos; la particular relación que establece entre su teoría pedagógica y el desarrollo de su teoría política y sus bases metodológicas. Para estas perspectivas, a su vez, las consideraciones fundamentales a tomar en cuenta serían la identificación de los mecanismos necesarios para la constitución de la conciencia y la que llama «vocación ontológica de sujeto».

Por su parte, el método que Foucault llama genealógico podría, a su vez, interpretarse como la relación entre tres elementos fundamentales: primero, la constitución del sujeto de conocimiento (en la que habría que tomar en cuenta cómo se definen las relaciones que establecemos con la verdad), la constitución del sujeto dominado (a partir de la inserción en un campo de poder) y la formación del sujeto ético, (según la relación que establecemos con las prescripciones morales). En este ensayo, me propongo complementar las reflexiones freireanas con los resultados de la aplicación de los elementos del método genealógico foucaultiano proponiendo y enfatizando las relaciones entre las siguientes cadenas conceptuales: la primera, **conciencia/sujeto/palabra/discurso** (lo que nos requiere un examen de los elementos metodológicos y resultados fundamentales de la arqueología del filósofo francés antes de 1970); y la segunda, **poder/dominio/norma/ideología**, cadena cuyo análisis corresponde a los escritos genealógicos desde y posteriores a su lección inaugural al Colegio de Francia en diciembre de 1970 y que fuera publicada con el título de «El orden del discurso».

Es conocido que Freire destaca tres elementos esenciales en su definición de conciencia. Primero, la conciencia es conciencia de sí en tanto que conciencia de un objeto que la trasciende, conceptualización que hereda del existencialismo de Jean Paul Sartre en *El ser y la nada*⁴ (1943); segundo, su objetividad, que radica en su intencionalidad (ser conciencia de algo o de otro); y tercero, la manera en que conciencia y mundo se configuran mutuamente en una relación dialéctica.

De acuerdo a los tres elementos de esta definición, para Freire, una conciencia reflexiva es una conciencia existenciada. Añade que esa conciencia existenciada, más allá de convertirse en un instrumento perceptivo-cognoscitivo del sujeto, supone, también, que la experiencia es el punto de procedencia del conocimiento al igual que el enlace entre la conciencia y el mundo. (conciencia-experiencia-mundo). Aunque ese mundo es y sigue siendo, para Freire, el referente absoluto de la palabra, el poder del lenguaje va más allá de su capacidad descriptiva o representativa porque la conciencia, en su esencia intencional, no tan solo emerge del mundo sino que al problematizarlo lo convierte en objetivo (objeto) y lo va construyendo para el conocimiento. Es precisamente ese movimiento de la conciencia el que constituye al ser humano como sujeto, que se define, por lo tanto, como inconcluso; como búsqueda permanente en esa relación. Es así, que la definición que Freire ofrece sobre los procedimientos que conducen hacia la concientización como un acto de conocimiento, no podrían interpretarse sin tomar en cuenta su dimensión ética: es filosofía de la praxis: es, simultáneamente, acción y reflexión.

⁴ También podría estudiarse en «El existencialismo es un humanismo» (1946).

De ahí que, siguiendo esta concepción Freireana, podamos asignarle a la palabra una función performativa-pragmática: como significante del mundo/objeto, lo crea en el momento en que lo hace presente a la conciencia como objeto de conocimiento. Dreyfus y Rabinow demuestran cómo Foucault, inicialmente, coincidiría con esta función performativa pragmática de la palabra. Sin embargo, dirán que parece asignársela no a la palabra sino a su concepto de «enunciado». Una nota al calce en su libro *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, da cuenta de una carta de Foucault a John Searle del 15 de mayo de 1979 en la que declara:

En lo que se refiere al análisis de los actos de habla estoy en un completo acuerdo con sus comentarios. Estaba equivocado al decir que los enunciados no eran actos de habla, pero tenía el propósito de subrayar el hecho de que los observaba desde un ángulo diferente al suyo. (Dreyfus, Rabinow 2001: p. 73)

El acto de habla o «speech act» según el análisis de Searle y Austin incluye las ideas de que el habla es una conducta gobernada por reglas y condiciones desde las cuales se producen los actos lingüísticos. Si la arqueología, según Foucault, lleva el propósito de descubrir y poner en evidencia las prácticas a través de las cuales se constituye el objeto y se logra la objetivación, debe, también, entonces, poner en evidencia las condiciones de posibilidad históricas del sujeto que pretende conocer.

