

Un horizonte de libertad: recurrir a Foucault para para pensar la educación y el aprendizaje de manera diferente

A horizon of freedom: Using Foucault to think differently about education and learning

Stephen Ball¹

Traducción: Claudia De Laurentis²

Laura Proasi³

Resumen

Construyendo sobre la base de trabajo de otros autores, este artículo bosqueja las maneras que adoptaría una posible *educación* foucaultiana en la práctica, considera algunos de los desafíos, paradojas e (im)posibilidades que esa *educación* confrontaría y señala algunas de nuestros más arraigadas presunciones y reiteradas exigencias que deberemos abandonar si consideramos con seriedad la necesidad de una educación que fomente una orientación hacia la crítica y la curiosidad. Se discuten tres elementos del *ethos filosófico* de Foucault que podrían traducirse en prácticas educativas: en primer lugar, fomentar un entorno educativo que aliente la experimentación, en segundo lugar, permitir el desarrollo de la conciencia de que nuestra condición es definida y construida por una cultura dada en un determinado momento histórico, y en tercer lugar, alentar una actitud o disposición hacia la crítica – con el foco en la producción de una serie particular de disposiciones que deberían ser valoradas y fomentadas. Todo lo cual, tiene consecuencias para *el docente*.

Palabras clave: Foucault, autoformación, crítica, resistencia

Abstract

Building on the work of others, this article sketches out what a Foucauldian *education* might look like in practice, considers some of the challenges, paradoxes, and (im)possibilities with which such an *education* would face us, and indicates some of the cherished conceits and reiterated necessities that we must give up if we take seriously the need for an education that fosters an orientation to critique and curiosity. Three elements of Foucault's *philosophical ethos* that might be translated into educational practices are addressed: first, fostering a learning environment that encourages experimentation; second, enabling the development of an awareness of one's current condition as defined and constructed by the given culture and historical moment;

and, third, encouraging an attitude or disposition to critique – a focus on the production of particular sorts of dispositions that would be valued and fostered. All of this raises issues for *the teacher*.

Keywords: Foucault, self-formation, critique, refusal

Fecha de Recepción: 02/05/2022
Primera Evaluación: 15/05/2022
Segunda Evaluación: 20/05/2022
Fecha de Aceptación: 22/05/2022

Introducción

El objetivo de este artículo es modesto. Es un intento de explorar algunas posibilidades de lo que podría denominarse una educación Foucaultiana – es decir, una forma de educación que ubique a la crítica en el centro y que se base en la contingencia del poder, la verdad y la subjetividad, y en ese sentido, se abra a oportunidades de resistencia y autoformación. Se basa en un número de intentos ya existentes sobre el uso del trabajo tardío de Foucault acerca de *pensar de otra manera* (*penser autrement*) sobre la enseñanza y el aprendizaje (ver Chokr, 2009; Infinito, 2003a; Leask, 2011; Allan 1999; Pignarelli, 1993; Butin, 2001).

En los estudios educativos se ha dado una tendencia a interpretar y usar a Foucault mayormente como el filósofo de la opresión, basándose principalmente en los trabajos de su periodo medio y con el foco en los problemas de poder, en particular, en *Vigilar y castigar* (Foucault, 1979). De allí, que los medios del buen encauzamiento – el panóptico, la normalización, etc.- se despliegan para explorar, o más a menudo, redescibir, el proceso de escolarización, o la experiencia de enseñanza y aprendizaje en términos de vigilancia, clasificación y exclusión.⁴ Desde esta óptica, algunos se refieren a la visión oscura y unilateral de Foucault sobre la modernidad (por ejemplo, McNay, 2013; Scheurich y Bell McKenzie, 2005) o a su análisis como “revelador de la triste verdad del proceso educativo – concretamente, que se trata de un elemento central en la mecánica de disciplinamiento moderno (Leask, 2011, p.59)”. Estas son lecturas y usos apropiados de Foucault, que él mismo reconoció, pero son también parciales. Lo que se pierde en esas interpretaciones es el propósito y la orientación de emprendimiento analítico de Foucault – es decir, su intención de desestabilizar, hacer que las cosas “no necesariamente así (Foucault, 1971, p.8)”. Foucault, como un filósofo de la confrontación y la diferencia, busca socavar las auto evidencias y abrir espacios para actuar y pensar de otra manera sobre las relaciones que establecemos con nosotros mismos y con otros, e identificar, resistir y transgredir el horizonte de silenciosa objetivación en el cual nos encontramos articulados. Esta crítica nos permite reconocer que las cosas, valores y eventos que constituyen nuestra experiencia presente “han sido constituidos histórica, discursiva y prácticamente (Mahon, 1992, p.14)”. Y que verdaderamente, nuestro ser, nuestra subjetividad, se produce históricamente en y a través de tecnologías y relaciones de poder (ver más abajo). El punto aquí, para Foucault, no es solamente señalar las *maneras en que nos transformamos en sujetos de*, sino más bien proponer un medio de abrir posibilidades de autoformación. Foucault no se propone un análisis que produzca un horizonte de sujeción y dominación absoluta, más bien lo contrario – un horizonte de libertad. Como él mismo lo señala:

Mi rol, y esa palabra es demasiado grandilocuente, es mostrar a la gente que es mucho más libre de lo que se siente, que cuestiones que acepta como

ciertas, como evidentes, han sido construidas en un momento determinado de la historia, y que esta así llamada evidencia, puede ser sometida a crítica y destruida (Foucault, en Marti y ot., 1988, p.9)

De todas formas, la tarea de poner esto en acto como un programa educativo es particularmente desafiante ya que el espacio de la puesta en acto, de posibilidad, que la crítica que Foucault pretende producir es un espacio de transgresión y experimentación, no de prescripción. De ahí, que lo que podemos ofrecer aquí, solo pueden ser algunas posibilidades y puntos de partida, provocaciones, más que propuestas firmes. Este artículo se suma a una serie de puntos y entramados ya existentes. Se nos presenta también un problema respecto de la terminología, – utilizo el término pedagogía, curriculum, evaluación y docente en este trabajo cuando no hay otra alternativa para referirnos a la experiencia educativa. Mientras que al mismo tiempo parto de una posición de crítica que busca desplazar estos conceptos y prácticas y todas sus connotaciones.

