

UNA EDUCACIÓN FILOSÓFICA. REFLEXIONES FOUCAULTIANAS EN TORNO A UNA EDUCACIÓN POIÉTICA

*A philosophical education. Foucauldian reflections
on a poiethic education*

*Une éducation philosophique. Réflexions foucaaldiennes
autour d'une éducation poiétique*

Fernando FUENTES MEGÍAS
*Instituto de Educación Secundaria Joaquín Turina.
Departamento de Filosofía. C/ Guzmán el Bueno, 92. 28003 Madrid.
parresiastes@hotmail.com*

Fecha de recepción: enero de 2016
Fecha de aceptación: marzo de 2016

RESUMEN

Una de las tareas más urgentes de la filosofía de la educación contemporánea es determinar el sentido social de la educación en un mundo progresivamente dominado por las técnicas de gestión propias del ámbito empresarial. El presente artículo trata de llevar a cabo una reflexión en la que se pone a prueba si la educación ha de perseguir únicamente el desarrollo de capacidades o si, por el contrario, ha de implicar también un ejercicio de transformación del educando. Para ello, se define el concepto de *educación poiética* utilizando como marco teórico la obra del último Foucault, a partir de la cual se discute la potencia *ethopolítica* y *ethopoiética* de la educación. Desde esa perspectiva, se analizan los preámbulos de las últimas leyes educativas españolas con el fin de establecer qué concepto de educación han tratado de implementar los legisladores en las distintas reformas llevadas a cabo.

Palabras clave: Filosofía de la educación; Foucault; educación poiética; gerencialismo; leyes educativas españolas.

SUMMARY

One of the most urgent tasks of contemporary philosophy of education is to establish the social meaning of education in a world gradually dominated by management techniques typical of the business field. This article intends to carry out a reflection testing if education must only pursue to develop capacities or if, on the contrary, it should imply a pupil's transformation process. In order to do that the concept of *poiethic education* is defined, employing as a theoretical framework Foucault's last work, and using it as departing point to discuss *ethopolitic* and *ethopoiethic* capacity of education. From this point of view, preambles of the last educational Spanish laws are analyzed to determine which concept of education legislators tried to implement through the different reforms they carried out.

Key words: Philosophy of education; Foucault; poiethic education; gerencialism; Spanish educational laws.

SOMMAIRE

L'une des plus importantes tâches de l'actuelle philosophie de l'éducation est de déterminer le sens social de l'éducation dans un monde progressivement dominé par des techniques propres du milieu patronal. Cet article essaye de réaliser une réflexion grâce à laquelle mettre à l'épreuve si l'éducation doit poursuivre uniquement le développement de capacités ou si, bien au contraire, doit impliquer aussi un exercice de transformation de l'élève. Pour ce faire, on définit le concept d'*éducation poiétique*, employant comme cadre théorique l'ouvrage du dernier Foucault, à partir de lequel est discutée la puissance *ethopolitique* et *ethopoiétique* de l'éducation. De ce point de vue, on analyse les préambules des dernières lois espagnoles sur l'éducation pour déterminer quel concept d'éducation ont essayé d'instaurer les législateurs grâce à les différentes reformes menées à bien.

Mots clés: Philosophie de l'éducation; Foucault; éducation poiétique; gérancia-lisme; lois éducatifs espagnoles.

1. INTRODUCCIÓN

Si se toma un manual de filosofía de la educación del anaquel de una biblioteca y se ojean sus páginas, buscando dibujar una semblanza histórica de la materia, tal vez pueda llegarse a la conclusión de que nos encontramos ante una disciplina muy joven en contraste con otras especialidades como la pedagogía o la didáctica. Sin embargo, la filosofía ha reflexionado sobre la naturaleza y el sentido de la

educación desde sus albores. Los más influyentes filósofos de la tradición occidental, de Platón a Nietzsche, de san Agustín a Deleuze, han consagrado páginas imprescindibles a la reflexión sobre el acto educativo. Más aún, la visión del mundo de muchos de ellos se tornaría incomprensible, indigente, si quedara vacante el lugar ocupado por la educación en su sistema de pensamiento. Volviendo a nuestro manual, es posible que el lector descuidado concluya precipitadamente que la filosofía de la educación se concibe a menudo entre los especialistas como «a kind of supplementary inquiry or meta-reflection that regards educational research and practice itself as an *object of knowledge*»¹ (Masschelein, 2011, 39). De acuerdo con el profesor Masschelein, se trataría de una filosofía de la educación *crítica*, inserta en la tradición kantiana que sitúa los límites del conocimiento y la forma de su producción en el centro de la reflexión filosófica. No obstante, son muchos los filósofos de la educación que en las últimas décadas han reclamado la necesidad de aproximar nuevamente los dos extremos de la ecuación, es decir, la filosofía y la educación, para poder así comprender el sentido de la reflexión filosófica sobre la práctica educativa desde un ángulo diferente al de la mera producción de conocimientos, o bien al de la metodología o, incluso, al de la sociología de la educación. La nómina de dichos filósofos de la educación incluiría, entre otros, al propio Jan Masschelein, a Paul Standish, a Maarten Simons, a Steinar Bøyum o, en nuestro país, a Fernando Bárcena o Jorge Larrosa. Dado que las distintas propuestas de estos autores tratan de volver porosas las fronteras entre filosofía y educación, no es de extrañar que su universo discursivo confluya en la obra de aquellos filósofos que se han ocupado con más profundidad de los efectos que produce la práctica de la filosofía sobre el *éthos*² de quien la lleva a cabo: Foucault, Arendt, Wittgenstein, Cavell o Hadot, entre los filósofos contemporáneos; Montaigne, Séneca, Epicuro o el mismo Platón, entre los de épocas pasadas, pueblan las páginas de los artículos y monografías de estos filósofos de la educación para quienes, frente a la tradición crítica de que hablábamos, «there exists another, admittedly marginal, tradition in philosophy, which we can call the *ascetic* (or existentially oriented) tradition»³ (Masschelein, 2011, 40). El presente artículo se inserta en esta tradición de la filosofía de la educación comprendida como un ejercicio, una *ascesis** que transforma a quien lo realiza, y lo trae a presencia situándolo en el corazón del instante al que pertenece (Masschelein, 2011, 40; Bárcena, 2012). Siguiendo a Hannah Arendt, Masschelein

1. «Una forma de investigación suplementaria o meta-reflexión que contempla la investigación en educación y la práctica misma como un *objeto de conocimiento*». (En adelante, las citas en idiomas diferentes al castellano se traducirán en nota al pie, siendo la traducción del autor de este artículo salvo que exista traducción castellana y así se indique).

2. Al final del artículo se incluye un pequeño glosario de términos poco habituales en el campo de la filosofía de la educación. Dichos términos aparecerán en el texto marcados con un asterisco. Las definiciones que de ellos se ofrecen reflejan el modo en que el autor las utiliza y comprende, y no pretenden ser definiciones filológicas en el sentido técnico del término.

3. «[...] existe otra tradición en filosofía, admitida como marginal, que podemos llamar la tradición *ascética* (u orientada existencialmente)».

afirma que «thinking is an activity immediately related to an existential question of how to live in the present» (Masschelein, 2012, 358). Hacer filosofía es, por tanto, un acto que comienza, que nos hace presentes en ese intervalo «entre pasado y futuro» –diría Arendt– que es el presente.

Ahora bien, si la filosofía de la educación así entendida convierte el *éthos* del sujeto en su objeto de reflexión, ¿en qué se diferencia de la educación filosófica? ¿Merece la pena utilizar separadamente ambos conceptos o sería más claro y sencillo suprimir uno de ellos, quizás el de educación filosófica? El embrollo es aún mayor si atendemos a la distinción que algunos autores realizan entre educación filosófica en sentido amplio y educación estética, entendiendo esta última en el sentido de un arte de vivir que toma la existencia como materia a transformar mediante la educación (Bøyum, 2010, 543). Entenderemos aquí ‘filosofía’ como cualquier reflexión de corte radical que el ser humano lleva a cabo sobre el mundo y sobre su propia existencia. Del mismo modo, ‘educación’ no significará únicamente, en las páginas que siguen, educación formal o reglada, sino el trabajo de sí que realiza cualquier sujeto en aras de alcanzar una mayor comprensión de su conocimiento del mundo y de su existencia, de su lugar frente a las cosas y frente a los otros sujetos. La filosofía de la educación emerge, en consecuencia, como actividad de comprensión de la potencia transformadora del acto educativo en sí mismo. Así, «[...] the concept of philosophical education applies to the kind of growth or formation that philosophical reflection might, should, or will bring about»⁴ (Bøyum, 2010, 543). Una educación que transforma el ser de quien la recibe es, por definición, una educación poiética, si entendemos *poiésis** en su sentido originario de «fabricación», de «producción». Se nos dirá, con razón, que toda educación incide en el ser del educando haciéndolo vibrar, modulándolo y llevándolo más allá del punto en que se encontraba con anterioridad al acto educativo. No obstante, en las páginas que siguen la educación filosófica tendrá el sentido prioritario, no derivado, de una poiésis que busca conferir un valor distintivo a la existencia del sujeto. Se trata de una educación filosófica entre otras posibles, de una educación ascética en el sentido antes expresado por Masschelein, que constituye al mismo tiempo una educación estética, por utilizar la denominación de Bøyum mencionada más arriba. Sin duda, uno de los pensadores contemporáneos que más empeño han puesto en desprenderse de conocimientos previos y tratar de refundar nuestra comprensión del presente es Michel Foucault. Su obra, enormemente influyente, ha sido objeto de estudio para numerosos teóricos de la educación, especialmente desde la perspectiva de la sociología de la educación, desde hace décadas (Ball, 2003). No obstante, solo en los últimos años se está poniendo de relieve la potencia del pensamiento foucaultiano en el terreno de la filosofía de la educación. La lectura de los últimos cursos de Foucault en el Collège de France permite definir un concepto de educación filosófica que se perfila como una educación poiética en el sentido antes

4. «[...] el concepto de educación filosófica es aplicable al tipo de crecimiento o formación que la reflexión filosófica podrá, deberá o habrá de ocasionar».

explicado. El acto educativo se convierte, en primera instancia, en un desaprender, paso previo a cualquier transformación del *éthos* que implica, al mismo tiempo, un gesto de resistencia que se enfrenta a las instituciones basadas en la transmisión de un saber heredado de forma acrítica y, a la vez, actúa sobre ellas transformándolas. El presente artículo trata de fijar los límites de lo que podría denominarse una educación filosófica foucaultiana, sin pretender desarrollar en profundidad una propuesta metodológica basada en la obra de Foucault, por cuanto tal empeño rebasa ampliamente el espacio de que aquí se dispone.

