



Universidad de Chile

Facultad de Filosofía y Humanidades

Departamento de Filosofía

APLICACIÓN DE PARRESÍA EN EL AULA

En pos de una mejora en el sistema educativo actual

Tesis para optar al Grado Académico de Licenciado en Filosofía

Nombre: Katalina de Lourdes Soto Méndez

Profesor: Raúl Villarroel Soto

Santiago, 2022

*Para todos aquellos
que con franqueza me han acompañado en este recorrido.*

Tabla de contenido

Agradecimientos.....	4
Introducción.....	5
Capítulo I. La escuela actual y su herencia histórica	10
1.1 La educación griega y romana	10
1.2 La educación en la Edad Media	15
1.3 Educación: Del renacimiento hasta la modernidad.....	18
1.4 La Nueva Educación durante la primera mitad del siglo XX	22
1.5 La educación de nuestro siglo	26
Capítulo II: Infancia y violencia adultocéntrico-escolar.....	31
2.1 Infancia.....	31
2.2 Adultocentrismo	38
2.3 Escuela como dispositivo disciplinar	42
Capítulo III: La Parresía como aporte en el ejercicio pedagógico actual	55
3.1 ¿Qué es parresía? aproximaciones al concepto de parresía	55
3.2 Parresía como práctica de sí y relación pedagógica.....	57
3.3 La parresía y lo político.....	62
3.4 Parresía y democracia.....	65
3.5 Parresía en el aula.....	68
Conclusión.....	75
Bibliografía.....	78

Agradecimientos

Quisiera dedicar las siguientes palabras como una forma de mis más sincero agradecimiento, dirigido a todos aquellos que me han acompañado en el largo recorrido que ha significado cursar esta licenciatura en Filosofía, pero sobre todo a quienes han hecho posible la construcción de esta tesis que en su momento pensé que no llegaría entregar, puesto que por cosas de la vida en un momento me vi en la obligación de congelar un semestre de la carrera, cuestión que supuso varias problemáticas que finalmente se pudieron superar.

En primera instancia agradecer a Isolda Núñez, que en un principio fue mi profesora guía, pero que lamentablemente este año no me pudo seguir acompañando de manera directa. Gracias por su inmensa humanidad y también por su rigurosidad en el área de la filosofía de la infancia y educación, pues gracias a sus clases logré encontrar un espacio en la filosofía que me parece totalmente necesario y cercano con la realidad social del acontecer cotidiano. También agradezco al profesor Raúl Villarroel por haber aceptado acompañarme con mi idea de tesis, aún cuando no la comencé con él y no disponía de mucho tiempo por sus labores como decano. Y por último agradecer a Nicolás Rojas, quien desde que tuve el agrado de conocer como ayudante, fue una persona que no solo me guio académicamente, sino que además siempre me ofreció una palabras de aliento en los momentos indicados.

Quisiera agradecer en gran medida a todos los profesores y profesoras a quienes les debo mi formación académica, en especial a aquellos que han hecho de la filosofía una disciplina más cercana, más grata, más significativa. A aquellos que han logrado darle otras vueltas a la disciplina filosófica alejándose de las lógicas ligadas en extremo a la academia, y que decidieron acercarse y acercar a esta a las personas y estudiantes desde la simplicidad y humildad de la vida cotidiana demostrando un interés y sensibilidad a disposición de lo social.

Por último, pero no menos importante, mis agradecimientos a familia y amigos, quienes me han dado siempre todo el apoyo que han podido, para mi todo ese afecto es fundamental.

Introducción

¿La igualdad puede, de hecho, ser pedagógicamente practicada, vivida, en una realidad cargada de las más diversas desigualdades como la nuestra? ¿En qué sentido? ¿De qué manera?