Este artículo comienza delineando el uso que Foucault hace de la crítica como “medio de mantener la movilidad de mente y espíritu, de evitar la percepción de un presente siempre cambiante como fijo y estable, de mantener una conciencia crítica sobre uno mismo, y del momento y el espacio que uno habita (Batters, 2011, p.1)”. La crítica es una tecnología para develar cosas que asumimos como naturales y necesarias, para comenzar desde otro lugar. La crítica es también una táctica para establecer la contingencia de la verdad, el poder y la subjetividad. Desde ese inicial punto de vista, el artículo delinea las posibilidades de resistencia y autoformación como la base de una pedagogía ético-política, de un curriculum como genealogía y promoción de la disposición a la curiosidad. Luego se ocupa de la cuestión docente y de la relación docente-aprendiz. Estas secciones se superponen y entrelazan de maneras diversas.

Crítica y Libertad

La esencia de la crítica en Foucault es la curiosidad sobre el arte de ser gobernado “y [sobre] todas esas prácticas y discursos que buscan homogeneizar la subjetividad, hacerla uniforme y limitar el alcance de la libertad (Milchman y Rosenberg, 2011, p.12)” – entre las que la escolaridad sería una instancia. Es una permanente orientación al escepticismo, “una manera de relacionarse con la realidad contemporánea (Foucault, en Rabinow, 1987, p.39)”. La crítica no requiere solo un “gesto de rechazo”, más bien “debemos movernos más allá de la alternativa adentro-afuera, debemos permanecer en la frontera (45)”. Estas posibilidades de libertad están más directa y claramente exploradas en el Foucault tardío, más precisamente alrededor de 1980, cuando comenzó a bosquejar la *política de cuidado de sí* (Foucault, 2016). Lo que aquí quiero explorar son algunas maneras en las que este trabajo tardío nos

permite pensar a la educación de una manera diferente, en particular en relación con el concepto de *autoformación* - esto es, la educación como la producción de un sujeto “capaz de volverse sobre sí mismo: de estudiar críticamente los procesos de su propia constitución, pero también subvertirlos y cambiarlos (Oksala, 2005, p.165)”. Autoformación en este sentido es un punto de partida para experiencias en educación, o educaciones, que no solo reconstituyan lo que ha fracasado en el pasado. Comenzar con la *autoformación* nos habilita a, y requiere de nosotros dismantelar la agotadora y limitadora arquitectura de la escolaridad: curriculum, pedagogía y evaluación – y su muy particular gramática o significados, junto con sus constructos sociales concomitantes de espacio y tiempo- a los que llamamos educación.

Es así como, basándome y utilizando ideas y propuestas esbozadas por un pequeño grupo de constructivistas foucaultianos (mencionados más arriba), delinearé lo que una educación foucaultiana podría parecer en la práctica, y consideraré algunos de los desafíos, paradojas e imposibilidades con las que nos enfrentaríamos. Indicaré también algunas de nuestras más arraigadas presunciones y reiteradas exigencias que deberíamos abandonar para pensar seriamente la posibilidad de una educación que aliente una orientación permanente hacia la curiosidad. Sin embargo, debo reiterar que, si deseamos basarnos en el Foucault tardío, no contamos con un modelo a seguir, ni guías para un programa educativo, sino más bien algunos senderos pobremente trazados, algunos señalamientos vagos como puntos de partida. Siguiendo el estilo y *método* de Foucault, lo que se ofrece aquí no es un racconto programático de una alternativa a lo que *ya está dado*. Como él mismo lo sugiere, no nos es posible concebir alternativas dentro de las posibilidades discursivas que habitamos. Estamos atados a reglas epistémicas y conclusiones que nos habilitan y a la vez, nos limitan a pensar en el contexto de ciertas versiones de lo que está dado y podría ser verdadero – la condición de posibilidad de pensamiento moderno, prácticas establecidas para recordar y olvidar, y una exterioridad que es previa a toda actividad consciente de una subjetividad significativa. Como lo explica Foucault: “Creo que imaginar otro sistema es prolongar nuestra participación en el sistema vigente (Foucault, 1997, p.230)”.

Además, en la búsqueda de pensar de una manera diferente, debemos abandonar el deseo de encontrar una metafísica fundacional para la acción crítica y esforzarnos por escapar de “el léxico manoseado y colonizado de la educación crítica (Zalloua, 2004, p.239)”. En su lugar, debemos “abrazar el poder de lo extraño” y la inevitabilidad del fracaso, así como “resistir la oscura claridad del discurso filosófico racional (Carroll, 1982, p.181)”, y de esa manera tornar tanto a nuestro presente como a nuestro pasado ajeno a nosotros. Debemos luchar con la idea de ser nosotros mismos “al mismo tiempo, un efecto producido discursivamente y un espacio viable de resistencia (Zalloua, 2004, p.234)”. Más que un plan, se trata de la práctica de una ética “el tipo de relación que debes tener contigo mismo (Foucault, 1983, p.263)” - la cuestión de cómo gobernamos nuestra propia conducta, tanto nuestro comportamiento como

nuestros propósitos, y la posibilidad de un cambio continuo de nosotros mismos y de los *regímenes* en los que nos eventualmente nos encontramos.

Autores de nuestro propio ser crítico

Foucault fue categórico en el hecho de que no hay una relación directa entre la crítica y la acción. La tarea central, además o quizás aún más, que la resistencia sea la de rechazo. “Es posible que nuestro objetivo actual no sea descubrir lo que somos, sino rechazarlo (Foucault, 2000, p.336)”. Se trata de una *ética negativa*, en la que no se intenta reivindicar ideales, sino más bien una estética, una creatividad imaginativa. Un modo ético-político que es visceral más que abstracto, arraigado tanto en lo físico y emocional como en la lógica. Se asienta en el rechazo a aceptar las bases sobre las que se propone la subjetividad en los discursos dominantes y en el deseo de subvertirlos – una subversión transformativa, no solamente disruptiva. Esta creatividad se enfoca en el cuidado de sí y de los otros, e involucra tanto la *techne* de sí mismo como la *techne* de la vida. Se trata del cultivo, por un lado, de un sí mismo que es el producto de la disrupción de varios discursos, y por el otro, de la práctica del arte de vivir bien y diferente, relacionándonos de otra manera con otros. Es la construcción de una *heterotopía* (Tamboukou, 2006), tanto intelectual como práctica, en la que el tiempo y el espacio se reconfiguran y en la que nos es posible pensarnos de otra manera – volvernos otro de lo que hoy somos – esto es, la búsqueda de experiencias “otras”⁵. En este sentido, es un proceso activo y comprometido, cuestionando y aprendiendo de lo cotidiano y lo inmediato, un proceso de formación y de prueba a la vez- “el ejercicio de uno mismo en la actividad de pensamiento (Foucault, 1992, p.9)”.