Por otra parte, y partiendo de este concepto de educación filosófica, se intentará poner de manifiesto la escasa atención prestada por nuestras leyes educativas a estos aspectos de la transformación del individuo a lo largo de sus relaciones pedagógicas, y cómo ese carácter *ethopoiético** de la educación queda en ellas relegado a un segundo plano, cuando no completamente obliterado, en favor de objetivos exclusivamente socioeconómicos.

2. EDUCACIÓN FILOSÓFICA COMO RESISTENCIA

Un fantasma recorre el mundo: el fantasma de la evaluación, de las competencias, de los logros, de los estándares, estrategias que despojan al maestro de la posibilidad de construir una subjetividad y lo abrigan bajo las máscaras del mercado y la globalización. Estas estrategias y dispositivos ponen de nuevo en jaque la subjetividad del maestro, que ya lo había sido por la implementación de la tecnología educativa en la década del setenta (Echeverri Sánchez, 2003, 6).

¿Para qué educar? ¿Ha de ser la educación mera información, aséptico desarrollo de capacidades? Junto a la educación formativa ha de perseguirse una educación transformativa que asuma como labor propia el cuidado del individuo y el desarrollo de nuevas formas de subjetivación. Así, la educación poiética persigue la transformación del individuo. En este sentido, puede afirmarse que no hay verdadera educación, entendida como formación, si no es poiética. Por otra parte, la educación poiética pretende convertir la existencia individual en algo bello, en algo valioso en sí mismo, en una obra de arte, lo que hace de dicha educación el impulso hacia una auténtica estética de la existencia, cuyo punto de partida filosófico ha de ser el «conócete a ti mismo» délfico (Volpi, 2012, 11-16), inseparable del «ocúpate de ti mismo». La *psicagogía** como instrumento de una educación poiética debe recoger este objetivo, sirviéndose para ello, muy especialmente, de la *parresía**.

Toda la tradición, ya bimilenaria, de la filosofía entendida como forma de vida, de Sócrates a Foucault, parte de ese principio filosófico fundamental, «conócete a ti mismo». Desde el punto de vista político, la filosofía como arte de vivir se ha juzgado como enemigo del Estado⁵. Quizás ésa es una de las razones por las que

5. En el terreno de la filosofía de la educación, Paul Standish se ha ocupado de este problema (STANDISH, 2007, 17-27).

los atenienses matan a Sócrates, el cristianismo transforma el sentido de la *parresía* como veridicción o el siglo XIX –e incluso el XX– arrincona esta forma de entender la filosofía. Conviene no olvidar que el siglo XIX es el siglo del triunfo del Estado, y no es difícil comprender que para el capitalismo contemporáneo el arte de vivir es improductivo, y ha de ser desechado⁶.

Se define así una forma de entender la educación basada en la transmisión de una lección que ha sido establecida de antemano, como dice Standish, «como medio para la obtención de los objetivos de aprendizaje» (Standish, 2007, 26). Suprimida la posibilidad de la aparición del acontecimiento en el proceso educativo, la relación maestro-discípulo queda transformada en una relación de técnico/aprendiz-bulímico, en la que el profesor se limita a deglutir los contenidos que han de ser enseñados para que el alumno pueda digerirlos con la menor dificultad posible, y siempre al margen de una auténtica experiencia educativa, por cuanto el *éthos* de ambos, profesor y alumno, queda apartado del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo relegado al ámbito privado, espacio en el que se desactiva como forma de resistencia. Así, la educación es «programada»: cada curso y cada materia tienen sus tiempos, sus plazos y sus resultados, predecibles y evaluables, deseables y exigibles, más allá de los cuales el proceso al completo se considera fracasado. Ahora bien, como afirma Standish, esta es

[...] una pretensión que hay que rechazar, porque forma parte de una buena enseñanza permitir que el aprendizaje transcurra por nuevas e inesperadas direcciones, en función de las respuestas y el desarrollo de la comprensión de los estudiantes, su interacción con el profesor y el dinamismo de cada circunstancia particular. Un buen currículo requiere precisamente esto (Standish, 2007, 26).

De todo ello se sigue que reclamar la necesidad de una educación poiética basada en una filosofía considerada como arte de la existencia es, al mismo tiempo, un acto de resistencia política. En ese sentido, los dos últimos cursos de Michel Foucault en el Collège de France (Foucault, 2008; Foucault, 2009) constituyen lo que podríamos considerar un documento fundacional de la educación poiética, en los que la doble vertiente *ethopoiética** y *ethopolítica** de la psicagogía muestra

6. La práctica pedagógica es especialmente sensible a las relaciones entre individuos, y su efecto sobre el tejido social y político es enorme. Al tratarse la *psicagogía* de una forma límite de pedagogía, su inserción en las instituciones educativas puede ser problemática, por considerar que pone en riesgo toda la estructura tradicional de los procesos de enseñanza-aprendizaje: «A problematização da prática psicagógica é deslocada para o âmbito da própria relação mestre-discípulo, desvelando, mediante um gesto interpretativo ousado, o enigma para o destravamento da própria formação política: a diferenciação ética dos sujeitos que compõem a cidade. Por essa razão, lembra Foucault, há uma face desagradável, mesmo brutal, violenta, na educação como psicagogia, pois, por um lado, sendo diferente de um processo pedagógico convencional, não há aqui técnicas didáticas a serem aplicadas, por outro, ela conduz a um processo perigoso de singularização ética dos sujeitos capaz de colocar em risco as próprias instituições políticas e os poderes vigentes em jogo» (FREITAS, 2013, 332).

todo su potencial formativo⁷. Por otra parte, tal como afirma Stirner en *El único y su propiedad*, «la libertad sólo enseña una cosa: a liberaros, a desembarazaros de todo lo molesto; no os enseña quiénes sois vosotros mismos» (Stirner, 2013, 212).

La transformación *ethopolítica* del sujeto es, sin duda, una práctica de la libertad, como asegura Foucault (Foucault, 2001b, 1530-1531). No obstante, el espacio que genera alrededor del yo es, en cierto modo, un espacio vacío, un lugar de potencialidades para la creación de nuevas formas de vida. La atopía atribuida tradicionalmente a Sócrates muestra el efecto que produce el cuidado de sí en el tejido de la sociedad política: Sócrates no encuentra su lugar en el terreno político porque su trabajo filosófico se ejerce sobre sí mismo. Por eso los atenienses no saben cómo tratar con él; por eso lo matan. Haciendo de su ‘alma’ el objeto de sus cuidados, Sócrates no sólo abre al ser humano un mundo nuevo, el de la conciencia moral, sino que desencadena una lucha, que se hará milenaria, entre individuo y Estado, entre el sí mismo y los otros. El surgimiento y desarrollo de esta lucha se aprecia en las distintas formas de *parresía* estudiadas por Foucault en *Le gouvernement de soi et des autres* (Foucault, 2008) y en *Le courage de la vérité* (Foucault, 2009). De nuevo, la *parresía*, como instrumento de la *psicagogía*, permite establecer el vínculo entre cuidado de sí y cuidado de los otros, entre la formación del *éthos* y la transformación de la *pólis*⁸. Como muestran las palabras de Stirner (al que Foucault probablemente no conocía), la práctica de la libertad no puede ser sólo resistencia, negación de un poder que no puede ser absolutamente rebasado porque «el deseo de una libertad determinada incluye siempre la intención de implantar un nuevo dominio» (Stirner, 2013, 207). No existe un afuera del poder, por decirlo con Foucault⁹. El auténtico espacio de libertad nace en el

7. La obra de Foucault ha sido ampliamente utilizada como referencia en el campo de la pedagogía y la filosofía de la educación. En este sentido, puede señalarse como una buena introducción a la aplicación de los análisis foucaultianos del poder anteriores a los años ochenta al terreno de la educación, el artículo de RODRÍGUEZ NEIRA (2009).

8. La relación de la política con la filosofía práctica en Grecia fue estudiada detalladamente por Salvador Mas Torres. La tesis que guía su investigación trata de devolver a la filosofía su íntima conexión con la práctica política desde sus orígenes. Su obra *Ethos y pólis* constituye una excelente introducción al tema de la relación entre ética y política para el período comprendido entre el mundo homérico y la Atenas de Demóstenes: «Los filósofos, desde la atalaya de su saber supuestamente privilegiado, se escinden y se configuran como una especie de grupo aparte que habita ese lugar privilegiado desde el que en algún momento soñaron con hacerse con el poder y gobernar al resto de mortales. Síntoma y a la vez radicalización extrema de la característica tal vez esencial del pensamiento político griego, la aplicación sistemática y consciente del principio de exclusión: el griego se define frente al no-griego, el ciudadano frente al no-ciudadano, los que saben frente a los que no saben. Ciudadanos griegos que saben: tal sería el sueño incumplido de la razón política griega, engendradora tanto de monstruos como de paraísos» (MAS TORRES, 2003, 20).