Nótese, sin embargo, que para Freire, a diferencia de para Foucault en este conjunto de relaciones, la conciencia, en su intencionalidad se convierte en condición de la representación,

de la reflexión y de la praxis. Es decir, la conciencia tendría que concebirse como un a priori a pesar de que, aparentemente, es una conclusión que Freire quisiera evitar.

Por ello sugerimos que el análisis de Foucault sobre las relaciones entre la constitución del sujeto, el discurso, el saber y el conocimiento (análisis arqueológico en sus primeras obras y genealógico en sus escritos posteriores) alcanza resultados que pueden ser usados para complementar los propuestos por Freire.

Por su parte, «tomar la palabra», diría nuestro filósofo de la educación, ya supondría, en la opinión de Foucault, la estructura que desde el lenguaje se establece como los límites de la experiencia posible. No debemos olvidar que para Foucault las ciencias producen no tan solo sus propias normas de verdad sino que también construyen sus propios objetos de conocimiento; es decir, simultáneamente establecen unas metodologías de investigación al igual que las condiciones necesarias de los que podrían ser considerados como objetos de su conocimiento.

En *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas* (1966) Foucault parece vincular la constitución de la subjetividad y las delimitaciones de sus experiencias a prácticas históricas contingentes. Por lo tanto, más allá de la dialéctica conciencia-mundo, propuesta por Freire, parece ser que para el francés la conciencia está sujeta a unos contenidos que son ajenos a su reflexión y que serán los que delimitan todas sus actividades en cualquier momento histórico. A esta especie de a priori histórico Foucault lo llama «episteme», concepto que en los trabajos posteriores a 1970 sustituye por uno más abarcador: el de «dispositivo». Un dispositivo incluiría todo conjunto de relaciones de poder, normas sociales, reglas de jurisprudencia y

procedimientos de exclusión que son necesarias para hacer posible el ejercicio de una práctica discursiva. Así lo define en *Las palabras y las cosas*:

Son los códigos fundamentales de una cultura que rigen su lenguaje, sus esquemas perceptivos, sus cambios sus técnicas, sus valores y la jerarquía de sus prácticas. Un orden empírico a partir del cual las palabras son enunciadas y se articulan discursos filosóficos y científicos. (Foucault 2001: p. 5)

El concepto de «palabra» según Freire que podríamos ampliar con el de «discurso» de Foucault son ambos, por lo tanto, prácticas del habla controladas en su producción por las estrategias de poder. Es así que, como veremos, Foucault puede concluir que el sujeto no es el creador o autor del discurso sino que su creación remite a una serie de prácticas, discursivas y extradiscursivas que lo determinan histórica y geográficamente.

Tratemos de no perder de perspectiva lo que me parece que sea el aspecto más importante de este análisis. Para Paulo Freire, tomar la palabra es el primer paso para encaminarse hacia un acto de liberación. Para Foucault, sin embargo tomar la palabra no deja de ser un acto del habla que sigue estando determinado por factores discursivos y extradiscursivos. Aunque el oprimido, según Freire, y el excluido, según Foucault, son ambos, según los describen, seres condenados al silencio, seres sin voz, su liberación o su inclusión va a depender de los resultados de lo que el filósofo francés llama «la analítica del poder».

III. Técnicas, estrategias, dispositivos

En lo dicho hasta aquí, tanto Freire como Foucault identifican efectivamente la importancia del ejercicio del poder, no tan solo para la constitución de la subjetividad y el conocimiento sino también para la configuración de aquellas instituciones y relaciones sociales desde las que se generan y sostienen los diferentes mecanismos de opresión y exclusión. Es por ello que ambos llegan a considerar la misma interrogante: ¿cómo podemos promover nuevas formas de conciencia y de subjetividad para trascender lo que a todas luces es un ejercicio normalizador y represivo?

Para Freire, la pedagogía desde la que se justifica la que define como «educación bancaria» corresponde a sociedades «cuya dinámica estructural conduce a la dominación de las conciencias». De ahí, entonces, la necesidad de transformar las situaciones concretas desde las que se genera esta opresión. Para ello considera necesario tomar como punto de partida un análisis crítico de las formas en que la ideología desfigura la conciencia. En *Pedagogía del oprimido* Freire identifica cuatro elementos componentes de cualquier ideología. **Primero**, su opacidad, en cuanto que impide la verificación del contenido social real; **segundo**, su función de convalidación y legitimación a partir de esa ocultación; **tercero**, su función práctica, ya que permite articular una serie de pautas y sistemas de conducta; y **cuarto**, su función de servir de fundamento y factor unificador del edificio de la estructura social vigente. En otro sentido podríamos decir que, para Freire, toda ideología es un conjunto de representaciones, valores y esencias que reflejan la manera en que los agentes de una formación social determinada viven sus propias condiciones de existencia.