Todo esto supondría una pluralidad de negativas, resistencias y luchas contra las fijaciones de poder locales en sitios específicos, en parte por medio de “conductas (Davidson, 2001; Meade, 2014) y estrategias creativas de des-obediencia que abrieran posibilidades de “subjetivación autónoma e independiente, es decir, posibilidades de constitución de uno mismo (Lazzarato, 2009, p.114)”. Las conductas son intervenciones activas en el ámbito ético, negativas a ser gobernados de cierta manera, el cultivo del arte de la “insubordinación voluntaria y la práctica de la no docilidad reflexiva (Foucault, 1997, p.32)”. Estas prácticas de rechazo muestran que “la producción de algo nuevo en el mundo es posible (Deleuze y Guattari, 1991, p.163)”. Son vehículos u oportunidades de explorar nuevas formas de existencia, de *maneras otras* de ser.

La negación ofrece el potencial de repolitización de la vida cotidiana reabriendo el cuestionamiento de lo dado y de la naturalización de conceptos, prácticas, relaciones y acuerdos sociales mediante los que nos relacionamos con otros y con nosotros mismos. Sin embargo, mediante la desnaturalización de las categorías que organizan

y definen nuestra experiencia, y nos convierten en lo que somos, entramos en un espacio de incomodidad, realmente atemorizante, en que debemos *in-pensar* nuestro sentido común y reconocer la fragilidad y contingencia de muchas de nuestras certezas modernistas. De esta manera, podemos empezar a pensar que todo nuestro conocimiento es incierto, que la verdad está inestablemente ligada al poder y que nuestra inteligibilidad es constantemente cuestionada. La tarea es evitar las certezas para convertirnos en héroes irónicos de nuestra propia vida “considerándonos a nosotros mismos como objetos de una elaboración compleja y difícil (Foucault, en Rainbow, 1987, p.166)”. Nos embarcamos en deshacernos a nosotros mismos y en lo que nos hemos convertido, y al mismo tiempo, en hacer intolerables las instituciones y experiencias en la que nuestra inteligibilidad fue construida. En otras palabras, nuestra subjetividad se convierte en un sitio de lucha política (Ball y Olmedo, 2013).

En resumen, de lo que se trata es de una política creativa y estética que no se sostenga en los principios morales dados, contaminados, que utilizamos para definir la humanidad, o que nos demandan que busquemos o vinculemos nuestras cualidades esenciales a principios abstractos inherentes. Por el contrario, nos proponemos el desafío “de, con coraje y creatividad, convertirnos en los autores de nuestro ser ético (Foucault, 1997, p.179)”.

Es cuestión de buscar otro tipo de filosofía crítica. No una filosofía crítica que busque determinar las condiciones y las limitaciones de nuestro posible conocimiento del objeto, sino de una filosofía crítica que busque las condiciones y posibilidades indefinidas de transformar al sujeto, transformándonos a nosotros mismos (Foucault, 1997, p.179)

Lo que aquí está en juego son los *acuerdos* que han creado al sujeto moderno. El punto es considerar estos acuerdos insostenibles e inaceptables, y comenzar a establecer las condiciones para la creación de nuevos modos de subjetividad. “Y en este caso, uno de los principales problemas políticos en la actualidad, en el estricto sentido de la palabra, es la política de nosotros mismos (Foucault, 1997, p.213)”. La cuestión es entonces, ¿cómo podría traducirse esto en algo que podríamos concebir como educación?

Educación como auto-formación

Leask sostiene que, si tomamos con seriedad el foco en las prácticas educativas inspiradas en el Foucault tardío, entonces

Las escuelas o universidades, en lugar de constituirse en fábricas de comportamiento obediente podrían convertirse en el locus de una micropolítica opositora críticamente informada. En otras palabras, las relaciones de poder que (literalmente) constituyen la educación podrían considerarse, en los

propios términos de Foucault, como creativas, *habilitantes* y positivas (Leask, 2011, p.57)

Es así que podemos repensar la educación de manera que responda a la pregunta de Foucault: “Cómo sería posible elaborar nuevas maneras de relacionarnos con nosotros mismos (Foucault, en SocioPhilosophy, 2011)”. Butin sugiere que hay “una aparente afinidad natural entre el pensamiento de Foucault, - acerca de por ejemplo, el poder, el conocimiento, la resistencia, la subjetivación - y la investigación y práctica educativa (Butin, 2006, p.371)”. También Leask sostiene que, en los últimos trabajos de Foucault, hay posibilidades que indican que la pedagogía puede ser reconsiderada no simplemente como una técnica para la manufactura de imposiciones, sino como “el teatro de creación del sujeto, de nuevas prácticas de sí mismo, nuevos tipos de relaciones – especialmente por medio de una resistencia continua a la dominación (Leask, 2011, p.67)”. Leask sugiere también que “tanto los docentes como los estudiantes pueden considerarse agentes creativos, capaces de contra-prácticas voluntarias e intencionales (Leask, 2011, p.67)”. Esto es lo que Infinito llama una *pedagogía política*. La autora identifica en el ensayo *¿Qué es el iluminismo?* de Foucault tres elementos de ethos filosófico – es decir tres diferentes aspectos relacionados al trabajo con uno mismo que podrían ser traducidos en prácticas pedagógicas. Aunque también sugiere: “Como podrían aplicarse estas tecnologías, o cómo podrían aparecer en la vida cotidiana o en el aula son cuestiones importantes que demandan análisis más profundo y aplicaciones prácticas (Infinito, 2003a, p.165)”.

La primera propuesta es fomentar un ambiente de aprendizaje que incentive la experimentación. En este sentido, el aula es un espacio ético, un espacio político, y un espacio concreto de libertad. Segundo, como se delineó más arriba, se trata de habilitar el desarrollo de la conciencia sobre la propia condición como construida y definida por un momento histórico y cultural dado. En tercer lugar, también ya mencionado, se propone incentivar una actitud de crítica con el foco en la producción de un número particular de disposiciones que se fomentarían y valorarían, y que harían explícitas (cuestiones de subjetividad) como el escepticismo, el distanciamiento, la indignación, la intolerancia y la tolerancia. Esto implicaría fomentar la audacia y la temeridad, y la valoración de la *diferencia* (Olssen, 2009) como la base de una comunidad *laxa*. Las tres propuestas están, por supuesto, interrelacionadas. Un ambiente de aprendizaje que se base en la auto-formación es condición de posibilidad para la resistencia y desnaturalización de la subjetividad, el poder y la verdad. El *aula* es reconocida como un espacio de libertad, el *currículum* como el espacio para la curiosidad y la *pedagogía* como un encuentro genuinamente parresíaco.