9. «[...] là où il y a pouvoir, il y a résistance et [...] pourtant, ou plutôt par là même, celle-ci n'est jamais en position d'extériorité par rapport au pouvoir. Faut-il dire qu'on est nécessairement " dans " le pouvoir, qu'on ne lui " échappe " pas, qu'il n'y a pas, par rapport a lui, d'extérieur absolu, parce qu'on serait inmanquablement soumis à la loi?» (FOUCAULT, 1976, 125-126) («[...] donde hay poder hay resistencia, y no obstante [o mejor: por lo mismo] ésta nunca está en posición de exterioridad respecto

interior del individuo, que mediante las prácticas de sí puede crear algo distinto, algo nuevo o, como diría Stirner, algo «único», el único.

La formación del sujeto, y es en este sentido en el que se entiende aquí la tarea de la educación filosófica, no ha de conducirnos únicamente a la libertad, que sólo puede ser libertad de algo, sino al conocimiento de nosotros mismos, de nuestra unicidad. Es así como debemos entender la relación entre el gobierno de sí y el gobierno de los otros, entre la formación de sí y la de los otros, entre la *ethopoiética* y la *ethopolítica*. La relación con el poder no puede ser sólo negativa, de resistencia, sino que también ha de ser afirmación. De ahí que la ética del cuidado de sí como práctica de la libertad conduzca a una comprensión de la filosofía como forma de vida, que hace que las prácticas de sí persigan una auténtica estética de la existencia.

Sin embargo, tratar de hacer de la propia vida, de la propia existencia una obra de arte no es un afán meramente esteticista, ya que *ethopoiética* y *ethopolítica* son inseparables, porque la lucha con el poder, más valdría decir con Foucault, la modulación del poder, de un poder que se transforma¹⁰, se juega tanto en el interior del individuo «sujetado», «subjetivizado», como en sus relaciones con los otros.

3. EDUCACIÓN PARA EL PRESENTE

Creo que la educación es algo así como un encuentro y una transmisión entre generaciones en la filiación del tiempo (Bárcena, 2012, 163).

Así define la educación Fernando Bárcena. Relación entre nuestra mortalidad y el nacimiento de los que vienen, la educación es el punto de encuentro, el tiempo-lugar donde la experiencia del presente se transmite y se modula al pasar

del poder. ¿Hay que decir que se está necesariamente “en” el poder, que no es posible “escapar” de él, que no hay relación con él, exterior absoluto, puesto que se estaría infaliblemente sometido a la ley? [FOUCAULT, 1977, 116]).

10. « Par pouvoir, il me semble qu'il faut comprendre d'abord la multiplicité des rapports de force qui son immanents au domaine où ils s'exercent, et sont constitutifs de leur organisation ; le jeu qui par voie de lutttes et d'affrontements incessants les transforme, les renforce, les inverse ; les appuis que ces rapports de force trouvent les uns dans les autres, de manière à former chaîne ou système, ou, au contraire, les décalages, les contradictions qui les isolent les uns des autres ; les stratégies enfin dans lesquelles ils prennent effet, et dont le dessin général ou la cristallisation institutionnelle prennent corps dans les appareils étatiques, dans la formulation de la loi, dans les hégémonies sociales» (FOUCAULT, 1976, 121-122) («Me parece que por poder hay que comprender, primero, la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen, y que son constitutivas de su organización; el juego que por medio de luchas y enfrentamientos incesantes las transforma, las refuerza, las invierte; los apoyos que dichas relaciones de fuerza encuentran las unas en las otras, de modo que formen cadena o sistema, o, al contrario, los corrimientos, las contradicciones que aíslan a unas de otras; las estrategias, por último, que las tornan efectivas y cuyo dibujo general o cristalización institucional toma forma en los aparatos estatales, en la formulación de la ley, en las hegemonías sociales» [FOUCAULT, 1977, 112-113]).

de generación en generación. No obstante, si no tenemos el suficiente cuidado, la *cura* que decían los latinos, podemos acabar imponiendo, con el orden del presente que transmitimos, un modo de ser crónico, que convierte a quien enseñamos en eterno aprendiz:

Nuestra sociedad del conocimiento, o del aprendizaje, como se la denomina, con sus lemas del «aprender a aprender» y del «aprender a lo largo de toda la vida» es, en este sentido, una suerte de proceso que, alumniando al aprendiz, lo convierte también en un aprendiz eterno, pero de otra índole, un aprendiz nunca del todo emancipado, un aprendiz que no se acaba de soltar de la mano de sus educadores (Bárcena, 2012, 43).

Es preciso favorecer la mayoría de edad del que estudia, del que aprende, pero también del que enseña. Vemos aparecer el proyecto kantiano de la «ilustración», que nos permite ahora, a la luz de la lectura de Foucault (Foucault, 2008, 3-22), conferir un sentido específico a este modo de concebir la educación en el que confluyen experiencia y arte de vivir. Las técnicas de sí que configuran toda una estética de la existencia en la Antigüedad permiten, a partir de los análisis de Foucault, delimitar un terreno fértil para nuevas formas de relación con uno mismo y con los otros, una configuración al mismo tiempo *ethopoiética* y *ethopolítica* de la psicagogía, uno de cuyos elementos clave es el concepto de *parresía* (Foucault, 2009). Es preciso detenerse aquí a reflexionar sobre las implicaciones de este enfoque para la filosofía de la educación¹¹.

La paresse et la lâcheté, c'est ce par quoi nous ne nous donnons pas à nous-mêmes la décision, la force et le courage d'avoir avec nous-mêmes le rapport d'autonomie qui nous permet de nous servir de notre raison et de notre morale. Et par conséquent, ce que l'Aufklärung devra faire, ce qu'elle est en train de faire, eh bien ça va être justement de redistribuer les rapports entre gouvernement de soi et gouvernement des autres¹² (Foucault, 2008, 32).

La lectura foucaultiana de la *Aufklärung*, tal como es presentada por Kant (Kant, 1997, 25-38), nos permite anudar el lazo que une educación, *ethopoiésis* y *ethopolítica* o, por decirlo más sencillamente, formación de sí y gobierno de sí

11. En los últimos años comienza a darse, en el seno de la teoría de la educación, una atención creciente al tema del cuidado de sí como formación: «[...] a problematização da ética do cuidado e do sujeito do cuidado de si pode trazer elementos para ultrapassar os impasses que têm paralisado a teorização educacional crítica, tanto no que se refere a fundamentação da ação docente e da racionalidade pedagógica [...], quanto na hegemonia de uma prática pedagógica que insiste na produção objetivada do sujeito da educação» (FREITAS, 2003, 327).

12. «La pereza y la cobardía, eso es por lo que no nos damos a nosotros mismos la decisión, la fuerza y el coraje de tener con nosotros mismos la relación de autonomía que nos permita servirnos de nuestra razón y nuestra moral. Y, en consecuencia, lo que la *Aufklärung* deberá hacer, lo que está en camino de hacer, pues bien, va a ser precisamente redistribuir las relaciones entre gobierno de sí y gobierno de los otros».

y de los otros. Consideraremos aquí la educación, en su sentido más general, como un proceso de ilustración, entendiendo por tal, como dice Kant, el paso a una mayoría de edad, a una autonomía del sujeto que lo emancipa de su dependencia al libro, al sacerdote, al médico. Rechazaremos así la consideración del discípulo como aprendiz eterno, siguiendo en ello los pasos del profesor Bárcena. Educar y emancipar han de ser tareas solidarias; debemos educar para emancipar, lo que en cierto modo supone un contrasentido en el seno del propio acto educativo: el maestro es aquel que guía, que enseña; el buen maestro es aquel que desea que su discípulo, su alumno, no lo necesite. Sócrates se presenta a sí mismo como un maestro emancipador. En su diálogo con todos aquellos que se acercaban a él, jóvenes o viejos, atenienses o extranjeros, Sócrates establecía un contacto cuya finalidad era hacer ver a los otros cuál era su modo de vida y por qué debían cambiarlo. Se trataba, por tanto, de una toma de conciencia, de un hacerse presente a uno mismo, único modo de iniciar una transformación del *éthos*. Siglos más tarde, un conspicuo enemigo y criptoamante de la figura de Sócrates, Friedrich Nietzsche, insistirá sobre el sentido liberador de la educación, que ha de pasar necesariamente por un desprenderse de todo cuanto oscurece el propio yo, la propia experiencia vital. Para Nietzsche, el auténtico ser del individuo no puede ser educado, no debe ser educado. En lugar de ello, el educador liberará al sujeto de añadidos castradores, de guías preestablecidas de conducta, en definitiva, de valores adoptados, que no creados por el ser humano libre: «Tus verdaderos educadores y formadores te revelan lo que es el genuino sentido originario y la materia básica de tu ser, algo en absoluto susceptible de ser educado ni formado, pero, en cualquier caso, difícilmente accesible, apretado, paralizado: tus educadores no pueden ser otra cosa que tus liberadores» (Nietzsche, 2009, 29).

Como un jardinero que arranca la mala hierba para dejar crecer más fuertes y sanas a sus plantas, el educador trata de cuidar a su educando como si de un frágil retoño se tratase, pero sin evitarle el sufrimiento de crecer por sí mismo, de encontrar su camino a través de las dificultades de la formación de sí: «Y éste es el secreto de toda formación: no proporciona prótesis, narices de cera, ni ojos de cristal. Lo que estos dones pueden dar es más bien la mera caricatura de la educación. Porque la educación no es sino liberación» (Nietzsche, 2009, 29).

Se trata, pues, de desprenderse de una cultura engañosa, de esas prótesis que impiden andar por uno mismo, de esas narices de cera que ocultan al individuo el auténtico aroma de la realidad. No cabe duda de que la visión de Nietzsche de la educación oculta en su interior la lección de Sócrates, pero también la de ese otro Sócrates enloquecido que fue Diógenes de Sínope. Desprendernos de todo rastro de artificialidad, volver a una forma de vida más cercana a la naturaleza, más «auténtica», será, por tanto, el objetivo de la educación¹³.