La consecuencia inmediata de estos elementos del funcionamiento teórico y práctico de cualquier ideología es el problema fundamental para Freire: las clases oprimidas adoptan y reflejan una conciencia que no es la suya; una conciencia que describe como «imbuida de la ideología de la clase dominante». (Freire 2005, p. 86) De tal forma, la conciencia dominadora se haya habitando en la conciencia dominada. Si analizamos este fenómeno en términos freudianos, diríamos que el dominado introyecta al dominador y, por lo tanto, quiere ser como él⁵. De acuerdo a estas relaciones, el conocimiento se convierte en un contenido como imposición de una conciencia sobre otra. De tal forma, podemos convertir la educación en un bien de consumo según el cual el currículo es el producto que se vende y que, por lo tanto, debe estar ajustado a los deseos y valores de la sociedad que la convierte en mercancía. Así, terminamos adoptando las relaciones de oferta y demanda en las instituciones educativas como criterio de excelencia administrativa-pedagógica.

Por otra parte, la realidad opresora desde la que opera el poder se constituye en mecanismo de absorción, en fuerza de inmersión para preservar la situación de la que aparentemente se beneficia la conciencia invadida. La opresión produce subjetividades que no logran relacionarse con los hechos del mundo lo que para Freire supone, simultáneamente, una mitificación de la conciencia de la realidad que, como añade, es también una mitificación de la realidad de la conciencia. No es extraño, entonces, por mencionar un ejemplo, que encontremos

⁵ Este fenómeno puede verse descrito en su procedimiento en el análisis freudiano de la formación de la conciencia moral tal como se presenta en «El malestar en la cultura».

estudiantes que quieran imitar las formas de vida del opresor. Desean ser partícipes de aquellos mismos beneficios y estilos de vida que interpretan como la norma en su campo profesional o de estudios. Según el análisis que ofrece Carlos Alberto Torres en su libro *Paulo Freire: educación y concientización*:

Los refractarios a esta cosificación/mitificación de la realidad y de la conciencia se convierten en inadaptados, rebeldes o desajustados. Son, los que no han podido ser normalizados por la realidad. (Torres 1980: p. 79)

Según Iván Illich, en su libro de 1970, *Deschooling Society* (*Descolarizar la sociedad*), al que Freire, en momentos sigue muy de cerca, los nuevos sistemas tecnológicos que están sustituyendo las metodologías pedagógicas tradicionales, son también poderosos recursos de condicionamiento social. En su libro presenta suficiente evidencia para demostrar que los opresores también se apropian de la tecnología como instrumento adicional para alcanzar sus objetivos.

Un primer acercamiento a las complejidades de la analítica del poder, según Foucault, nos permite descubrir cómo sus resultados afinan y complementan los resultados alcanzados por Freire. Habría que evitar establecer una relación de reflejo, precisamente la que Freire parece establecer, entre las que Foucault identifica como las condiciones de la existencia externa y los conceptos, métodos y enunciados de las formaciones discursivas. Sabe que una práctica exclusivamente política modificará los sistemas de formación del conocimiento pero no transformaría los métodos de análisis ni las redes conceptuales que los forman. Foucault prefiere situar la ideología en el espacio

desde el que se condiciona el conocimiento, idea que hereda de Louis Althusser, de quien fuera discípulo, y para quien la ideología es, siempre, conocimiento mediado e interesado.⁶

En *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (1975), demuestra cómo, con la aparición de la individualidad moderna, irrumpe un sistema general de vigilancia y control centralizado. La prisión, ejemplo que usa, no es solo un mecanismo de reclusión sino «una estrategia de totalización del control y la normalización social» (Foucault 1975: p. 142). Forma parte, por lo tanto, de un proyecto social más amplio para establecer un ordenamiento que ni siquiera tiene que recurrir a mecanismos de exclusión para establecer y garantizar un control absoluto. Y es así porque debemos tomar en cuenta que, para Foucault, en la época moderna el poder dejó de ser, exclusivamente, una práctica represiva para convertirse en una práctica productiva que opera sobre la individualización y la subjetivación a través de los que llama «dispositivos» tales como la familia, la sexualidad, el trabajo, la escuela y la universidad, entre otros.