Espacios de educación

Como marco para la práctica educativa, el primer precepto sugiere la necesidad de atender a la forma y la naturaleza de los espacios educativos – el escenario, sus estructuras y prácticas, y su arquitectura. Aquí, la auto-formación, en su sentido más inmediato, requiere de espacios en donde se preste atención a nuestras acciones como aprendices, consideradas cuidadosamente y tomadas lo suficientemente en serio como para merecer una respuesta. Este sería un espacio donde el espíritu de lucha sería valorado y el fracaso sería considerado una oportunidad constructiva para el aprendizaje y el cambio – ambos toman tiempo, el ritmo de la educación necesita hacerse más lento. En este espacio siempre sería posible *comenzar otra vez*, y lo que alguien es, lo que alguien piensa y a lo que alguien se compromete, permanecería tentativo, abierto a revisión⁶. Youdell sugiere que esto significa “intervenir en un presente intolerable para hacer *de-aquello-que-es ya no lo-que-es* invitándonos a imaginar devenires que perturben lo intolerable... ofreciendo momentos de haeccidad⁷ de *esta cosa* o de *este aquí es*. El objetivo sería

deshacer el pasado en sus costuras, de manera que pierda su unidad, continuidad y naturaleza, de manera que no aparezca ya como un pasado único que ya ha sido construido, sino más bien una colección heterogénea de luchas convergentes y divergentes que aún persisten y solo en apariencia han sido resueltas (Medina, 2011, p.16).

En este espacio (y tiempo) heterotópico debemos prestar atención al mismo tiempo a los marcos de cognoscibilidad e incognoscibilidad, siempre teniendo en cuenta que la ignorancia se origina en el conocimiento y viceversa.

Genealogía como curriculum/curriculum como curiosidad

La segunda condición propuesta por Infinito (2003a) para una pedagogía política sugiere a la genealogía como curriculum y la centralidad de la cuestión de la verdad. En fuerte contraste con el aula moderna, la preocupación no es con el *qué* de la verdad, sino con el *cómo* de la verdad. El conocimiento deviene un problema más que un contenido. Como lo sugiere Infinito, “Aquí debemos imaginar un curriculum diseñado para habilitar múltiples investigaciones genealógicas en muchas otras disciplinas y constructos sociales (2003a, p.168)” Esto es lo que Chokr (2009) llama “desaprendizaje”, que se basa en la pregunta de “¿cómo debemos goberarnos? (Chokr, 2009, p.47)”. Desaprender “debería motivar a los estudiantes a pensar en profundidad y críticamente sobre el ilusorio mundo de todas las ideas, nociones y creencias que los ahogan, empujan, sacuden, confunden y oprimen” y “requiere de ellos un cambio de perspectiva (Chokr, 2009, p.61)”. Esto implica un abordaje del conocimiento como juegos de verdad, y en consecuencia “el colapso de significados objetivos que nos deja libres para crear nuestras propias vidas y a nosotros mismos

(Wain, 2007, p.173)". Esta es una manera de pluralismo *combativo* o *guerrilla*, donde no existe *inocencia epistémica* (Medina, 2011, p.30) ". Lo que el pluralismo *guerrilla* del método genealógico foucaultiano puede ayudar a producir son insurrecciones epistémicas, que deben ser renovadas constantemente y permanecer en continuo proceso para sostener la producción de fricción epistémica (Medina, 2011, p.33)".

Dislocación y decodificación, según Chokr son necesarias "para poner en suspenso proposiciones y suposiciones subyacentes que gobiernan la comprensión y el comportamiento (2009, p.62)." Reiteramos que esto no significa renunciar a la verdad, si no un compromiso autoconsciente con los juegos de la verdad, desestabilizarla en lugar de aprenderla, historizar la excelencia y la belleza más que apreciarla – "un compromiso con la incertidumbre (Youdell, 2011)". Esto implicaría la recuperación de conocimientos oprimidos, pensar "tácticamente sobre los múltiples efectos de los textos y actividades en el aula", explorar y hacer "visibles significados oprimidos y perturbar y abrir a problematización aquellos sentidos que inscriben lo normativo (Code, 2007, p.69)". Al mismo tiempo, debemos llegar a ver y comprender a los sujetos pasados de otra manera, activando contra-memorias – esto es, una lucha contra el olvido colectivo, particularmente en relación con las injusticias sociales. Esto implica un foco en la *escribibilidad*⁸ de los textos y "la desnaturalización de nuestra habitual economía de lectura" y "el modelo consumista de la lectura" (Zalloua, 2004, p.239). Más bien, se trata de la escritura y "la lectura como estrategia práctica en la construcción de sí (p.234)" – dos tecnologías centrales en el cuidado de sí.

Esta es un aula en la que el objetivo es cultivar una orientación hacia la curiosidad:

una preparación para percibir lo que nos rodea como extraño o ajeno, una cierta predisposición a despojarse de las maneras familiares de pensar y de ver a las mismas cosas de manera diferente... una falta de respeto por las jerarquías tradicionales sobre lo que es importante y fundacional (Foucault, 1980, p.328)⁹

Sin embargo, esta "no es la curiosidad que busca asimilar lo que es apropiado que uno sepa, sino la que permite liberarse de uno mismo (Foucault, 1988b, p.82)". Se basa en "el conocedor manteniéndose al margen de sí mismo (Foucault, 1992, p. 42)". La curiosidad es un medio para despojarnos de una identidad fija, creando la posibilidad de desviarse, de "no ser, hacer o pensar lo que somos, hacemos o pensamos (Foucault, en Rainbow, 1987, p.47)". La curiosidad es lo que permite a los estudiantes (el sujeto curioso por excelencia) resistirse a la atracción de la complacencia ideológica y desafiar y disrumpir "la economía de lo Mismo (Zalloua, 2004, p. 239, 242)".