13. Para un tratamiento más profundo de la pedagogía en Nietzsche y su influencia sobre Foucault, CASTRILLÓN (2003, 207-213). Un interesantísimo relato de la formación del concepto de espíritu

Reinterpretada desde la óptica kantiana-foucaultiana¹⁴, esta tarea se modula hacia una inmersión del individuo en su presente, hacia un modo de subjetivación en el que la formación del *éthos* pasa por la presencia del sujeto en el instante: «la educación, entendida como la experiencia existencial del aprender, tiene que ver con la experiencia de un tiempo vivido» (Bárcena, 2012, 44), dice el profesor Bárcena. Para él, el objetivo de la educación ha de ser

[...] pensar la educación como una trama, un encuentro y una transmisión ofrecida en la filiación del tiempo, a partir de una serie de voces y palabras que el saber pedagogo ha vuelto ya impronunciables. Pensar la educación como un hacerse presente en lo que nos pasa, en el presente, pensar la educación como un encuentro entre generaciones encerradas en su propia melancolía, pensar la educación como la recepción de una herencia, como una promesa, como un pasaje hacia otro sitio. ¿Se pueden pensar de nuevo estas palabras? (Bárcena, 2012, 44-45).

Queremos creer que, en efecto, se pueden pensar de nuevo esas palabras, tratando de borrar su efígie, ya gastada por el uso que las recubre, y acuñándolas de nuevo, como proponía Diógenes el cínico¹⁵.

Si la educación es hacerse presente en lo que nos pasa, in-corporarnos al acontecimiento, la reflexión sobre el presente se transforma en una urgencia para la filosofía de la educación (Bárcena, 2012b; Masschelein, 2012). En el panorama dibujado por el palimpsesto que Foucault realiza sobre la obra de Kant, el presente se convierte en el nexo entre la analítica de la verdad y la ontología crítica de nosotros mismos (o del presente). Es en ese presente, que nos conforma, donde se articulan con la máxima intensidad los grandes temas de la filosofía foucaultiana: saber, poder y sujeto. Y, aunque Foucault no se ocupó expresamente de ello, añadiremos aquí que el acto educativo es el lugar privilegiado de convergencia de estos tres aspectos fundamentales de la existencia humana. Educación, pues, como acceso al presente, lo que vale tanto como decir posibilidad de transformación de sí, ejercicio de resistencia –este es el sentido de la crítica en el Foucault de los años ochenta–. Al educar a un individuo le hacemos –o deberíamos– tomar conciencia del momento en el que vive, del instante al que pertenece y que le pertenece, del régimen de verdad en que participa, de los modos de subjetivación a que está sometido en función de las prácticas disciplinarias de su sociedad, etc. Al mismo tiempo, creamos las condiciones de posibilidad de su llegar a ser otro.

libre en Nietzsche y su vinculación con un intento de crear una escuela de educadores en Sorrento se encuentra en D'ORIO (2015), capítulos 1 y 2.

14. No es casualidad que el curso de Foucault en el Collège de France de 1982-1983 (FOUCAULT, 2008) sobre el gobierno de sí y el gobierno de los otros se abra con este texto de Kant sobre la Ilustración que mencionábamos y se cierre con el análisis de la figura de Sócrates y la aparición de una *parresia* filosófica.

15. Este *tópos* que persigue «invalidar la moneda en curso», seña distintiva de la diatriba cínica, será analizado por Foucault en su último curso en el Collège de France, *Le courage de la vérité* (FOUCAULT, 2009).

Como Sócrates, como Nietzsche, Foucault desarrolla su pensamiento en la forma de un desaprender, un desmantelamiento del saber heredado que persigue sacar a la luz los cimientos sobre los que se asientan las convicciones de toda una época, de toda una cultura. Este es el sentido de la ironía socrática, de la crítica kantiana, del «filosofar a martillazos» de Nietzsche. El mismísimo fundador del método, René Descartes, nos estaría invitando a olvidar cuanto hemos aprendido con anterioridad con el fin de establecer un nuevo punto de partida más firme. Es precisamente utilizando a tres de estos grandes pensadores, a saber, Platón, Descartes y Kant, como el profesor Bøyum perfila su forma de entender la educación filosófica, sirviéndose para ello de tres momentos fundadores de nuevas épocas filosóficas, como son el mito de la caverna platónico, la creación del método cartesiano y la crítica kantiana. Aunque no se dispone aquí del espacio necesario para discutir en profundidad esta propuesta, merece la pena destacar algunas ideas. Afirma Bøyum que «the allegory of the cave is put forward as a picture of education, more specifically, of *philosophical* education»¹⁶ (Bøyum, 2010, 545). Todo el proceso de conversión del alma en el mito platónico está encaminado a encontrar la propia voz: «[...] a philosophical education also consist in coming to speak oneself, with one's own voice [...] a philosophical education is to learn to speak in one's own voice and with words that one knows the true meaning of»¹⁷ (Bøyum, 2010, 549). Analizando la creación del método que describe Descartes en su *Discurso del método*, afirma Bøyum que «Descarte's tale is a literal description of his own philosophical education»¹⁸ (Bøyum, 2010, 550). Pero para llevar a cabo ese auténtico ejercicio de sí que despliega ante nuestra mirada, Descartes se ve obligado a desprenderse de todo aprendizaje previo. Así, el trabajo de la filosofía «is to clean out the contents of one's mind and to rebuild it on a firm foundation»¹⁹ (Bøyum, 2010, 551). En cuanto a la búsqueda de la madurez que plantea la empresa crítica kantiana, «the aim of this philosophical education is not so much the finding of new knowledge or the ordering of old knowledge, but of attaining a state of acknowledgement of the limits to human knowledge» (Bøyum, 2010, 555). Los tres, Platón, Descartes y Kant, contemplan la educación como un viaje, una auténtica odisea en la que el educando se desprende de supuestos conocimientos cuya veracidad no había sido puesta a prueba. Pero, una vez recorrido el camino, no es únicamente, ni principalmente, el conocimiento del individuo lo que se modifica: «A philosophical education is usually not merely cognitive or intellectual, but typically transforms the stance, the attitude, or the character of the individual going through it» (Bøyum,

16. «La alegoría de la caverna es presentada como una representación de la educación, más específicamente, de la educación filosófica».

17. «[...] una educación filosófica consiste también en llegar a hablar uno mismo, con voz propia [...] una educación filosófica es aprender a hablar con voz propia y con palabras de las que uno conoce el verdadero significado».

18. «El relato de Descartes es una descripción literal de su propia educación filosófica».

19. «[...] es limpiar a fondo los contenidos de la propia mente y reconstruirlos sobre una base sólida».

2010, 557). Vemos surgir así un *éthos* filosófico que caracterizará el empeño de Foucault, que podríamos definir como «an ethos of discomfort or “attentive study”, implying that philosophy is not in the first place a theory but an activity (a way of life) and that this activity is not an accumulation of knowledge but a kind of exercise, an askêsis»²⁰ (Masschelein y Simons, 2008, 648).

Desde sus primeras obras en las que desarrolla el método arqueológico, Foucault asume como propia la tarea de desenmascarar *lo otro* del saber, aquello que no se piensa en el pensamiento, pero que es condición de posibilidad del mismo. Se trata, pues, de

[...] dégager dans l'épaisseur du discours les conditions de son histoire. Ce qui compte dans les choses dites par les hommes, ce n'est pas tellement ce qu'ils auraient pensé en deçà ou au-delà d'elles, mais ce qui d'entrée de jeu les systématisé, les rendant pour le reste du temps, indéfiniment accessibles à de nouveaux discours et ouvertes à la tâche de les transformer (Foucault, 2000, xv)²¹.

Sólo pensando de nuevo lo ya pensado, lo ya dado, podremos cerrar el círculo en el que se inscriben los tres ejes de la reflexión foucaultiana, saber-poder-sujeto. Una filosofía de la educación «hipermoderna» no puede ignorar el camino recorrido por Foucault en la elaboración de la ontología del presente y de la historia crítica de la verdad. Ambas tareas constituyen el punto de partida ineludible de cualquier educador que comprenda, como hemos visto, la educación como emancipación. ¿Con qué altura moral puede prolongar la conversación entre generaciones un pedagogo que no ha puesto en cuestión su propio presente, el suelo desde el que piensa y enseña? Al enfrentarse al problema del saber, Foucault «va ensayando diferentes modos de aproximación a este problema, modos que constituyen su obra misma: deriva de un pensamiento que es el relato de un aprendizaje» (Morey, 2014, 29), nos dice Miguel Morey en su *Lectura de Foucault*. De sus primeras obras arqueológicas a sus últimas investigaciones genealógicas, el filósofo de Poitiers realiza un ejercicio de aprendizaje sobre sí mismo tanto como sobre la cultura europea de la que se ocupa. Obsesionado con llegar a ser *otro*, Foucault está dispuesto a abandonar sus resultados, a distanciarse de lo aprendido –y enseñado– para recomenzar todo el trabajo. Sus investigaciones son libros-herramienta, no libros-verdad. En ello reside la potencia pedagógica de su pensamiento, pero sólo al precio de una renuncia, del abandono de las categorías establecidas como inmutables, como inatacables. Únicamente aceptando lo dionisiaco que se oculta

20. «[...] un *éthos* de la inquietud o del “estudio atento”, que implica que la filosofía no es en primer lugar una teoría, sino una actividad (una forma de vida) y que dicha actividad no es una acumulación de conocimiento sino una forma de ejercicio, una *askêsis*».

21. «[...] descifrar en el espesor de los histórico las condiciones de la historia misma. Lo que cuenta en los pensamientos de los hombres no es tanto lo que han pensado, sino lo *no-pensado*, que desde el comienzo del juego los sistematiza, haciéndolos para el resto del tiempo indefinidamente accesibles al lenguaje y abiertos a la tarea de pensarlos de nuevo» (FOUCAULT, 1989, 15).

en el corazón mismo del aprender podremos liberar el espacio que hace posible la experiencia en educación:

Así entendido, aprender tiene algo de profundamente paradójico en su mismo movimiento: aprender es des-saber; deconstruir el andamiaje de reglas y conceptos que instituyen lo real a nuestro alrededor: desandar el camino de esa «parte de pensamiento» que vincula lo real para los hombres, mostrando –produciendo– los intersticios que cruzan su superficie, y haciendo que en cada uno de ellos brille el problema (Morey, 2014, 31).