(Walter Kohan, 2020)

Para comenzar, me gustaría realizar una breve comentario acerca de la manera en cómo surgió la idea de esta tesis. Hace aproximadamente dos años asistí paralelamente a dos seminarios: “Indagaciones preliminares sobre la *parrhesía* en Michel Foucault” y “Filosofía, educación e infancia”, los cuales, me nutrieron muchísimo dentro de la carrera en relación a mis interés personales respecto a la filosofía y educación, aun cuando me pillaron en un momento personal algo complicado, sin embargo, tuve la suerte de encontrarme en ambos cursos con profesores que resultaron ser muy buenos guías. Con todo, resulta que uno de los desafíos del primer seminario mencionado era poder realizar un artículo que relacionara el asunto de la parresía con algún interés particular que cada cual tuviera, surgiendo así por primera vez la idea de relacionarla con educación, sin embargo, aquella vez fue referido a algo más específico, a saber, parresía aplicada en el aula pero en relación al programa filosófico de Matthew Lipman, que básicamente se trata de un plan de estudios aplicable en el aula por cualquier profesor (no necesariamente de filosofía) con la ayuda de manuales y novelas de contenido reflexivo-filosóficos que él mismo creó. Recibí algunos comentarios y me di cuenta de que la idea era innovadora y que podía seguir trabajándose, surgiendo así la idea de proponer directamente un ejercicio parresiástico dentro de la escuela.

Cabe hacer ciertas aclaraciones respecto a algunos asuntos referido a la elección de los conceptos utilizados dentro de esta tesis. En primer lugar, el uso que podría parecer ambiguo respecto a los conceptos de infancia y niñez, que, si bien podrían presentar dentro de los estudios de infancia algún matiz, aquí se usaran como sinónimo para hacer de la lectura una actividad más fluida y sin tanta repetición, pues es una concepto al que nos referiremos a lo largo de todo este escrito. Además de esto, y por motivos similares, a

saber, evitar la redundancia y la fatiga para el lector, se utilizará la abreviación “NNA”, para hacer referencia a los niños, niñas, niños y adolescentes. Esto se explicita de mejor manera en el cuerpo de la tesis, pues de todas maneras se comienza con el uso de la expresión completa, dado que cabe la posibilidad de que quien lea esta tesis no se encuentre familiarizado con claves clásicas presentes en la filosofía de la infancia o de la educación. Por último, y en razón al último punto, mencionar que la elección de la abreviación “NNA” es escogida debido a que estamos conscientes de que existen ciertas diferencias en tanto imaginarios de infancia y los de juventud (adolescentes), sin embargo, en este escrito esto no se abordará, sino que más bien se tomarán ambos como parte de un mismo grupo, en razón de que es una tesis de propuesta pedagógica, y que los principales actores son precisamente niños, pero también adolescentes, por lo que esto no debería representar algún problema que afecte los resultados finales o para la comprensión del lector.

Dicho lo anterior, se tiene que el objeto principal de la presente tesis consiste en realizar una propuesta pedagógica-filosófica al escenario educativo actual, inspirada principalmente en la noción de parresía, que corresponde a un término que rescata Foucault a partir de la filosofía helénica, y que se pretende, logre adecuarse al aula en razón de producir mejoras en el ámbito pedagógico respecto a las falencias que presenta en nuestros tiempos, al tratarse ante todo de una educación desactualizada y coactiva, lo cual va en desmedro del proceso de subjetivación de niños, niñas y adolescentes que se da en la escuela.

La metodología a seguir, será por medio de un análisis crítico a la educación que se basará principalmente en identificar dinámicas adulto-céntricas y disciplinares aun presentes dentro del aula a través de la historia, demostrando cómo estas no benefician a NNA, sino que tienen una afectación negativa sobre ellos al anularlos, por lo que luego, se procederá a presentar la aplicación de la parresia en la labor pedagógica como alternativa para hacer de la experiencia educativa algo más alejado de las lógicas de dominancia, y con ello, beneficiar a los sujetos estudiantes en su formación humana

En razón de lo anteriormente planteado, el trabajo está pensado como tres momentos divididos en capítulos que si bien abordan cuestiones distintas, a saber, historia de la educación occidental y nociones acerca de esta en nuestro siglo, infancia y adultocentrismo presentes en la sociedad y dentro de la estructura escolar, y finalmente una propuesta

parresiástica en razón de una mejora escolar, se encuentran íntimamente ligadas, pues componen distintos apartados que terminan por dar vida a la cuestión principal de la parresía como una vía alternativa pedagógica capaz de resolver ciertas falencias.