Una disposición a la crítica

La tercera tarea y dimensión de una política pedagógica es el cultivo de una actitud o predisposición a la crítica, en relación con la cual hay ciertas cualidades de carácter, como el coraje (Foucault, 2011), que necesitan ser formadas no en el sentido de técnicas de autocontrol de la manera en que se intenta actualmente en la denominada *educación del carácter* (Dishon y Goodman, 2017), sino como base para la acción y la interacción en los espacios de aprendizaje. Infinito nos advierte que “con el fin de entenderla como una opción radical, debemos recordar que la educación se practica con el fin de producir disposiciones deseables. Una historia del curriculum oculto, revela actitudes específicas arraigadas en la educación en distintos momentos, como parte de su responsabilidad (2003a, p. 170)”. El objetivo en este caso sería promover docentes y estudiantes éticos que sostengan una sana sospecha sobre el presente y que a su vez sean capaces de reconocer sus propias falencias – esto es, docentes y estudiantes que se abran a infinitas posibilidades de cambio y que estén predispuestos a la crítica de sus propios compromisos. Esto significaría adoptar una postura crítica que oscile entre la intención de recrear el mundo y a nosotros mismos, y en este intento “hacernos vulnerables al pasado” y “abrirnos a interrogarnos a nosotros mismos (Medina, 2011, p. 28-29)”.

Los procesos de *aprendizaje* involucrados aquí pueden ser parte de lo que Zembylas (2015, p.163) y otros denominan “pedagogía de la incomodidad” basándose en lo que Foucault (2000) llama “la ética de la incomodidad”. Estudiantes y docentes son animados a abrazar su vulnerabilidad y aceptar la ambigüedad de sí y su dependencia de otros (Zembylas, 2015, p.170) y son constantemente “sacudidos” de su habitualidad (Chokr, 2009, p.63)”. Así es que enseñar/aprender se convierten en una serie de crisis, disrupciones y estancamientos. Parte del desafío pedagógico para los docentes es crear un entorno social y ético en el que la incomodidad sea productiva. Como argumenta Felman:

Si enseñar no despierta algún tipo de crisis, si no encuentra alguna dimensión vulnerable e impredecible, probablemente no habrá enseñanza... En consecuencia, pienso que mi trabajo como docente, paradójico como puede sonar, era crear en el aula el grado de crisis tan alto como esta pudiera soportar (Felman, 1992, p.53)

Infinito (2002b, P.75) lo desarrolla en una explicación sobre el uso del de la experiencia áulica *ojos azules, ojos marrones*¹⁰ y señala una “debate acerca de la corrección de someter a los estudiantes al ridículo y a la incomodidad sin que ser advertidos previamente. Al mismo tiempo, la educación más profunda quizás es siempre la más incómoda. El punto es crear un espacio en el que se posible empezar a confrontar y re-imaginar las preguntas y problema(tizaciones) sedimentadas históricamente y a través de las cuales afrontamos el mundo – esto es un curriculum

con el que podamos reconstituir nuestro presente, abriendo un “espacio, entendido como un espacio de libertad concreta, donde la transformación es posible (Foucault, 1972, p.5)”. Concebida y practicada de esta manera, la educación se convierte en una exploración y mapeo de los límites, testeándolos y cruzándolos cuando sea posible, un conjunto de transgresiones múltiples que permita “a los individuos observar más allá de los límites, pero que confirma también la imposibilidad de removerlos (Allan, 1999, p.48)” – esto es, una secuencia de momentos, aperturas o espacios en los que es posible desaprender, explorar heterotopías éticas, reales e irreales, donde la diferencia se afirme, “un especie de desafío mítico y real a la vez, del espacio en que vivimos (Foucault, 1984)”. En relación con esto, como primera medida, los estudiantes deben ser reconocidos como seres éticos, capaces de reflexionar, tomar decisiones y ser responsables de su identidad y sus relaciones sociales. Dicho de otro modo, “la auto formación ética como pedagogía moral permite el sostenimiento y producción de la libertad de los estudiantes (Infinito, 2003b, p.68).” De una manera similar, Sicilia-Camacho y Fernández-Balboa actualizan la pedagogía crítica en términos foucaultianos y aseveran que “Nuestra versión de la PC (pedagogía crítica) busca la construcción de una ética personal-pedagógico-política reconociendo la legitimidad de diferentes *juegos pedagógicos* o *regímenes de verdad* (2009, p.458)”¹¹. De esta manera, educación y pedagogía se articulan, no como un manojo de habilidades y conocimientos, sino como la construcción de una subjetividad moral, una forma de práctica política, una lucha por el autogobierno. Esto no quiere decir liberación, sino activación, un compromiso continuo con las tribulaciones y fracasos de la auto formación, experimentando con y eligiendo lo que podríamos ser y de qué manera podríamos relacionarnos con otros. Es una ética como “práctica social”, experimentos con “formas, modos y estilos de vida (Infinito, 2003b, p.74)” y nuevas formas políticas y sociales. Es impulsada por el fracaso y la necesidad de *volver a fallar*, pero de una mejor manera, más que por la expectativa de éxito o cierre. Valora la pluralidad y el agonismo de voces, y el desafío por sobre el consenso y la resolución. Reconoce que las soluciones dan lugar a nuevos problemas y descansan sobre lo que Wenham (2013) llama *la visión trágica del mundo*, de acuerdo con la cual el conflicto, el sufrimiento y la controversia son fenómenos inevitables de la vida política y social, y puede que nunca sean superados totalmente.

La enseñanza aquí se convierte en un proceso de hacer preguntas sin proveer respuestas, el objetivo es explorar “hasta qué punto es posible pensar de otra manera (*penser autrement*, Foucault, 1992, p.9)”. Es educación como sospecha epistemológica. Educación y desaprendizaje se convierten en habilitantes y destructivos, y “lo que está en juego es la producción de un cierto tipo de experiencia, la reconfiguración de la experiencia en sí misma (Geuss, 2008, p.9)”. En este sentido es diferente de la pedagogía crítica; “es una moralidad *como acción*, reconociendo la capacidad individual de desarrollar subjetividades alternativas y tomar decisiones

apropiadas” en contraste con una pedagogía crítica como un “proceso moral cuya finalidad es la emancipación de otros (Sicilia-Camacho y Fernández-Balboa, 2009, p.458)”. El problema del docente es que “uno siempre necesita la ayuda de otros en el trabajo del alma sobre sí misma (Foucault, 1998, p.218)”.