4. EDUCACIÓN Y GERENCIALISMO

Tal vez la mayor potencia heurística de la filosofía foucaultiana aplicada al campo de la educación pueda encontrarse en la aplicación de su estilo filosófico²² a las instituciones, a los textos y a las prácticas que determinan la práctica educativa en nuestros días. Un ejercicio interesante, en este sentido, es la lectura de las leyes educativas españolas desde la perspectiva de la educación filosófica que se ha delimitado en los epígrafes anteriores. Se trata aquí de realizar una lectura foucaultiana de las leyes educativas españolas, con el fin de poner de manifiesto qué tipo de prácticas ocultan, más allá de los objetivos declarados expresamente en ellas. Así, la lectura se ceñirá a los textos, concretamente a los preámbulos de dichas leyes, con el fin de hacer resonar su lenguaje y mostrar la forma en que la educación filosófica de que aquí se trata está siendo marginada hasta su disolución, en favor de intereses marcadamente economicistas.

Analizando un cambio de paradigma en la filosofía de la educación británica de los años ochenta, bajo el mandato político de Margaret Thatcher, Paul Standish pone de manifiesto el modo en que se ha debilitado el «enfoque disciplinar», es decir, la participación de disciplinas como la filosofía, la historia, la psicología o la sociología en el ámbito de la reflexión sobre la educación. En su opinión, la deriva ultraliberal del gobierno de Thatcher condujo a «una limitación del juicio del profesor: ahora lo más habitual es que los profesores sigan con mayor o menor precisión un guión prefijado, o un guión construido en base a un potente sistema de evaluación» (Standish, 2007, 20). Los profesores no son alentados a reflexionar sobre su propia práctica educativa, de manera que la figura del maestro como modelo pasa a un segundo plano. Aunque Standish habla del Reino Unido, él mismo se apresura a afirmar que esta situación se ha generalizado en todo el mundo occidental. Reconocer la importancia de la filosofía para el estudio de la educación ayudaría a «ampliar el desarrollo de los profesores como personas», para lo cual «sería también necesario, en cualquier caso, atraer la atención de quienes adoptan decisiones políticas hacia la importancia

22. Estilo filosófico que pasa, entre otras cosas, por la constante puesta a prueba de los conceptos de verdad que maneja una sociedad, y por la aplicación del método genealógico al estudio de instituciones, prácticas, etc.

de estos temas» (Standish, 2007, 20). En efecto, los legisladores suelen mostrar muy poca sensibilidad hacia estas cuestiones porque la educación es abordada como un problema técnico más que resolver en la gestión de los asuntos de Estado o, lo que es aún más perverso, porque es utilizada como arma arrojada en las luchas electorales y como dispositivo de control de la población en el terreno de la *gubernamentalidad*. Un ejemplo candente es la aplicación en España de la LOMCE, la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa. La historia de las reformas educativas en la democracia española es compleja y extremadamente difícil de analizar al margen de los marcos ideológicos en los que cada gobierno ha ido proponiendo nuevas leyes, hasta cuatro en los últimos veinticinco años. La lectura de los textos de dichas leyes puede compararse con el estudio que realiza un médico de los síntomas de una enfermedad. Aunque no siempre esos síntomas conduzcan a desvelar la naturaleza y el alcance de la afección que sufre el paciente, en todo caso revelan la existencia de un problema, de una disfunción, de un trastorno. Incluso cuando es erróneo, el diagnóstico emitido revela el modo en que el médico entiende la enfermedad; el tratamiento, por su parte, es el resultado de una elección teórico-práctica. Manteniendo esta metáfora médica, pueden leerse los preámbulos de las diferentes leyes educativas propuestas en las últimas décadas por los dos partidos en el gobierno, el PSOE y el PP. En sus respectivos preámbulos, los legisladores realizan una declaración de intenciones en la que tratan de localizar los «síntomas» de la educación española, siempre enferma aunque nunca al borde de la muerte. Señalado el problema, estos textos ofrecen un conjunto de remedios que desvelan, al mismo tiempo, el modo en que se entiende la educación, los medios que han de emplearse en su aplicación y el objetivo para el cual ha de ser desarrollada.

En 1990, la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, más conocida como la LOGSE, establece en su preámbulo que

El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita confirmar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad (BOE, 1990, 28927).

Destacan, pues, la identidad y la vertiente ética y moral de la relación con la realidad, así como el sentido crítico y la libertad. La lucha contra la desigualdad y la discriminación son otro aspecto fundamental de la educación, según la LOGSE, así como la capacidad de vertebrar las dimensiones individual y colectiva de la vida de los ciudadanos, lo que enlaza directamente con la doble vertiente *ethopoiética* y *ethopolítica* de la lectura ética del arte de vivir que realiza Foucault: «La madurez de las sociedades se deriva, en muy buena medida, de su capacidad para integrar, a partir de la educación y con el concurso de la misma, las dimensiones individual y colectiva» (BOE, 1990, 28927).

Con la Constitución de 1978 todavía en el horizonte, la ley propone una modernización de la educación que permita a España acceder al nivel que le corresponde en el seno de la Unión Europea. Resulta llamativa la insistencia de la ley en los aspectos morales de la educación, que considera imprescindibles para el buen desempeño de los ciudadanos en la sociedad futura, a la que se califica ya como «sociedad del saber»:

En esa sociedad del futuro, configurada progresivamente como una sociedad del saber, la educación compartirá con otras instancias sociales la transmisión de información y conocimientos, pero adquirirá aún mayor relevancia su capacidad para ordenarlos críticamente, para darles un sentido personal y moral, para generar actitudes y hábitos individuales y colectivos, para desarrollar aptitudes, para preservar su esencia, adaptándolos a las situaciones emergentes, los valores con los que nos identificamos individual y colectivamente (*BOE*, 1990, 28928).

La ley insiste en la necesidad de hacer que la educación sea permanente, diversificada, igualitaria y basada en una formación del profesorado responsable, así como controlada a través de procesos de evaluación que garanticen su adecuado desarrollo. Todos estos aspectos serán retomados, una y otra vez, por las legislaciones posteriores. Lo interesante aquí es resaltar el acento que pone el texto en los aspectos éticos y morales de la educación, que desaparecerán casi por completo en las leyes posteriores.

La LOCE, Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, propuesta por el PP y que no llegó a implantarse a causa del cambio de gobierno que tuvo lugar en las elecciones de 2004, introduce en su denominación el término 'calidad', término que en la LOGSE tenía una presencia marginal, y que ahora va a convertirse en hilo conductor de la nueva propuesta legislativa, entre otros motivos, a causa de la patente falta de eficacia del sistema educativo español, que situaba a nuestros alumnos, año tras año, en puestos preocupantemente bajos en los estudios internacionales sobre rendimiento académico. No es de extrañar, por tanto, que la calidad de la educación sea uno de los objetivos principales de la nueva ley:

El logro de una educación de calidad para todos, que es el objetivo esencial de la presente Ley, es un fin cuyas raíces se encuentran en los valores humanistas propios de nuestra tradición cultural europea. Y además, constituye, en el momento presente, un instrumento imprescindible para un mejor ejercicio de la libertad individual, para la realización personal, para el logro de cotas más elevadas de progreso social y económico y para conciliar, en fin, el bienestar individual y el bienestar social (*BOE*, 2002, 45188).

Calidad y equidad, desarrollo económico y cohesión social, dice el texto, son los objetivos que han de guiar la reforma. Se trata de lograr un acceso mayoritario a la educación, con «el mayor poder cualificador»²³, para lo cual vemos al legislador

23. «Conseguir el mayor poder cualificador del sistema educativo junto a la integración en éste del máximo número posible de alumnos, son objetivos esenciales de esta reforma» (*BOE*, 2002, 45189).

hacer hincapié en el ‘espíritu emprendedor’, «necesario para hacer frente a la evolución de las demandas de empleo en el futuro» (BOE, 2002, 45189), y en la ‘cultura del esfuerzo’, que es «una garantía de progreso personal, porque sin esfuerzo no hay aprendizaje» (BOE, 2002, 45189). La cuestión moral no es mencionada directamente en ningún momento, aunque el texto habla de valores, asociándolos a normas y comportamientos que contribuyen al buen funcionamiento de los centros. Se trata de destacar los efectos disciplinarios de la norma, más que de tomar en consideración la formación del *éthos* como parte del trabajo del educador. La transmisión de valores es algo propio del medio social. El sistema educativo se beneficia de esos valores, especialmente del ya mencionado de la ‘cultura del esfuerzo’.

En estrecha relación con el objetivo de la mejora de la calidad de la enseñanza, vemos aparecer una preocupación intensa por los resultados, que se señalan como objetivo principal de todo el sistema educativo:

El segundo eje de medidas de la Ley consiste en orientar más abiertamente el sistema educativo hacia los resultados, pues la consolidación de la cultura del esfuerzo y la mejora de la calidad están vinculadas a la intensificación de los procesos de evaluación de los alumnos, de los profesores, de los centros y del sistema en su conjunto, de modo que unos y otros puedan orientar convenientemente los procesos de mejora. Esta acentuación de la importancia de los resultados no supone, en modo alguno, ignorar el papel de los procesos que conducen a aquéllos, ni de los recursos en los que unos y otros se apoyan (BOE, 2002, 45190).

Por tanto, los resultados son un objetivo declarado de la reforma del sistema educativo que, aunque está orientado a ellos no por eso debe descuidar los procesos de enseñanza-aprendizaje que ofrecen como fruto esos resultados. Pero si la finalidad de la reforma es mejorar los resultados, ¿cómo no descuidar los procesos de enseñanza-aprendizaje y potenciar en ellos cuanto conduzca a elevar los resultados, aun a costa de la calidad transformadora de la educación? En *Anatomy of a murder* el jurado del proceso contra el protagonista es conminado por el juez a no tener en cuenta una declaración realizada por un testigo durante el juicio, declaración que habrá de suprimirse igualmente del acta del juicio. El acusado, Ben Gazzara, se vuelve hacia su abogado defensor y le pregunta: «¿Cómo puede el jurado olvidar lo que ha escuchado?». Y su abogado, James Stewart, le contesta tajante: «No puede».