Nos dice en *Vigilar y castigar*:

Hay que dejar de describir los efectos del poder en términos negativos, cómo el poder excluye, reprime, rechaza, censura, oculta, enmascara. En realidad, el poder produce; produce realidad, produce esfera de objetos y de ritos de verdad. El individuo y el conocimiento que de éste se pueda tener proceden de esa producción. (Foucault 98: p. 102)

⁶ Me refiero al análisis que ofrece Althusser en «Ideología y aparatos ideológicos de Estado», ensayo de 1969.

Parece hermanarse, entonces, con el concepto de técnica como aparece en Martin Heidegger. La esencia de la técnica, según Heidegger, es el ordenamiento por el ordenamiento mismo con el propósito de acrecentar la flexibilidad y el rendimiento. Por lo tanto, en la sociedad disciplinaria que describe Foucault no es el sujeto el que posee poder sino que es el poder el que crea al sujeto y produce lo real.

IV. Ethos y liberación

No debe sorprendernos que en los últimos años cada vez que quiere hablarse de las disciplinas humanísticas, la ética o las teorías pedagógicas como fundamento y promotoras de la cultura siempre se plantea el mismo problema: su aparente crisis o desventajas frente al acelerado desarrollo del conocimiento científico y tecnológico. Desde los orígenes de la modernidad, éste último se ha convertido en el paradigma de la objetividad y la racionalidad al igual que como valor fundamental para supervivencia en los países que participan del más reciente proceso de industrialización. No debe sorprendernos tampoco que el criterio valorativo que siempre se sugiere sea el de la utilidad y eficacia en las culturas de consumo que definen e imponen una concepción del sujeto para sostener un proyecto de vida en un mundo neoliberal globalizado. Mucho menos debe sorprender que muchos de nuestros intelectuales dediquen su esfuerzo en asignarle algún carácter instrumental, preventivo o curativo para ciertos males sociales, crisis de valores o, según Foucault, «crisis de controles».

La ética, o las disciplinas humanísticas o las teorías de la pedagogía no son medicamentos para atender un mal social.

Diagnosticar la realidad es tan solo uno de los elementos que los componen. Deben ser, decía Jaques Derrida, modos de vida y de reflexión cuya característica primordial no sea otra más que el reconocimiento y la promoción de una libertad incondicional para la interrogación. Interrogación, inclusive, de sí mismas⁷.

Paulo Freire y Michel Foucault nos obligan a dirigir esa infinita interrogación no solo hacia los conceptos desde los cuales, tradicionalmente se había definido lo humano y lo social, sino que también nos sugieren una práctica filosófica que se acerca a los principios básicos para una ética de la liberación.

¿Cuáles serían los resultados de esa interrogación?

Parecería obvio concluir que desde Freire y Foucault quedarían cuestionadas las que se han llamado las mayores construcciones y figuras filosóficas, por lo tanto pedagógicas, de nuestra cultura: ser, sujeto, razón, identidad y conciencia. Para el pensamiento latinoamericano, tal como lo señaló (por ejemplo) Arturo Rico Bovio de la Universidad Nacional Autónoma de Chihuahua, «el proyecto de la modernidad supuso, para una gran mayoría, un proceso fundamentalmente deshumanizante». El cuestionamiento propuesto anunciaría el inicio del final de ese proceso y el punto de partida hacia una posible configuración de discursos y prácticas no hegemónicas. Ante el Simposio que llevó el título de «500 años de historia en América Latina, Sentido y Proyección» celebrado entre el 20 y el 22 de octubre de 1988, Luis Guillermo Lumbreras sugiere que:

⁷ Me refiero al análisis que ofrece Althusser en «Ideología y aparatos ideológicos de Estado», ensayo de 1969.