Toda concepción, como bien señala Youdell, deviene “tensa (2011, p.11)” y acarrea cuestionamientos difíciles acerca de lo que implica ser alumno o docente (mentor, guía). Foucault no objeta que “aquellos que saben más en un régimen de verdad” indiquen a otro “lo que debe hacer, que le enseñe”; el problema está en la relación o la interacción, en “evitar los efectos de la dominación (Foucault, 1988a, p.16-17)”, en relación con lo cual Biesta (2013) acertadamente diferencia entre “aprender de” y “ser enseñado por”. Se da aquí una mutua interrelación de poder, y en *Autoescritura* Foucault cita a Séneca diciendo: “el proceso es mutuo, porque los hombres aprenden mientras enseñan (s/f)”. El vínculo entre maestro y discípulo, de acuerdo con Foucault, siempre es provisional y circunstancial, un diálogo basado en el respeto y el cuidado mutuo, en el desarrollo mutuo, una relación que está sujeta a escrutinio y revisión constante. El docente aquí es un *interlocutor genuino*, alguien que toma riesgos y disfruta los desafíos con el objetivo de crear un espacio público donde se incentive una expresión libre. Todo esto debe descansar en la relación, tanto para el docente como para el estudiante, que se da entre el cuidado de uno y el cuidado de otros. Como lo establece Foucault en su estudio sobre pensamiento político griego, hay una relación fundamental entre el gobierno de otros y el gobierno de sí: “uno no podrá gobernar a otros si uno mismo no se gobierna (1988a, p.8)”. El ejercicio del poder político demanda de la práctica y del cultivo de virtudes personales. “Es el poder sobre sí lo que regulará el poder sobre otros... si cuidas de ti correctamente, por ejemplo, si sabes ontológicamente lo que eres... entonces no puedes abusar de tu poder sobre otros (Foucault, 1988a, p.8)”. Lo expuesto puede traducirse al problema del poder pedagógico, e implicaría rever la enseñanza como una práctica ética, lo que significaría construir la relación con el estudiante de una manera diferente, con el foco en responder y facilitar su impulso hacia la curiosidad, convirtiendo el aula en un sitio de “autoformación ético-estética (Zalloua, 2004, p.244)” que se organiza y reorganiza en torno al problema de *¿qué clase se sí voy a ser?* Como remarca Foucault, con el objetivo de cuidar de sí uno necesita un *maestro de cuidado* una guía, un consejero, un amigo y resalta la necesidad de combatir “los peligros de la soledad (1997, p.300)”. Olssen deja claro que “la acción ética para Foucault no es una cuestión individual, sino que presupone una cierta estructura política y social respecto de la libertad (2007, p.207)”. La auto formación no es el ejercicio de un narcisismo solitario, sino que solo es posible con lo que Fazon (1998) denomina “el encuentro fundamental con el otro (p.36)” en el que “nuestras ensoñaciones narcisistas se quiebran, el ciclo de nuestro egoísmo explota (p.34)”. En este sentido, la vida que vivimos entre otros sujetos, como señala Infinito, es la materia de la ética – es el

modelado de “un modo de ser que emerge de nuestra propia historia y pensamiento (2003a, p.160)”. Claramente, rehusarse a ser un docente *apropiado* significa que el docente también es vulnerable en el aula, poniendo su subjetividad en riesgo. Deacon sostiene que las prácticas de libertad en el aula “están inextricablemente entretrejida a efectos pedagógicos de culpa, obligación y verificación, y presupuestos de grados de ignorancia, dependencia de otros, coerción legítima y logros (2006, p.184)”. Enseñar y aprender son un grupo de experiencias a la vez emocionantes y temibles, basadas en el *contrato parresíaco* en el cual ambas partes se expresan con franqueza (Peters, 2003). El docente tiene “la tarea de establecer un espacio público vibrante y vital para que la expresión de la verdad ocurra (Pignatelli, 2002, p.174)”. Se trata necesariamente de una muy “concreta y palpable experiencia (Falzon, 1998, p.33)”; de “el arte de vivir peligrosamente (Allan, 1999, p.58)” Emociones, riesgos intelectuales y confianza se entrelazan de maneras dificultosas y complejas. De todas maneras, la enseñanza puede devenir un espacio de “disfrute en uno mismo (Foucault, 1990, p.65)”.

En la política de la antigua Grecia, la habilidad para gobernar no se definía “como si se tratara de una de profesión, con sus habilidades y técnicas particulares (Foucault, 1990, p.91)” – que es la manera en que hemos llegado a concebir el trabajo docente - más bien dependía de trabajo ético sobre sí, el trabajo de autoformación. El punto no es aceptar, sino experimentar, crear, pensar críticamente, imaginar, juzgar aquello que no queremos ser, y aquello que podríamos querer ser. Esta disposición es a la vez negativa (el rechazo de la normalidad contingente) y positiva (pensarnos de manera diferente) – una trasgresión, una lucha que nos produce como seres éticos, una disposición hacia una constante actividad de cambio, y una interminable búsqueda de autonomía. El sí deviene “autónomo” solo a través de “posibilidades concretas que se nos presentan como invitaciones para la práctica de la libertad (Bemauer y Rasmussen, 1994, p.71)”.

¿De aquí hasta allí?

Todo lo expuesto acarrea muchas preguntas sobre cómo llegar de donde hoy estamos – encadenados a un sistema educativo absurdo (Ball, 2018) y alienante, que asocia a la educación con la escolaridad – a la posibilidad de la educación como algo diferente. ¿Cómo nos corremos de una educación que descansa sobre la presunción de la ignorancia y la veneración del pasado, que solo puede funcionar con prácticas de exclusión y humillación, hacia una forma de educación que evita los sistemas, que no otorga privilegios al pasado y que más bien consiste en un proceso creativo de auto formación, una apertura a la vulnerabilidad, a la curiosidad indomable y a las expresiones francas – un espacio para la educación que no está definido ni limitado por una racionalidad institucional, sino que se relaciona con formas de auto formación

que se dan en otros lados, en la vida más amplia del ciudadano, en un “esfuerzo constante por expandir el alcance de nuevos modos de subjetividad, creando el espacio donde florezcan múltiples artes de vivir (Milchman y Rosenberg, 2011, p.12)”?. Solo puedo ofrecer el incentivo hacia “la crítica de lo que somos y experimentar con la posibilidad de ir más allá”, la que combina indignación con el testeo de límites y una cuidadosa erudición, la que cultiva “el arte de la insubordinación voluntaria, y la práctica de dificultades reflexivas (Foucault, en Rainbow, 1987, p.108, p.32)”.