Lo anterior, se va a desarrollar a partir del análisis de la herencia moderna en la educación occidental actual, pues se considera que un examen historiográfico es pertinente en pos de que el lector comprenda los caminos que han llevado a la educación de nuestro siglo ser cómo es, identificando los procesos, cambios, y elementos que se han perpetuado a lo largo de la historia educativa, pero siempre bajo el paréntesis de que la historia en todo orden, seguirá cursos a veces poco predecibles, oscuros y no lineales, actuando como una suerte de río cuyo caudal muchas veces puede desviarse y modificarse. Con todo, la exposición y análisis intenta ser lo más esquemático y ordenado posible, pues es menester que se logre comprender a la educación actual como una herencia, sobre todo de la modernidad con sus importantes cambios y vuelcos que hicieron de la educación y la infancia algo fundamental, cotidiano y presentes dentro de nuestras vidas que, sin embargo, requiere de aportes que ayuden a generar un cambio que beneficie a los protagonistas en cuestión, a saber niños, niñas, niños y adolescentes que componen nuestra sociedad, y que como lo propone la tesis son afectados por la sociedad contemporánea, la cual se ve atravesada por los paradigmas adultocéntricos, y que, según autores como Deleuze, se caracteriza por ser principalmente una sociedad de control.

Así, se procederá a realizar una revisión a la escuela actual a partir de una mirada crítica que analiza la sociedad como adultocéntrica y disciplinar, por lo que en primera instancia se revisarán las nociones acerca de la infancia como imaginario presente dentro de la misma, la cual, así como se haya atravesada por nociones como el machismo, también lo hace con el adultocentrismo. Asimismo, se reflexionará en torno al concepto foucaultiano de discurso como aparato del poder, el cual nos servirá para dilucidar cómo la infancia posee todo su peso cultural debido a que justamente corresponde a un discurso que proviene de lo hegemónico. Además de esto, notaremos como la infancia al igual que la escuela ha sufrido mutaciones en función del contexto histórico, y cómo de todas maneras en nuestro siglo se haya en una posición mucho más favorecida que, por ejemplo, en la alta edad media en la que las tasas de infanticidio estaban disparadas. Adicionalmente, se volverá a tocar el tema

de la escuela, pero esta vez como un lugar que aún muestra señales de ser un dispositivo disciplinar presente en nuestra sociedad de control, lo cual se desprende viene de un poder mayor que le antecede, este es, su carácter adultocéntrico.

La forma en la que esta tesis se lleva a cabo es mediante una suerte de recorrido que se lleva a cabo para lograr dar cabida a la propuesta en cuestión acerca de parresía en el aula como salida a las problemáticas pedagógicas. Así se reflexionará en torno a las relaciones de poder, formas de dominación y violencia, que aun podrían estar presentes en la escuela. Luego, se propondrá la posibilidad de aplicar parresía al ejercicio pedagógico, como un aporte transformador de las prácticas contemporáneas, para que favorezca al proceso de subjetivación por el que pasan los sujetos NNA en la escuela como institución formadora.

Finalmente, para lograr comprender la propuesta pedagógica presente en esta tesis, es menester tener nociones acerca de lo qué es la parresía, a saber, un concepto que Michel Foucault estudió principalmente en sus últimos años académicos, y cuyas referencias se encuentran presentes en los cursos del *Collège de France* que impartió desde enero de 1971 hasta su muerte, en junio de 1984, y que se encuentran transcritos en los libros titulados: *La Hermenéutica del sujeto* (1982), *El gobierno de sí y de los otros* (1983) y *El coraje de decir la verdad* (1984), cuya temática rodeada principalmente el estudio del sujeto, subjetividad, prácticas de sí, juegos de verdad, etc. cuestiones que se encuentran ligadas como se verá a lo largo de esta tesis, ligadas íntimamente a la parresía.