En cualquier caso, parecería una propuesta razonable, y no sería legítimo afirmar que la reforma persigue fundamentalmente un objetivo de tipo estadístico, alejado de cualquier consideración formativa de la educación, si no fuera porque, de los cinco ejes fundamentales que articulan la ley, cuatro se encaminan a la ansiada mejora de resultados. Además de la cultura del esfuerzo en el primer eje ya mencionado, y de la evaluación en el segundo, que acabamos de ver, los ejes cuarto y quinto también se orientan a la mejora de resultados:

El cuarto eje que orienta los objetivos de la presente Ley se refiere al profesorado. Por la fundamental importancia que tiene la calidad de la relación profesor-alumno,

núcleo de la educación, para obtener buenos resultados escolares, y por el elevado efecto multiplicador que dicha relación comporta, las políticas dirigidas al profesorado constituyen el elemento más valioso y decisivo a la hora de lograr la eficacia y la eficiencia de los sistemas de educación y formación (BOE, 2002, 45190).

En resumen, que la relación profesor-alumno es importante porque es clave para la mejora de resultados. ¡Qué lejanas parecen las enseñanzas de Sócrates! Con la creación de una forma de *parresía* moral, Sócrates y Platón sentaban las bases de una forma de vida filosófica orientada a la transformación de sí, del *éthos* del individuo que, aun sabiéndose parte de la comunidad, perseguía algo más que el éxito político, social o económico. «Ocúpate de ti mismo» quería decir, como en Séneca, como en Marco Aurelio, cuida lo mejor de ti, tu parte más elevada, llámesela alma, conciencia o como se desee. Aquí la educación queda reducida a estadística, y la relación entre la institución y el individuo, a eficacia: «El quinto eje de la Ley está relacionado con el desarrollo de la autonomía de los centros educativos y con el estímulo de la responsabilidad de éstos en el logro de buenos resultados por sus alumnos» (BOE, 2002, 45190).

Por supuesto, los centros deben ser responsables del desempeño de su labor, y para ello deben rendir cuentas a la Administración competente. No obstante, los objetivos de esta reforma educativa parecen conducir a la generalización de una industrialización de los procesos de subjetivación. El objetivo es la eficacia; el indicador, los resultados; la educación, mero proceso de fabricación de buenos estudiantes, en el sentido de estudiantes exitosos, competentes.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) parece volver tímidamente a una comprensión de la educación en la que la formación del *éthos* tiene algún valor: «La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad [de los jóvenes], desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica» (BOE, 2006, 17158).

No se habla ya de ética ni de moral, y la dimensión axiológica queda relegada al último lugar, tras la dimensión cognoscitiva y la afectiva. La LOE se articula en torno a tres principios fundamentales: ofrecer una educación de calidad a todos los ciudadanos, lograr que colaboren en ese proyecto todos los componentes de la comunidad educativa, lo que supone no sólo el esfuerzo de los estudiantes, sino también la implicación del resto de agentes que intervienen en el proceso²⁴; y, por último: «El tercer principio que inspira esta Ley consiste en un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años» (BOE, 2006, 17160).

24. «Pero la responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no sólo recae sobre el alumnado individualmente considerado, sino también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema educativo» (BOE, 2006, 17159).

Se insiste en la necesidad de que la educación prepare a los ciudadanos para vivir en la nueva sociedad del conocimiento y afrontar los retos que ésta pueda plantear.

Por lo demás, la LOE insiste en la importancia de la evaluación y la rendición de cuentas de los centros, y en la necesidad de fomentar la formación continua del profesorado, tal como habían hecho las leyes anteriores. Cabe destacar, sin embargo, que en esta ocasión el desarrollo de las capacidades de los ciudadanos se vincula a su vida afectiva y a la superación de comportamientos sexistas²⁵, aspecto este distintivo de la LOE frente a otras reformas anteriores, y que explica la importancia que concede la reforma a la implantación de la asignatura de «Educación para la ciudadanía», caballo de batalla de la política educativa española de los últimos años.

Si hasta este punto las diversas reformas educativas han tomado en consideración la importancia de desarrollar las capacidades de los ciudadanos, casi siempre con vistas a facilitar su incorporación al mercado de trabajo y proveerlos de las habilidades necesarias para adaptarse a las situaciones cambiantes que plantea la dinámica sociedad actual, en el caso de la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, la LOMCE, toda esta problemática pasará a primer plano, modificando sustancialmente el tono del texto en comparación con los textos anteriores, incluso retrocediendo hasta la Ley General de Educación de 1970.

Al comienzo del preámbulo de la ley, en el que se realiza la «declaración de intenciones» sobre la nueva propuesta educativa, puede leerse: «El alumnado es el centro y la razón de ser de la educación. El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio» (BOE, 2013, 97858).

Como principio general, este objetivo resulta plenamente satisfactorio y compatible con los intereses de una educación poiética. El preámbulo de la LOMCE se aplica entonces al análisis de los sueños de los estudiantes, su realización como personas y el modo en que todo ello ha de ser promovido desde las instituciones educativas, sirviéndose para tal fin de la aplicación de esta ley. El desarrollo de los talentos²⁶ particulares de cada alumno cobra especial importancia. No obstante, apenas unas líneas más abajo, la ley deja ver sin tapujos el objetivo que persigue:

25. «Entre los fines de la educación resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas» (BOE, 2006, 17162).

26. «Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos» (BOE, 2013, 97858). La insistencia en el uso de este término, 'talento', tiene sin duda la finalidad de introducir la temática de la excelencia, y polarizar así la comprensión del desarrollo de las capacidades de que se ocupan todas las reformas educativas que aquí se han mencionado.

La lógica de esta reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de encauzar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades, de forma que puedan hacer realidad sus aspiraciones y se conviertan en rutas que faciliten la empleabilidad y estimulen el espíritu emprendedor a través de la posibilidad, para el alumnado y sus padres, madres o tutores legales, de elegir las mejores opciones de desarrollo personal y profesional (BOE, 2013, 97858).

No puede cuestionarse que un gobierno se preocupe por el buen desarrollo de las capacidades de sus ciudadanos con el fin de mejorar sus posibilidades laborales, y contribuir con ello al sostenimiento económico de la sociedad. Sin duda, esa es una de sus principales funciones²⁷. No obstante, la insistente asociación entre términos como 'empleabilidad', 'espíritu emprendedor', 'desarrollo personal' y 'profesional' delata una concepción de la educación y una visión de los individuos como educandos que ha de ser, cuando menos, analizada, puesta bajo la lupa de la crítica. Lo que está en juego en la aplicación de una ley educativa es mucho más que una estructura académica determinada, o una gestión más o menos eficaz de los centros públicos y del erario público. Tras todo ello se esconde un modelo social: «La educación es el motor que promueve el bienestar de un país. El nivel educativo de los ciudadanos determina su capacidad de competir con éxito en el ámbito del panorama internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro» (BOE, 2013, 97858).

De nuevo aparecen asociados los términos 'educación' y 'capacidad', esta vez en relación con la competencia laboral. Podrían multiplicarse sin cesar las referencias al mundo empresarial, a la cualificación laboral, a la competitividad, en definitiva, al mundo de la empresa y del trabajo. En aras de la brevedad, se citará únicamente el pasaje en el que se recogen los principales objetivos de la ley:

Los principales objetivos que persigue la reforma son reducir la tasa de abandono temprano de la educación, mejorar los resultados educativos de acuerdo con criterios internacionales, tanto en la tasa comparativa de alumnos y alumnos excelentes, como en la de titulados en Educación Secundaria Obligatoria, mejorar la empleabilidad, y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes (BOE, 2013, 98762).

Reforzar la capacidad de gestión de la dirección de los centros es otro aspecto en el que incide la ley, así como en la introducción de evaluaciones externas al fin de cada etapa, «una de las medidas llamadas a mejorar de manera más directa la calidad del sistema educativo» (BOE, 2013, 98763). Eso sí, como ya vimos que ocurría en la reforma propuesta por la LOCE, la búsqueda de mejores resultados en las pruebas externas no debe condicionar el desarrollo del proceso de

27. Así se manifestaba ya en la Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, conocida como Ley General de Educación de 1970, en la que se resumen los objetivos de la reforma educativa del siguiente modo: «Se trata, en última instancia, de construir un sistema educativo permanente no concebido como criba selectiva de los alumnos, sino capaz de desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos y cada uno de los españoles» (BOE, 1970, 12526).

enseñanza-aprendizaje: «Siguiendo las pautas internacionales, deberán ser cuidadosas en cualquier caso para poder medir los resultados del proceso de aprendizaje sin mermar la deseada autonomía de los centros, y deberán excluir la posibilidad de cualquier tipo de adiestramiento para su superación» (BOE, 2013, 98763).

De nuevo, es preciso manifestar extrañeza ante exigencias tan sorprendentes: se señalan las pruebas de evaluación externa como medio para mejorar la calidad del sistema educativo, se establece su carácter formativo y de diagnóstico²⁸, se deposita en ellas la misión de trasladar a los padres, los centros y las Administraciones educativas «valiosa información de cara a futuras decisiones», incluso se especifica su carácter internacional, por ser homologables con las realizadas en el ámbito de la OCDE, pero ¿no deben mermar la autonomía de los centros ni ser objeto de adiestramiento? Resulta difícil imaginar qué centro estaría dispuesto a asumir semejante riesgo, en especial tras afirmar que, por lo que a la dirección de los centros se refiere, «se establece un protocolo para rendir cuentas de las decisiones tomadas, de las acciones de calidad y de los resultados obtenidos al implementarlas» (BOE, 2013, 98763).