...el desarrollo de la conciencia debe enmarcarse dentro de las condiciones reales de la existencia y se nutre del patrimonio acumulado por quienes tuvieron que enfrentar y avanzar históricamente dentro de esas mismas condiciones, autogenerando sus propias soluciones o incorporando creativamente aquellas descubiertas por otros. (Zea 1991: p.105)

Este llamado según Lumbreras hace evidente

...la inviabilidad de las totalizaciones culturales, de los llamados «grandes relatos» que privilegian la homogeneidad cultural y la consecuente exclusión socioeconómica, científica y tecnológica de una gran mayoría para comenzar a tomar en cuenta la posibilidad de múltiples definiciones de identidades en constante transformación y sensibles a sus contextos desde perspectivas históricas que detecten sus particularidades. (Zea 1991: p. 109)

Sabemos que aquella pretensión universalista como fundamento de una interpretación evolucionista unilineal, encuentra una posible justificación historiográfica en el concepto de «historia universal» tan vigente durante el siglo XIX y, a su vez, tan presente en cierto tipo de interpretación de las llamadas culturas e identidades nacionales como instrumento para intentar homogenizar de manera unilateral la diversidad que compone a cualquier sociedad.

No es de extrañar, por ejemplo, que en sus *Lecciones sobre la filosofía de la Historia Universal*, Hegel encuentre las causas de una supuesta «ruina de las culturas de América» a partir de que, en su opinión, se trataba de culturas naturales que perecerían tan pronto como el espíritu se acercara a ellas.

América se ha revelado siempre y sigue revelándose impotente en lo físico como en lo espiritual. Estos pueblos de débil cultura perecen cuando entran en contacto con pueblos de cultura superior y más intensa. (Hegel 173)

Para Hegel, América se convertía en el país del porvenir sin interés para el «filósofo que no es dado a hacer profecías» (Hegel 173). Este mal llamado futuro suponía, según el alemán, la sustitución de «lo que es» por «lo que se quiere que sea» (Hegel 173).

Es por ello, que Enrique Ubieta Gómez, del Centro de Estudios Martianos de La Habana, señala la necesidad de reconocer las ganancias ineludibles de la mal llamada posmodernidad⁸. En el Tercer Congreso Internacional de Filosofía Latinoamericana nos dice que:

...ese reconocimiento explícito de los límites de una modernidad desde la que se había negado la alteridad según la cual el otro (los negros, los hispanos, las mujeres) se había convertido en un objeto equi-

⁸ Mejor tardomodernidad, concepto que adoptó de Carlos Rojas Osorio.

parable a la naturaleza; desde la autorreflexión escéptica que supone el posmodernismo se podrán rescatar las zonas de racionalidad antes discriminadas. (Rodríguez Alle 1996: p.159)

Desde una perspectiva latinoamericanista este cuestionamiento de todo universalismo no debe interpretarse como la crisis de todos los paradigmas sino como el cuestionamiento de la imposición de uno en particular: el de la modernidad- racionalista –capitalista– blanca y patriarcal. Tanto para Foucault como para Freire la propuesta no puede ser la de eliminar las relaciones de poder, eventualidad para ambos imposible, sino la de no permitir las relaciones de dominación.

Pablo Guadarrama, de la Universidad Central de las Villas en Santa Clara, Cuba, sugiere que:

En cuanto que la pureza de la cultura dominante supone la fagotización del otro, su entrar en crisis implica el reconocimiento de ese otro negado. Entendida así la posmodernidad es la misma modernidad que se ve obligada a reconocer en sí misma aquellas otredades que había pretendido desconocer. (Guadarrama 1989: p 92)

De hecho, ya desde 1976 Enrique Dussel sintetizaba la filosofía de la liberación como:

...filosofía posmoderna, popular, feminista, de la juventud, de los oprimidos, de los condenados de la tierra y de la historia. (Dussel 1985: p.14).

El Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos (GLES), dirigido por Walter Mignolo, en su Documento Inaugural llega a identificar esta negación de la Otredad como la causa de un colonialismo epistemológico que define como el conjunto de representaciones del Otro que se hace desde la práctica del poder relativizando todas las formas de pensamiento alterno que considera como material etnográfico o folklórico pero nunca como discursos alternativos al discurso eurocéntrico o etnocéntrico.

Con esta universalización de un discurso filosófico humanístico y científico monogenérico se desarrolló también una particular concepción de sujeto. Un sujeto que se establece como poder hegemónico primario desde el momento que se convierte en trascendental y constituyente. Un sujeto que es sujeto y objeto de su propio conocimiento y que queda fuera de todas las contingencias empíricas.