Así, dirigiéndonos al meollo del significado del concepto parresía, podemos decir que se trata de la habilidad de emitir un discurso veraz, libre de cualquier engaño o doble intención como podrían serlo, por ejemplo, un discurso de adulación o persuasión. En palabras del autor francés corresponde a una “noción que es, muy importante en la práctica de sí, en la tecnología del sujeto: la noción *parrhesia*, que debe comprenderse groseramente como franqueza, apertura de corazón, apertura del pensamiento, etcétera” (Foucault, 2012, p.169). Sin embargo, nos encontramos con una complejidad, pues se trata de una concepto amplio, cuyos alcances abordó varias áreas, y cuyo significado en las mismas -áreas- tuvo algunas variaciones, motivo por el que nos limitamos a abordarla desde su esfera filosófica referida a la parresía como práctica de sí, luego la parresía política y su vínculo con la democracia destacando su carácter contestatario que podría darse hasta en situaciones de

imprecación, para finalmente hablar de la idea de parresía como propuesta educativa en el aula, lo cual si bien significaría un gran desafío tanto como para maestros como para alumnos, sin duda también traería grandes ganancias en el desarrollo de habilidades de los niños, niñas y adolescentes.

Capítulo I. La escuela actual y su herencia histórica

En el primer capítulo del presente escrito, se realizará una narrativa posible acerca de la historia de la educación. Esta narración se encontrará dividida por los periodos más significativos, entendiendo dicho recorrido, no como una sucesión lineal de hechos y cambios educativos, sino comprendiéndolo como un largo y complejo proceso de cambios intrincados entre sí, que dieron vida a distintas ramificaciones respecto a los distintos estilos de enseñanza, y que se encargaron de dar forma a la escuela actual del siglo XXI, pues como bien afirma Varas (2003) “Ningún estudio de teoría educativa puede alcanzar plena relevancia y pertinencia si no se vincula su pasado con el presente y éste permite vislumbrar las acciones que el hombre imagina, piensa y crea para enfrentar los desafíos del futuro” (p.1). Es así como muchos elementos propios de cada época van a verse reflejados en el resultado actual -pero no final- de cómo se vive la educación en las aulas, sin embargo, hay otras que serán desechadas, ya sea por el arrastre del tiempo, o porque mutaron a una que hoy es herencia, con todo, el alcance de este capítulo no abordará esto último. Respecto a la materia que nos atañe, aquí se tratarán las cuestiones transversales en esta materia, a saber; dinámicas educativas como la relación entre maestros y alumnos, tendencias y estilos de aprendizaje y la cuestión de la escuela como entidad que moldea sujetos. Finalmente, una vez terminado el recorrido, se presentará a la escuela actual del siglo XXI, analizando y exponiendo, para finalizar con la educación de la actualidad.

1.1 La educación griega y romana

El periodo antiguo inicia con el advenimiento de la escritura una vez que las sociedades se asientan y comienzan a consolidarse como ciudades-estado en conjunto con las primeras civilizaciones que lograron erigirse y dar el salto de una sociedad primitiva a una sociedad de clases. De dichas civilizaciones, las más relevantes para efectos de esta tesis serán la griega y la romana al ser el periodo* y espacio en el que se desarrollaron los primeros indicios sobre uno de los elementos centrales en la tesis de este escrito, a saber, la parresía, elemento que será revisado con detención en el tercer capítulo. Es por lo anterior, que a continuación se procederá a hacer un recorrido histórico prestando atención al momento en el que surgen las primeras escuelas y las dinámicas dentro de esta.

La importancia y el valor de las personas griegas residía directamente en tanto en cuanto eran ciudadanos. Por supuesto, dicho estado jurídico perteneció solamente a los hombres ricos y libres que fueron los únicos poseedores de poder y derecho dentro de la democracia de los gobiernos de la polis o ciudades-estado, pues “un ciudadano sin más por ningún otro rasgo se define mejor que por participar en las funciones judiciales y en el gobierno” (Aristóteles, *Política*, III, 6, 1304b). Es de esta manera, que no cualquier hombre libre estaba acreditado para ejercer funciones gubernamentales y, por lo tanto, para ser un ciudadano en toda la extensión de la palabra. Por ejemplo, un hombre que, si bien podía ser libre, como el caso de un artesano, no era considerado como tal, pues para los griegos el trabajo fue una cuestión indigna de las clases dirigentes, las que necesitaban como pilar para poder hacer política gracias a la libertad de no tener que trabajar para vivir.