Este análisis realizado sobre los preámbulos de las distintas leyes educativas desarrolladas en nuestro país en los últimos veinticinco años pone de manifiesto hasta qué punto son acertadas las conclusiones de Standish en su artículo «Concepciones rivales de la Filosofía de la Educación»: «En gran parte de la política educativa de las últimas décadas [...] ha habido una fuerte inclinación hacia las “habilidades” y las “competencias”, y un declive en lo que se refiere a la adquisición de conocimiento y comprensión» (Standish, 2007, 23).

Standish explica esta deriva²⁹ como síntoma de una nueva forma de behaviorismo, de conductismo aplicado a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Junto a ello, analiza la fuerte tendencia hacia el gerencialismo, hacia un enfoque de gestión de los departamentos académicos y los centros de enseñanza en la educación preuniversitaria. La pertenencia a un grupo o el sentido de la colegialidad, dice Standish, han cedido su lugar a la lealtad al equipo gestor, produciendo un importante distanciamiento entre éste y el profesorado y alumnado de la institución (Standish, 2007, 23-24). Si bien es cierto que es España todavía no se ha alcanzado ese grado de gerencialismo en la gestión de los centros educativos, las distintas leyes educativas de que hemos hablado tienden más y más hacia modelos de autonomía de los centros que acaban acusando esas mismas imposiciones. Junto a todo ello, continúa Standish, es preciso destacar el efecto que ha tenido el desarrollo y la aplicación en el ámbito educativo de las tecnologías de la información y la comunicación, las TIC, que tan de moda están en nuestro país. En su opinión, más

28. «Estas pruebas tendrán carácter formativo y de diagnóstico» (BOE, 2013, 98763).

29. Standish se refiere siempre al ámbito anglosajón y, más concretamente, al británico. No obstante, sus análisis pueden extrapolarse sin demasiada dificultad a la situación de nuestro país, en especial si tenemos en cuenta lo dicho anteriormente sobre la creciente internacionalización de las instituciones y la proliferación de directrices supranacionales.

allá de la innegable utilidad de las TIC para la práctica de la educación, el efecto perverso de su aplicación se ha debido a su empleo en los registros de datos y rendición de cuentas, lo que ha conducido a una «[...] "sociedad auditora", en la que las relaciones de confianza quedan subrepticamente erosionadas, y los aspectos del aprendizaje que no se puedan someter a una fácil delimitación van siendo paulatinamente rechazados» (Standish, 2007, 24).

El maestro de primaria, el profesor de enseñanza secundaria, de bachillerato o de universidad se ve obligado año tras año a una creciente burocratización de su trabajo, hasta el punto de quedar éste totalmente fiscalizado en una panoplia de documentos que a menudo le suponen más tiempo y dedicación que la propia práctica de la enseñanza. La documentalización creciente está convirtiendo los propios contenidos de la enseñanza, así como la metodología del profesor, en un conjunto de indicadores que es preciso establecer de antemano, registrar, analizar y «confesar»³⁰. Nadie niega la necesidad de un control del trabajo individual del profesorado, más aún cuando, por la propia estructura de los centros educativos y por el modo en que se llevan a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje, dicho trabajo suele ser solitario, asunto privado entre alumnos y profesor. Sin embargo, el miedo a la ineficiencia, al conflicto administrativo con las familias o la existencia de sombras en la gestión se combina con un intento de control casi omnímodo sobre la persona del profesor y el desempeño de su labor. La intención es depurar responsabilidades, establecer con claridad meridiana las funciones de cada miembro de la comunidad educativa y señalar con el dedo a quién se exigirá el cumplimiento de un objetivo propuesto: «[...] estas nuevas pedagogías invisibles de gerencia, realizadas mediante evaluaciones, informes y retribución por desempeño, dejan a la mayoría de los subalternos "expuestos" a los mecanismos de control» (Ball, 2003, 90).

No puede negarse que en cualquier empresa es necesario un control de este tipo, y los centros educativos tienen elementos en los que han de funcionar como una empresa. El problema es que la finalidad de otras empresas es la productividad, pero no debería ser así en el caso de los colegios, institutos o universidades, en los que, como dice la ley, «el alumnado es el centro y la razón de ser de la educación».

Objetividad, control de logro, indicadores, actuaciones, etc., son términos todos que delatan una deriva hacia formas de entender la educación y, por consiguiente, la formación, en términos de eficiencia tomados del mundo empresarial. Y lo más grave del caso no es que los órganos de gobierno limiten su visión de la educación a parámetros técnicos de gestión, sino que desde el ámbito de la

30. Como se verá a continuación, todo ello está estrechamente relacionado con lo que, siguiendo a Lyotard, teóricos de la educación como Standish o Ball han llamado la *performatividad*: «La performatividad se logra a través de la producción y publicación de la información, indicadores y otras acciones institucionales, así como de materiales promocionales, todo ello utilizado como mecanismo para la motivación, evaluación y comparación de profesores en términos de resultados» (BALL, 2003, 90).

filosofía de la educación se participe en ese mismo juego, convirtiendo las «capacidades», las «habilidades» y las «competencias» en la piedra angular del proceso formador. No es de extrañar, a la vista de todo ello, que Standish se vuelva hacia la filosofía y reclame una mayor presencia de las distintas tradiciones filosóficas en el ejercicio de la filosofía de la educación. Ese «enfoque disciplinar» del que se habló antes lleva a Standish a fijar su atención no sólo en la tradición analítica de la filosofía, sino en otras formas de pensamiento que deberían mantener su presencia en la reflexión filosófica sobre la educación. Standish menciona a Heidegger, a Wittgenstein, a los postestructuralistas, como referentes desatendidos pero necesarios de la filosofía de la educación actual. De uno de ellos toma la idea que le permite emitir un juicio desazonador sobre la educación actual, en la línea de los problemas que se vienen discutiendo:

Estas mismas fuentes (Heidegger, Lyotard, etc.) fueron igualmente valiosas para esclarecer lo que en la actualidad es, quizás, la amenaza más acuciante para la educación: el predominio de la performatividad. «Performatividad» es una palabra acuñada por Lyotard para denotar cómo gran parte de nuestras vidas están ordenadas conforme a principios de eficiencia y eficacia, que hacen del ahorro del tiempo el criterio decisivo. Es pertinente tener en cuenta aquí de qué modos las prácticas educativas han llegado a estar obsesionadas por el proceso mediante el cual unas finalidades y objetivos claramente especificados pueden lograrse con un método eficiente, como si se tratase de una máquina que funciona sin sobresaltos. Las preguntas acerca de cuál es el fin que se obtiene (el producto) y si la experiencia es rica o valiosa para el aprendiz, quedan subordinadas a la preocupación con respecto al buen funcionamiento del sistema [...] (Standish, 2007, 25).

La performatividad³¹ se convierte en uno de los objetivos fundamentales de las reformas educativas actuales, para lo cual se sirve de todo un cúmulo de tecnologías y dispositivos de control y evaluación que, al más puro estilo foucaultiano, tratan de disciplinar al profesorado a través del gerencialismo que se impone a los centros: «Al lado de la performatividad y vinculado con ella, el gerencialismo ha sido el mecanismo clave en y para la reforma política y la re-ingeniería cultural del sector público en los países septentrionales durante los últimos veinte años» (Ball, 2003, 90).

Lo que se debate aquí es el carácter formador o transformador de la educación, de la transmisión de saberes. La pregunta que debe hacerse la filosofía

31. Para el tratamiento de la performatividad y el gerencialismo véase, junto al citado artículo de Standish, BALL (2003, 85-104). En las páginas 89-90 afirma Ball: «[...] la performatividad es una tecnología, una cultura y una modalidad de reglamentación que utiliza evaluaciones, comparaciones e indicadores como medios para controlar, desgastar y producir cambio. El desempeño de sujetos individualmente considerados u organizaciones sirve como medida de productividad o rendimiento, o como índice de “calidad” o “momentos” de evaluación o ascenso». El tema de la «calidad» en las leyes educativas no es, como puede verse, preocupación exclusiva de los reformadores españoles, sino que se inspira a menudo en modelos procedentes del mundo anglosajón.

de la educación actual es, sin duda, para qué educar, pues a partir de ella podrá determinarse cuál es el sentido de ese objeto histórico que llamamos *educación*. Si mantenemos la perspectiva mercantilista de la formación, nos veremos abocados a aceptar, con Standish, que «[...] lo que sucede en la escuela o en la universidad debe hacerse corresponder con los estándares de control de calidad que son aplicados en la fábrica» (Standish, 2007, 25). Por su parte, Ball afirma que la administración «trabaja para inculcar performatividad al alma del trabajador [...] La reforma no sólo cambia lo que hacemos; también busca cambiar quiénes somos, quiénes podemos llegar a ser» (Ball, 2003, 90-91).

Así, la performatividad constituiría una especie de reverso tenebroso de la función *ethopoiética* de la educación, cuyos efectos sobre el *éthos* de profesor y alumno quizás no han sido percibidos aún en toda su profundidad. El dispositivo creado por la administración para lograr una mayor calidad de la enseñanza, poblado como está de informes, evaluaciones externas e internas, indicadores de logro, etc., deshumaniza todo el proceso de enseñanza-aprendizaje: «[...] lo que está sucediendo es que toda la complejidad del ser humano está siendo reducida a lo más simple: cifras que aparecen incluidas en una tabla» (Ball, 2003, 92).

Cuando el maestro se ve arrastrado a jugar el juego de la performatividad³² se convierte en mero formador, descuidando los aspectos ethopoiéticos de su labor. En ese momento, como dice Ball, «la eficacia prima sobre la ética» (Ball, 2003, 92). En este sentido, Pedro Pagni recuerda el concepto de maestro asociado al cuidado de sí en Foucault:

El maestro de que habla Foucault tiene una posición específica, distinta de la del profesor, pues él «no cuida de enseñar aptitudes y capacidades a quien guía, no busca enseñarle a hablar ni a prevalecer sobre los otros, etc.». Por el contrario, el maestro «cuida del cuidado que el sujeto tiene de uno mismo y que, en el amor que tiene por su discípulo, encuentra la posibilidad de cuidar del cuidado que el discípulo tiene de sí propio». El maestro aquí es el maestro de vida, aquél que practica el arte de vivir y la filosofía por medio de los recursos antes presentados. No enseña capacidades y aptitudes, ni habilidades o competencias a aquellos a quien dirige, ya que no se ocupa de enseñarles a saber y hacer de acuerdo con normas preestablecidas; tampoco pretende sujetarlos a los dispositivos del arte de gobierno pedagógico y de la institución escolar, como hace el profesor (Pagni, 2013, 673).