En 1989 como secuela de las «Primeras Jornadas Germano-Iberoamericanas de Ética» que se habían reunido cuatro años antes en Argentina, se programó en la Academia Católica de la Arquidiócesis de Friburgo, el Encuentro «La filosofía de la liberación: fundamentos de la ética en Alemania y América Latina». El propósito, según el prólogo que escribe Raúl Fonet Betancourt a la publicación en que se recoge el diálogo, era «comparar y confrontar dos posiciones éticas representativas de dos modelos filosóficos culturalmente distintos en cuanto su origen». Karl-Otto Apel, uno de los exponentes de la Escuela de Francfort, claramente señala que:

...como no existe una dimensión trascendental de la intersubjetividad, el otro que debería presuponerse como co-sujeto del conocimiento al no

tener función trascendental no tiene otro remedio que constituirse como objeto del y sujeto trascendental. (Apel 1992: p. 44)

Por eso, concluye en esa ocasión, un diálogo intercultural no resulta obvio y tendrá que permanecer más como un proyecto que como una realidad.

Enrique Dussel nos recuerda que:

La filosofía de la liberación había nacido como el intento de pensar la revelación del otro como exterioridad, es decir, como una «exterioridad trascendental del otro». Sin embargo, también añadía que un nosotros que supere el solipsismo del sujeto cartesiano no es suficiente para la constitución de un pensamiento latinoamericano. Ese otro, tendría que convertirse en condición de posibilidad; un otro al que se le reconoce una otra racionalidad que cuestiona constantemente la centralidad del yo trascendental. (Apel, Dussel, Fornet 1992: p. 16)

En palabras de Yamandú Acosta, (Uruguay), un otro que:

Nos obligue a privilegiar la especificidad de las distintas realidades que se pueden llegar a traducir como universal concreto sin cometer los errores que hasta hoy han prevalecido, a saber: el universal abstracto y la hiperbolización de lo nacional/regional. (Rodríguez Allen 1996: p.229)

Desde un punto de vista de la antropología cultural, como el que sugiere en María Dolores Juliano (1986) la cultura popular, a pesar de haberse interpretado como subcultura específica bajo la cultura dominante, por su mera existencia desmiente la pretensión universalista de la cultura oficial. No es folklore ni cultura de masas, ambos conceptos obviamente originados por la cultura dominante.

Es cultura que genera su propio sistema lógico y que le permite explicar conceptualmente su entorno; conceptualización que, aunque de menor extensión de referencialidad, al hacer una lectura directa de su propia experiencia, pueda establecerse como propuesta alternativa desde la que se crearían conocimientos con diversidad de formas, contenidos y enfoques y con diferenciaciones de género, clases, culturas y etnias. (Juliano 1986: p 42)

Tanto para Freire como para Foucault una propuesta ética-educadora-liberadora cabal tendría que plantearse el problema de cómo impedir la hegemonía de una ideología en particular.⁹ Freire, al igual que Foucault, llega a hablar de una «arqueología de la conciencia» como primer momento de un proyecto pedagógico, definida como «la necesaria identificación de los estados de la conciencia que impiden la liberación del sujeto» (Freire 92: p. 27). Los pasos subsiguientes serían la tematización y la problematización. En la segunda, la tematización, se identifican los mecanismos de codificación y decodificación del

⁹ Parto del supuesto de que así como es imposible superar la presencia del poder en todo tipo de relación, lo es también el pensamiento fuera de todo tipo de ideología.

sistema que han sido usados para para derivar los temas generativos. En la tercera, la problematización, se busca la superación de la visión ingenua por una crítica capaz de transformar el contexto vivido. Así se alcanzarán las «situaciones límites» de donde surge el «inédito viable», como frontera entre el «ser» y el «ser más». (Freire 92) Para el «pensamiento ingenuo», lo importante es acomodarse al presente normalizado y normatizado, es decir, el objetivo generalizado que la administración de la educación superior, salvando las excepciones, ha impuesto sobre los programas académicos. Es evidente, que el proceso propuesto por Freire supone que antes de la lectura de la palabra tiene que darse una lectura del mundo. A partir de ese estudio de la realidad específica del educando surgen los temas generadores sometidos posteriormente a la problematización de su práctica de vida¹⁰. Es así que la acción educativa debe ser siempre un acto de creación y de resignificación de los sentidos establecidos. Sin embargo, ni para Freire ni para Foucault, una posible liberación puede darse exclusivamente en el campo del conocimiento sino, que debe traducirse necesariamente en una actividad en el campo social y político. De ahí que Freire, por ejemplo, siempre señalase que era «sustantivamente político y adjetivamente pedagogo».