La verdad es que no hay que considerar ciudadanos a todos aquellos sin los cuales no podría existir la ciudad, puesto que tampoco los niños son ciudadanos de la misma manera que los hombres, sino que éstos lo son absolutamente, y aquéllos, bajo condición, pues son ciudadanos, pero incompletos. (Aristóteles, *Política*, III, 18*, 1280a-1285a)

La importancia que tuvo el ser ciudadano en la Grecia antigua es que la educación, como era de esperar, solamente estuvo dirigida a la clase dominante/dirigente, con motivo de justamente, ser la encargada de dar formación a dicho estrato compuesto por quienes en un futuro serían los próximos ciudadanos encargados de gobernar la polis. Ese fue el enfoque educativo en la Grecia de aquel entonces, educar a los gobernantes.

Es en razón de lo recién mencionado, que en el siglo VII a. C. aproximadamente, comienzan a surgir las primeras escuelas elementales que estaban dirigidas principalmente a la clase dominante que disponían de tiempo y recursos para asistir. No obstante, cabe resaltar, que, si bien la escuela surgió debido a una suerte de necesidad por parte de los poderosos, no estuvo a cargo del Estado siendo solamente fiscalizado de vez en cuando por ciertas entidades encargadas de vigilar que ni la religión ni la moral fueran transgredidas. Dicha situación se mantuvo por aproximadamente dos siglos, hasta la llegada de lo que podría identificarse como la clase burguesa de la época, cuando los artesanos, militares y comerciantes, comenzaron a tener más peso económico y por ende importancia dentro de la sociedad, para

ellos también se volvió una necesidad la educación, pero incompatible con la que ya existía, que más bien era para nobles y se encargó de excluirlos. De esta forma es que se esperaba, que la nueva forma educativa fuera con un enfoque desde la eudaimonia (εὐδαιμονία), que estuviera centrada necesariamente en el valor y bienestar personal de esta clase advenediza.

Es en este contexto en el que aparecen perspicazmente los famosos sofistas, que cabe la pena destacar, que no necesariamente fueron los personajes charlatanes y de baja reputación que muchos filósofos aseguraron que eran. Zeferino González (1886) ilustra a los sofistas desde su esfera pedagógica. “En su origen, el nombre de sofista no llevaba consigo la idea desfavorable que hoy le atribuimos, puesto que solía darse esta denominación a los que hacían profesión de enseñar la sabiduría o la elocuencia” (p.174)

Esto cobra sentido, cuando analizamos que los servicios de estos retóricos fueron altamente cotizados, llegando a ser personalidades célebres y muy importantes en la época, aunque desestimados en los tiempos de Platón debido al uso de la retórica de forma tramposa, siendo un ejemplo de estas críticas puede ser el caso del diálogo del *Gorgias* (año). A pesar de ello, es menester mencionar que las enseñanzas que los sofistas ofrecían eran altamente cotizadas por los nuevos ricos, por estos nuevos jóvenes enriquecidos (Ponce, 2015) que estaban en búsqueda de conocimientos, no tanto sobre tecnicismos en asuntos políticos, sino sobre todo en lo que fue dominar el arte de la oratoria, la elocuencia, y la dialéctica, elementos indispensables si lo que se deseaba era hacer carrera política.

Producto de todos estos cambios sociales, el advenimiento de estos nuevos ricos, el surgimiento de nuevas escuelas, y el inevitable cambio de paradigmas, es que aproximadamente a partir del siglo V en Atenas se genera una gran tensión entre estos dos grupos/clases sociales que llegaban para instalarse dentro del escenario político, generando un ambiente de gran hostilidad y vigilancia estricta de los espacios educativos, ya que el Estado al fin se había dado cuenta del peligro que podría significar una nueva educación desregularizada, esto es, el poder que podía ejercer sobre el Estado mismo una educación sin vigilancia (Ponce, 2001), a saber, una amenaza. Así, es en este punto, que poco después de los cambios señalados surge una aproximación a lo que hoy vendría siendo el currículum educativo: “El currículum es algo obvio que está ahí, llámese como se quiera. Es lo que un alumno o alumna estudia.” (Sacristán, 2001, p.21).