Reconocimientos

Estoy inmensamente agradecido a Patric Bailey, Matthew Clarke, Donald Gilles y Carolina Junemann por sus cuidadosos, iluminadores y muy constructivos comentarios a versiones previas de este artículo.

Notas

1. Institute of Education, University College London. Profesor Emerito de Sociología de la Educación. Instituto de Educación. Universidad de Londres
2. GIEPE – CIMED Doctora en Humanidades y Artes Mención Educación Departamento de Ciencias de la Educación. Profesora Adjunta Política Educativa - Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata
3. GIEEC – CIMED. Especialista en Docencia Universitaria - Profesora Adjunta Taller de Aprendizaje Científico y Académico/Probemática Educativa - Departamento Ciencias de la Educación - Facultad de Humanidades UNMDP
4. Foucault mismo se refiere a esta periodización como temprana, media y tardía (2010, p.3), o más bien en el énfasis cambiante de su análisis desde el conocimiento, al poder y de allí a la subjetividad. Es decir, el estudio de cada una de estas tres áreas por vez – como desplazando el foco desde las formas de conocimiento, hacia las matrices de comportamiento y de allí a la constitución de las maneras de ser del sujeto.
5. Como argumenta Tavani (2013) esto implica la lectura de infinidad de espacios intermedios alojados entre los dos polos de la confirmación y la subversión (ver también Foucault, 2006)
6. Quizás, deberíamos también abandonar la linearidad, esa concepción desarrollista de la educación
7. Este término señala las cualidades, propiedades o características individuales de una cosa que hace de ella una cosa en particular
8. Según Beech y Meo “Ball y sus colegas –utilizando la teoría literaria- distinguen entre las políticas *readerly* (que promueve la lectura) y las políticas *writerly* (que promueve la escritura). El primer tipo de textos produce a sus lectores como recipientes pasivos y son sumamente prescriptivas. Otras políticas son más ambiguas y difusas y dan más margen a sus lectores para que las re-interpretan (las *writerly*). Asimismo, pueden tener distinto alcance y buscar incidir en distintos niveles de la práctica -desde la gestión de los recursos económicos a nivel del sistema hasta la gestión de la interacción entre docentes y estudiantes (Beech y Meo,

2016, p.12)" (NdT)

⁹. Mahmood (2011) exalta las virtudes de la curiosidad en un artículo sobre los Standard Attainment Tests en la Educación Inglesa

¹⁰. El autor se refiere a una experiencia diseñada por la docente Jane Elliot después de la muerte de Martin Luther King en la que experimenta en su clase de tercer año de primaria la manera en que se construye el racismo dividiendo la clase de acuerdo al color de ojos de los estudiantes y otorgando privilegios a unos en detrimento de otros (Peters, W., 1985) (NdT)

¹¹. Se hace necesario profundizar el trabajo que devela las diferencias entre la autoformación de Foucault y versiones más conocidas de la pedagogía crítica. Biesta (2017) puede ser de ayuda en esta tarea.

Referencias

Allan, J. (1999). *Actively Seeking Inclusion: Pupils with Special Needs in Mainstream Schools*. Falmer Press.

Ball, S.J. (2018) The tragedy of state education in England: Reluctance, compromise and muddle – a system in disarray. *Journal of the British Academy* (6), 207–238.

Ball, S. J. y Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education* 54(1), 85–96.

Batters, S. (2011). *Care of the self and the will to freedom: Michel Foucault, critique and ethics*. Available at: <https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1241&context=srhonorsprog>

Beech, J. y Meo, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(23), 1-15

Bemauer, J. W. y Rasmussen, D. (1994). *The Final Foucault*. MIT Press.

Biesta, G. J. J. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Paradigm.

Biesta, G. J. J. (2017). Don't be fooled by ignorant schoolmasters: On the role of the teacher in emancipatory education. *Policy Futures in Education* 15(1), 52–73.

Butin, D. (2001). If this is resistance I would hate to see domination: Retrieving Foucault's notion of resistance within educational research. *Educational Studies* 32(2), 157–176.

Butin, D. (2006). Putting Foucault to work in educational research. *Journal of Philosophy of Education* 40(3), 371–380.

Carroll, D. (1982). Disruptive discourse and critical power: The conditions of archaeology and genealogy. *Humanities in Society* 5(3–4), 175-200

Chokr, N. N. (2009). *Unlearning: Or How Not to Be Governed?* Societas.

Code, L. (2007). The power of ignorance. En: Sullivan, S. y Tuana, N. (eds). *Race and Epistemologies of Ignorance* (pp. 213-229). State University of New York Press.

Davidson, A. (2001). In praise of counter-conduct. *History of the Human Sciences* 24(4), 25–41.

Deacon, R. (2006). Michel Foucault on education: a preliminary theoretical overview. *South*

African Journal of Education 26(2), 177–187.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1991) *What is Philosophy*. Columbia University Press.

Dishon, G. y Goodman, J. F. (2017) No-excuses for character: A critique of character education in no excuses charter schools. *Theory and Research in Education* 15(2), 182–201.

Falzon, C. (1998). *Foucault and Social Dialogue: beyond fragmentation*. Routledge.

Felman, S. (1992) Education and crisis, or the vicissitudes of teaching. En: Felman, S. y Laub, D. (eds.). *Testimony: Crises of Witnessing in Literature, Psychoanalysis, and History* (pp. 1–56.). Routledge.

Foucault, M. (s/f) *Self-writing*. Disponible en: itsy.co.uk/archive/sisn/Pos/green/Foucault.doc (consultado 17 May 2012).

Foucault, M. (1971). Orders of discourse. *Social Science Information* 10(2), 7–30.

Foucault, M. (1972). *The Archeology of Knowledge*. Vintage.

Foucault, M. (1977). *Language, Counter-Memory, Practice: Selected Essays and Interviews*. Cornell University Press.

Foucault, M. (1979). *Discipline and Punish*. Penguin.

Foucault, M. (1980). Governmentality. En: Rabinow, P. y Rose, N. (eds.) *The Essential Foucault: The Essential Works of Michel Foucault 1954–1984* (pp.229–252). Free Press.