En su *Pedagogía de la esperanza*, de 1992, reconoce abiertamente la influencia de los estudios althusserianos sobre su análisis de la escuela, evidentemente también la universidad, como

¹⁰ En la presentación que Nita (Ana María Araújo Freire, segunda esposa de Paulo Freire) escribe para **Pedagogía de la indignación**, el libro que Freire preparaba para publicación al momento de su muerte, cuenta cómo para su compañero escribir era «un ejercicio epistemológico» arraigado en una «vocación ontológica de humanidad».

reproductora de la ideología dominante. (Freire 2002: p. 92) En los diálogos en la UNAM de 6 años antes mencionaba, de forma análoga, que la escolarización, tanto en las escuelas como en las universidades, de acuerdo a una necesidad pragmática, lleva el propósito de reproducir un concepto de ciudadano marcado por una visión promotora de la injusticia entre las clases, las etnias y los géneros. Sin embargo, para Freire ninguna de las dos situaciones son esenciales o irremediables. La tarea ético-política del «educador crítico» sería, entonces, siempre la de cuestionar y transformar estos procesos reproductores que son también las bases de los procedimientos hegemónicos de representación. El proyecto sería el de comenzar a abrir los espacios necesarios para la reconstitución de subjetividades, de una multiplicidad de voces que constituirán la experiencia, el conocimiento y la conciencia, fuera de una ética compulsiva y un «ethos» del consumo. (Freire 94: p 16)

Wilhelm Schmid en un estudio muy detenido y cuidadoso de la ética foucaultiana demuestra que son dos los conceptos claves en su fundamentación: el arte de vivir y la estética de la existencia. El primero de ellos, el arte de vivir, queda definido según una reflexión y una praxis que obligan a una constante formación y transformación del sujeto. Un sujeto que, según Foucault, se constituye con las que llama las técnicas del yo. No es, por lo tanto, según Schmid, un sujeto instalado en la identidad sino la propuesta de un yo múltiple que encuentra su coherencia en un estilo de existencia, es decir, se transforma en una estética de la existencia. El sujeto debe orientarse en el ámbito de las relaciones de poder y elaborar prácticas no configuradas normativamente por las relaciones de poder dominantes. (Schmid 2002: p. 255)

En su hermoso libro Schmid demuestra cómo en contra de una de las concepciones comunes de la ética tradicional, entendida como la deducción a partir de un conjunto de principios establecidos como universales, para Foucault la ética se transforma en un ‘ethos» que tiene como punto de partida (podríamos decir que en un modo muy freireano como se demuestra en su método de alfabetización de adultos) la reflexión sobre el individuo y su experiencia. (Schmid 2002: p 274)

Por lo tanto, podríamos decir que tanto para Freire como para Foucault el punto de partida para la ética es siempre una doble lectura: una lectura e interpretación del mundo y un cuestionamiento de los procedimientos de constitución de la conciencia. Para ambos es necesaria una actividad y una reflexión que se oponga a las consecuencias de una razón instrumental al servicio de las estrategias o dispositivos de dominación. Esta ética aunque no imposibilita la existencia de una normativa sí tendría que impedir el sometimiento de la conciencia bajo una normatividad hegemónica. Sería una ética que haría imposible la solidificación de las relaciones de poder en situaciones de dominio; una ética que nos haría resistentes a todo tipo de codificación universal o totalitaria. Las consecuencias políticas de este proyecto se traducirían evidentemente en una verdadera praxis de la libertad.

BIBLIOGRAFÍA**PRIMARIA****Paulo Freire**

Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores, 1988.

Freire, Paulo. *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Argentina: Siglo XXI, editores, 2002.

Freire, Paulo. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI editores, 1988.

Freire, Paulo. *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Ediciones Morata, 2001.

Freire, Paulo. *Pedagogía de la intolerancia*. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.

Freire, Paulo, Gilberto Guevara y Alfredo Fernández. *Paulo Freire on Higher Education. A Dialogue at the National University of Mexico*. Nueva York: State University of New York Press, 1994.

Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Argentina: Siglo XXI editores, 2005.

Freire, Paulo. *La naturaleza política de la educación. Cultura. Poder y liberación*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1990.

Freire, Paulo. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI editores, 1992.

Paulo Freire y Donald Macedo. *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Editorial Paidós, 1989.

Michel Foucault

Foucault, Michel. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI, 1998.

Foucault, Michel. *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI, 2001.

Foucault, Michel. *Estrategias de poder. Obras esenciales, Vol 2*. Barcelona: Paidós, 1999.