GLOSARIO

Ascesis: En griego, ejercitación, práctica. En el contexto en que aquí utilizamos el término, se refiere tanto a los ejercicios físicos como espirituales que propugnaban las distintas escuelas de filosofía de la Antigüedad y el cristianismo para lograr la transformación del modo de vida y del *éthos* del discípulo. Dos obras de referencia para

32. «[...] los profesores caen en la performatividad debido a la diligencia con que intentan cumplir los nuevos (y a veces irreconciliables) imperativos de la competición y el logro de objetivos [...]» (BALL, 2003, 92).

comprender la importancia de la *ascesis* en el campo de la filosofía de la educación son *L'herméneutique du sujet* de Foucault (Foucault, 2001a) y *Exercices spirituels et philosophie antique* de Hadot (Hadot, 2002). Por lo que supone para la comprensión de la evolución del pensamiento de Foucault, es interesante asimismo *L'origine de l'herméneutique de soi* (Foucault, 2013). Una buena descripción del modo en que utiliza Foucault la *ascesis* como concepto transformativo del *éthos* se encuentra en *Tecnologías del yo* (Foucault, 1996).

Ethopoiético: Del griego *éthos** y *poiésis**. Se utiliza para referirse a los efectos transformativos que puede tener la *ascesis* sobre el carácter o *éthos* del individuo. Foucault lo define así en *L'herméneutique du sujet*: «*Éthopoiein*, ça veut dire: faire de l'*éthos*, produire de l'*éthos*, modifier, transformer l'*éthos*, la manière d'être, le mode d'existence d'un individu»³³ (Foucault, 2001a, 227). Es un concepto central en la filosofía entendida como forma de vida (Fuentes, 2015).

Ethopolítico: Del griego *éthos* y *pólis*. Lo empleamos aquí para referirnos a los efectos sociales de la *psicagogía* y la *parresía*, es decir, para establecer el efecto que posee la *ethopoiésis* sobre las instituciones políticas y las relaciones sociales. Los dos últimos cursos de Foucault en el Collège de France (Foucault, 2008 y Foucault, 2009) muestran la importancia de esta vertiente de la *ethopoiésis*.

Éthos: En griego, costumbre, hábito, uso. A partir de este término se define la *ética* como la doctrina de las costumbres. Aristóteles distinguió entre virtudes *dianoéticas* o intelectuales y virtudes *éticas* o relativas al carácter (Aristóteles, 2001, 74), imponiendo así el uso de *éthos* en el sentido de modo de ser, carácter.

Parresía: Del griego *pan*, todo, y *rhema*, lo que se dice. Se trata de una función del discurso teorizada desde la Antigüedad, que consiste en decir todo con pretensión de estar diciendo lo verdadero. Foucault dedicó los últimos años de su vida a investigar la *parresía*. Fruto de estas investigaciones fueron sus últimos cursos en el Collège de France (Foucault, 2008 y Foucault, 2009) y sus conferencias sobre la *parresía* impartidas en Berkeley en 1983, *Discurso y verdad en la Antigua Grecia* (Foucault, 2004).

Poiésis: En griego, producción, realización. Se aplicaba en general a cualquier tipo de obra que requería un proceso, fuera manual o intelectual. Así, la creación poética podía ser considerada *poiésis*, pero también la transformación del *éthos* implicaba un trabajo *poiético* sobre uno mismo.

Psicagogía: Del griego *psiché*, alma, y *ago*, conducir. La psicagogía era la función que llevaban a cabo ciertos maestros que trataban, con sus enseñanzas, de transformar al discípulo, mostrándole un modo de vida conectado indisolublemente con las doctrinas que transmitían. En la lección del 10 de marzo de 1982 de *L'herméneutique du sujet*, Foucault establece la diferencia, fundamental para hacer comprensible una educación filosófica de corte foucaultiano, entre *pedagógico* y *psicagógico*. Merece la pena citar el fragmento completo:

Appelons si vous voulez «pédagogique» la transmission d'une vérité qui a pour fonction de doter un sujet quelconque d'aptitudes, de capacités, de savoirs, etc., qu'il ne possédait pas auparavant et qu'il devra posséder à la fin de ce rapport pédagogique. Si on appelle «pédagogique», donc, ce rapport qui consiste à doter un sujet quelconque

33. «*Éthopoiein*, esto quiere decir: hacer *éthos*, producir *éthos*, modificar, transformar el *éthos*, la manera de ser, el modo de existencia de un individuo».

d'une série d'aptitudes définies à l'avance, on peut, je crois, appeler «psychagogique» la transmission d'une vérité qui n'a pas pour fonction de doter un sujet quelconque d'aptitudes, etc., mais qui a pour fonction de modifier le mode d'être de ce sujet auquel on s'adresse (Foucault, 2001a, 389).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARISTÓTELES (2001) *Ética a Nicómaco*. Madrid, Alianza Editorial.
- BALL, S. J. (2003) Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Revista de Educación y Pedagogía*, xv, 37, 87-104.
- BÁRCENA, F. (2012a) *El aprendizaje eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- BÁRCENA, F. (2012b) Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24 (2), 25-57.
- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO (1970) n.º 187, 6 de agosto.
- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO (1990) n.º 238, jueves, 4 de octubre.
- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO (2002) n.º 307, martes, 24 de diciembre.
- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO (2006) n.º 106, jueves, 4 de mayo.
- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO (2013) n.º 295, martes, 10 de diciembre.
- BØYUM, S. (2010) The Concept of Philosophical Education. *Educational Theory*, 60, 5, 543-559.
- CASTRILLÓN, H. Q. (2003) Foucault, ¿pedagogo? *Revista Educación y Pedagogía*, xv, 37, 201-216.
- D'TORIO, P. (2015) *Le voyage de Nietzsche à Sorrente*. París, CNRS.
- ECHEVERRI SÁNCHEZ, J. A. (2003) El mundo que Foucault dona al pensamiento pedagógico. *Revista de Educación y Pedagogía*, xv, 37, 5-8.
- FOUCAULT, M. (1976) *La volonté de savoir. Histoire de la sexualité*, vol. 1. París, Gallimard.
- FOUCAULT, M. (1977) *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*. México, Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1989) *El nacimiento de la clínica*. México, Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1996) *Tecnologías del yo*. Barcelona, Paidós.
- FOUCAULT, M. (2000) *Naissance de la clinique*. París, Presses Universitaires de France.
- FOUCAULT, M. (2001a) *L'herméneutique du sujet*. París, Gallimard.
- FOUCAULT, M. (2001b) L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté, en FOUCAULT, M. *Dits et écrits, II*. París, Gallimard, 1527-1548.
- FOUCAULT, M. (2004) *Discurso y verdad en la antigua Grecia*. Barcelona, Paidós.
- FOUCAULT, M. (2008) *Le gouvernement de soi et des autres*. París, Gallimard.
- FOUCAULT, M. (2009) *Le courage de la vérité*. París, Gallimard.
- FOUCAULT, M. (2013) *L'origine de l'herméneutique de soi*. París, Vrin.
- FREITAS, A. S. (2013) A *parresía* pedagógica de Foucault e o *êthos* da educação como psicagogia. *Revista Brasileira de Educação*, 18, 53, 325-338.
- FUENTES, F. (2015) La sabiduría en un fragmento. La función psicagógica de aforismos, máximas, sentencias y citas en la filosofía como forma de vida. *Revista Miscelánea Comillas*, 73, 143, 429-446.
- HADOT, P. (2002) *Exercices spirituels et philosophie antique*. París, Albin Michel.
- KANT, I. (1997) *Filosofía de la historia*. Madrid, FCE.
- MASSCHELEIN, J. (2011) Philosophy of Education. *Bajo Palabra*, 6, 39-40.

- MASSCHELEIN, J. (2012) Inciting an attentive experimental ethos and creating a laboratory setting. *Zeitschrift für Pädagogik*, Jahrgang 58 - Heft 3 Mai/Juni, 354-370.
- MASSCHELEIN, J. y SIMONS, M. (2008) Do historians (of education) need philosophy? The enlightening potential of a philosophical ethos. *Paedagogica Historica*, 44, 6, 647-660.
- MAS TORRES, S. (2003) *Ethos y pólis*. Madrid, Istmo.
- MOREY, M. (2014) *Lectura de Foucault*. Madrid, Sexto Piso.
- NIETZSCHE, F. (1971) *Ecce homo*. Madrid, Alianza Editorial.
- NIETZSCHE, F. (2009) *Schopenhauer como educador*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- NIETZSCHE, F. (2014) *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*, en NIETZSCHE, F. y VAHINGER, H. *Sobre verdad y mentira*. Madrid, Tecnos.
- PAGNI, P. (2013) El cuidado ético de sí y las figuras del maestro en la relación pedagógica: reflexiones a partir del último Foucault. *Revista de Educación*, 360, 665-683.
- RODRÍGUEZ NEIRA, T. (1995) Poder y saber. (La micropolítica foucaultiana y la práctica escolar). *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 7, 163-181.
- STANDISH, P. (2007) Concepciones rivales de la Filosofía de la Educación. *Encounters on Education*, 8, 17-27.
- STIRNER, M. (2013) *El único y su propiedad*. Madrid, Valdemar.
- VOLPI, F. (2012) Introducción, en SCHOPENHAUER, A. *El arte de conocerse a sí mismo*. Madrid, Alianza Editorial, 11-30.