Foucault, M. (1983). On the genealogy of ethics: An overview of work in progress. En: Dreyfus, H. y Rabinow, P. (eds.) *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics* (pp. 841–869). University of Chicago Press.

Foucault, M. (1984). *Of other spaces: Utopias and heterotopias*. Disponible en: <http://web.mit.edu/allanmc/www/foucault1.pdf>

Foucault, M. (1988a). The ethic of the care for the self as a practice of freedom (interview). En: Bernauer, J. y Rasmussen, D. (eds.) *The Final Foucault* (1–20). MIT Press.

Foucault, M. (1988b) The masked philosopher. En: Kritzman, L. D. (ed.) *Politics, Philosophy, Culture: Interviews and Other Writings 1977–1984* (pp. 228–237). Routledge.

Foucault, M. (1990) *The History of Sexuality, Volume 3: The Care of the Self*. Penguin.

Foucault, M. (1992) *The History of Sexuality, Volume 2: The Use of Pleasure*. Penguin.

Foucault, M. (1997) *What is critique?* En: Lotringer, S. y Hochroth, L. (eds.) *The Politics of Truth* (pp. 41–83). Semiotext(e).

Foucault, M. (1997). *Self Writing in Ethics: Subjectivity and Truth*. The New Press.

Foucault, M. (2000). *The Essential Works of Michel Foucault, 1954–1984, Volume 3: Power*. Free Press.

Foucault, M. (2006). *The History of Madness*. Routledge.

Foucault, M. (2010). *The Government of the Self and others: Lectures at the College de France 1982–1983*. Palgrave.

Foucault, M. (2011). *The Courage of Truth: Lectures at the College de France 1983–84*. Palgrave Macmillan.

Foucault, M. (2016) *About the Beginning of the Hermeneutics of the Self: Lectures at Dartmouth*

- College, 1980. University of Chicago Press.
- Guess, R. (2008). *Philosophy and Real Politics*. Princeton University Press.
- Infinito, J. (2003a) Ethical self-formation: A look at the later Foucault. *Educational Theory* 53(2), 155–171.
- Infinito, J. (2003b) Jane Elliot meets Foucault: The formation of ethical identities in the classroom. *Journal of Moral Education* 32(1), 67–76.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development, Volume 1: The Philosophy of Moral Development*. Harper and Row.
- Lazzarato, M. (2009). Neoliberalism in action: Inequality, insecurity and the reconstitution of the social. *Theory, Culture and Society* 26(6), 109–133.
- Leask, I. (2011). Beyond subjection: Notes on the later Foucault and education. *Educational Philosophy and Theory* 44(1), 57–73.
- McNay, L. (2013). *Foucault and Feminism: Power, Gender and the Self*. Wiley.
- Mahmood, S. (2011). *Politics of Piety: The Islamic Revival and the Feminist Subject*. Princeton University Press.
- Mahon, M. (1992). *Foucault's Nietzschean Genealogy: Truth, Power and the Subject*. State University of New York Press.
- Martin, L. H., Gutman, H. y Hutton, P. H. (eds.) (1988) *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*. Tavistock.
- Meade, R. R. (2014). Foucault's concept of counter-conduct and the politics of anti-austerity protest in Ireland. *Concept* 5(3), 1–13.
- Medina, J. (2011). Toward a Foucauldian epistemology of resistance: Counter-memory, epistemic friction and guerrilla pluralism. *Foucault Studies* 12(1), 9–35.
- Milchman, A. y Rosenberg, A. (2011) Michel Foucault: An ethical politics of care of the self and others. En: Zuckert, C. H. (ed.) *Political Philosophy in the Twentieth Century: Authors and Arguments* (pp.228-237). Cambridge University Press.
- Oksala, J. (2005). *Foucault on Freedom*. Cambridge University Press.
- Olssen, M. (2007). Invoking Democracy: Foucault's conception (with insights from Hobbes). En Peters, M. A. y Besley, A. C. (Eds.) *Why Foucault? new directions in educational research*. Peter Lang.
- Olssen, M. (2009). *Toward a Global Thin Community: Nietzsche, Foucault and the Cosmopolitan Commitment*. Paradigm.
- Peters, M. (2003). *Truth-telling as an educational practice of the self: Foucault, parrhesia and the ethics of subjectivity*. *Oxford Review of Education* 29(2), 207–224.
- Peters, W. (Productor) (1985, Marzo 26). *A class divided*. (Documental) (Temporada 1985, Episodio 9) Frontline Documentaries. PBS. <https://www.pbs.org/wgbh/frontline/film/class-divided/>
- Pignatelli, F. (1993). What can I do? Foucault on freedom and the question of teacher agency. *Educational Theory* 43(4), 411–432.

Pignatelli, F. (2002). Mapping the Terrain of Foucauldian Ethics: A Response to the Surveillance of Schooling. *Studies in Philosophy and Education* 21(1): 157–180.

Rabinow, P. (ed.) (1987). *The Foucault Reader*. Penguin.

Scheurich, J. y Bell McKenzie, K. (2005). Foucault's methodologies: Archaeology and genealogy. En: Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (eds.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 864-889). SAGE.

Sicilia-Camacho, A. y Fernandez-Balboa, J. M. (2009) Reflecting on the moral bases of critical pedagogy in PETE: toward a Foucaultian perspective on ethics and the care of the self. *Sport, Education and Society* 14(4), 443–463.

SocioPhilosophy (5 de Agosto de 2011) *Foucault: Truth and Subjectivity, lecture 1, part 1 of 5*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=V0URVbpjW0>

Tamboukou, M. (2006). Educational heterotopias and the self. *Pedagogy, Culture and Society* 12(3), 399–414.

Tavani, E. (2013). Hannah Arendt: Aesthetics and politics of appearance. *Proceedings of the European Society for Aesthetics* 5, 466–475.

Wain, K. (2007). Foucault: the ethics of self-creation and the future of education. En Peters Mand Belsey, T. (Eds.). *Why Foucault? New directions in educational research*. Peter Lang.

Wenham, M. (2013). *The Tragic View of the World*. Cambridge University Press.

Youdell, D. (2011). *School Trouble: Identity, Power and Politics in Education*. Routledge.

Zalloua, Z. (2004). Foucault as educator: The question of technology and learning how to read differently. *Symploke* 12(1–2), 232–247.

Zembylas, M. (2015). 'Pedagogy of discomfort' and its ethical implications: The tensions of ethical violence in social justice education. *Ethics and Education* 10(2): 163–174