Aún más específico y para complementar, también en palabras de José Gimeno Sacristán:

(...) un texto que representa y presenta aspiraciones, intereses, ideales y formas de entender su misión en un contexto histórico muy concreto, desde donde se toman decisiones y se eligen caminos que están afectados por las opciones políticas generales, las económicas, la pertenencia a diferentes medios culturales, etc. (2001, p.15)

Casi en paralelo nos encontramos con la educación de la antigua Roma que tenía un papel fundamental en la vida de los aristócratas, pues los formaba para ser los dirigentes y saber desenvolverse en las labores políticas de la ciudad y saber administrar sus riquezas, siendo por esto, que los niños desde aproximadamente los siete años eran enviados a escuelas con los *ludimagister*, lo cual corresponde a lo que es hoy en día la enseñanza básica. Sin embargo, a partir del siglo IV tal y como había sucedido un siglo atrás en Grecia, el escenario cambiaría, volviéndose la educación necesaria tanto para los aristócratas como para los comerciantes y artesanos. (G.M Abel, 2020).

El advenimiento de las escuelas romanas más populares fue en gran parte debido a los mismos motivos sociopolíticos por los que se conformaron las primeras escuelas de la antigua Grecia, esto tan solo un siglo después que los griegos en el IV a.C. cuando en el escenario social ya no solo existía la aristocracia como clase digna de derechos, puesto que comerciantes y artesanos habilidosos en los negocios comenzaban a adquirir cada vez más importancia en la esfera social, organizándose en grupos para exigir ciertos derechos, puesto que se les hizo necesaria una nueva educación que les incluyera y cumpliera sus necesidades como nueva clase. Con todo, resulta que, esta nueva educación, poseía bastante menos recursos que la aristócrata, por ejemplo, no fue impartida con clases personalizadas, ni en escuelas apropiadas, sino que en grandes grupos y asentada en distintos lugares con poca regulación e incluso en plena calle por un precio muy bajo (G.M, 2020) siendo los *ludimagister* los humildes instructores.

La primera noticia segura sobre una escuela primaria en Roma data del año 449 a.C. Se trataba de una escuela particular, como todas las de entonces, a la cual enviaban sus hijos las familias menos ricas. Las que no podían pagar en su propio hogar un

instructor enteramente al servicio de los niños se ponían de acuerdo para costear entre varias los gastos de una escuela. (Ponce, 2011, p.84)

Los maestros que eran los encargados de impartir lo que en nuestros días sería la enseñanza media y superior respectivamente, corresponden al gramático y retórico, siendo el primero el encargado de enseñar temas más específicos como, por ejemplo, gramática, los clásicos griegos, etc. además de habilidades para formar opinión, desenvolverse adecuadamente en público para posteriormente hacer carrera política o encargarse de cargos relevantes. Cabe destacar que a este nivel solo podían acceder los más ricos debido a su costo más alto y orientación educativa, que realmente no le era de utilidad a las personas que no se dedicaban a cuestiones políticas o administrativas.

Finalmente, se tiene a los retóricos o *rethor*, cuya instrucción fue aún más especializada -y costosa- que la del gramático, debido a que respondía a las necesidades de los adinerados que requerían de mayores conocimientos para poder ejercer su rol de gobernantes con un desenvolvimiento político adecuado. Estos maestros se encargaban de ayudar a desarrollar habilidades como la elocuencia, término que corresponde a “la facultad de hablar o escribir de modo eficaz para deleitar, conmover o persuadir” (Real academia española, 2022) complementando la definición anterior, la describe como “la eficacia para persuadir o conmover que tienen las palabras, los gestos o ademanes y cualquier otra acción o cosa capaz de dar a entender algo con viveza” (Real academia española, 2022).

Sin duda, la cuestión más relevante en relación con la escuela en el periodo aquí trabajado es que por primera vez el Estado comienza a regular y a incentivar la educación pública otorgando paulatinamente subsidios y reconocimiento que paradójicamente comenzaron a ser beneficiosos en un orden inverso al lógicamente esperado, a saber, partiendo por los maestros de educación superior y dejando en última prioridad a los educadores de primaria. Un hecho histórico que demuestra es que “Vespasiano dio un paso más (año 70 o 79 d.C.) al acordar subsidios a determinados *retores*. A los *retores* siempre, y no a los maestros primarios que eran los que en realidad necesitaban subsidios” (Ponce, 2015, p.91), y que años después en el gobierno de Adriano “convirtió en permanentes los subsidios que hasta entonces habían sido irregulares, y llevó a la práctica dos iniciativas importantes: puso a

disposición de los *retores* un gran local del Estado –*el Athenæum romanum*– para que dictasen sus lecciones” (Ponce, 2015, p.92)