Foucault, Michel. *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós, 1999.

Foucault, Michel. *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa, 1998.

Foucault, Michel. *Historia de la sexualidad: (vol. 1) La voluntad de saber*. México: Siglo XXI, 1995.

Foucault, Michel. *Historia de la sexualidad: (vol. 2) El uso de los placeres*. México: Siglo XXI, 1993.

Foucault, Michel. *Historia de la sexualidad: (vol. 3) La inquietud de sí*. México: Siglo XXI, 1992.

Foucault, Michel. *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

SECUNDARIA**Paulo Freire**

Collins, Denis *Paulo Freire: His Life, Works and Thought*. New York: Paulist Press, 1977.

Escobar Guerrero, Miguel. «Las cuatro etapas de Paulo Freire en sus cinco pedagogías: Del oprimido, De la Esperanza, De la Autonomía,

De la Indignación y De la Tolerancia». Conferencia sin publicar. Universidad Nacional Autónoma de México, mayo de 2007.

McLaren, Peter. *Pedagogía, Identidad y Poder: los educadores frente al multiculturalismo*. Rosario: Homo Sapiens, 1998.

McLaren, Peter y Ramón Farahmandpur. *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo. Una pedagogía crítica*. Madrid: Editorial Popular, 2006.

Torres, Carlos Alberto (compilador). *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO, 2002.

Torres, Carlos Alberto. *Estudios Freireanos*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho, 1995.

Torres, Carlos Alberto. *Paulo Freire. Educación y concientización*. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1980.

Torres, Carlos Alberto y O' Cadiz, Linqvist Wong *Democracy and Education. Paulo Freire, Social Movements and Education Reform in Sao Paulo*. Boulder: Westview Press, 1998.

Michel Foucault

Canguilhem, Georges. *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1999.

Couzens Hoy, David. *Foucault*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1988.

Balbier, Deleuze (et al.) *Michel Foucault. Filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1999.

Dreyfus y Rabinow. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2001.

Ball, Stephen J. (compilador). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Ediciones Morata, 2001.

Díaz, Mario y José Muñoz (editores). *Pedagogía, Discurso, Poder*. Bogotá: CORPRODIC, 1999.

Popkewitz, Thomas S. y Marie Brennan. *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona; Ediciones Pomares-Corredor, 2000.

Derrida, Jacques. *El porvenir de la profesión o la universidad sin condición*. San Juan: Editorial Postdata, 2002

Murillo, Susana. *El discurso de Foucault. Estado, locura y anormalidad en la construcción del individuo moderno*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 1997.

Murillo, Susana. *Foucault: saber-poder*. Oficina de Publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires. 1995.

Rojas Osorio, Carlos. *Foucault y el pensamiento contemporáneo*. Editorial de la Universidad de Puerto Rico. 1995.

Rojas Osorio, Carlos. *Estudios sobre Foucault, escuela y poder*.

Sauquillo, Julián. *Para leer a Foucault*. Madrid: Alianza Editorial, 2001.

Schmid, Wilhelm. *En busca de un nuevo arte de vivir. La pregunta por el fundamento y la nueva fundamentación de la ética de Foucault*. Valencia: Editorial Pre – Textos, 2002.

Otros textos citados

Apel, Dussel, Fonet. *Fundamentación de la ética y filosofía de la liberación*. México: Siglo XXI Editores, 1992.

Colombes, Augusto. *La colonización cultural de la América indígena*. Buenos Aires: CEHASS, 1987.

Dussel, Enrique. *Filosofía de la liberación*. Buenos Aires: Ediciones La Aurora, 1985.

Guadarrama, Pablo. *Lo Universal y lo específico en la cultura*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales, 1989.

Hegel, G.W.F. *Lecciones sobre historia de la filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica, 1955.

_____. *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*. Madrid: Revista de Occidente, 1946.

Juliano, María Dolores. *Cultura Popular*. Barcelona: Editorial Anthropos Cuadernos de Antropología, 1986.

Rodríguez Allen, A. *Memoria del Tercer Congreso Internacional de Filosofía Latinoamericana*. Costa Rica: Universidad Nacional de Heredia, 1996.

Zea, Leopoldo. *América Latina en sus ideas*. México: Siglo XXI Editores, 1986.

Zea, Leopoldo. *500 años de historia, sentido y proyección*. México: Fondo de Cultura Económica, 1991.