Por otra parte, también es necesario destacar que, si bien en un principio la educación careció de regulaciones y aportes estatales, tuvo censores que se encargaban de vigilar que no decayeran los valores romanos, por ejemplo, evitando enseñanzas que pudieran resultar herejes y fuera de los dogmas. Con todo, las cosas evolucionaron de forma tal, que por necesidad los temas relacionados con la educación tenían que ser tratados y regulados por el Estado, es decir, este debía hacerse cargo debido principalmente a cuestiones relacionadas con la permanencia en el poder de las clases dirigentes, evitando cualquier tipo de sublevación, y por otro lado, la necesidad de mantener al margen a la religión cristiana que se encontraba en creciente auge político-religioso, lo cual como se sabe, paulatinamente iría en constante aumento.

1.2 La educación en la Edad Media

El Medioevo fue uno de los periodos históricos más largos, abarcando desde el siglo V hasta el XV d.C. Debido a su larga extensión es que los estudiosos la suelen dividir cronológicamente entre alta y baja edad media para una óptima comprensión. Esta época fue conocida por ser históricamente controversial y famosa por el halo pesimista con el que se la trató. Esto se comprende si nos detenemos en el hecho de que incluso por nombre tiene su estigma, es decir, “Edad Media” o “época oscura” denominaciones provenientes de la crítica realizada por los posteriores humanistas al modo escolástico dominante del periodo despojado de toda racionalidad (Lázaro Pulido, 2018, p.3), lo cual resultó ajeno a los valores intelectuales que más adelante propondrían. La época arrastraba consigo una carga negativa en su significado, relacionada con el retroceso y una supuesta escasez de avances intelectuales, políticos y culturales, lo cual se encuentra bastante alejado de la realidad. Afortunadamente los nuevos teóricos han vuelto a recoger este periodo revalorizando y encontrando una diversidad de aportes a la cultura de occidente.

En contraste con lo que fue la época antigua, en este nuevo periodo hubo notables cambios estructurales en cuanto a economía y orden social. Por una parte, tenemos que las lógicas esclavistas terminaron, pasando a ser la relación siervo-vasallo la nueva base

económica de la época. Por otra lado, se tiene que las religiones paganas dejaron de ser las dominantes, pasando a ser el cristianismo la fe oficial en Occidente, hecho que permite comprender con mayor facilidad el paso de la iglesia al escenario social como una importante institución estatal, abriéndose paso en el ámbito sociopolítico (Salas, 2012, p.60-63). Dicha relevancia se ve reflejada en la orientación que tuvieron los diversos centros educativos, a saber, de tipo teocéntrico apuntando a familiarizar con la religión cristiana y guiar hacia la búsqueda de la virtud y santidad, siendo los principales referentes intelectuales importantes figuras filosóficas como San Agustín o Santo Tomás de Aquino, siendo la escolástica la corriente filosófica y teológica predominante del período al encontrarse, según la lógicas de la época, el intelecto y razonamiento en subordinación a la fe.

El referente pedagógico correspondía a un sincretismo de elementos griegos, latinos y hebreos, cuya orientación religiosa-espiritual operó como un misticismo racionalista, en el que el intelecto juega un papel de medio para trascender a lo divino, más no como un fin en sí mismo. Sin embargo, cabe destacar el hecho de que en el medioevo, sobre todo durante la alta edad media, se comenzó por vez primera a reproducir una orientación pedagógica mucho más preocupada por la infancia y la juventud, en el sentido de que se renovaron los tratos sumamente estrictos que se tenía en tiempos de San Agustín (354-430), en los que la pedagogía era severa y rígida, tal y cómo queda descrito en el primer libro de su obra *Confesiones*, en el que “confiesa San Agustín los vicios y pecados de su infancia y su puericia: y da gracias a Dios por los beneficios que recibió de su mano en una y otra edad” (*Confesiones*, I, 1) En dicha sección, el Santo habla básicamente de cómo Dios no estuvo presente en sus primeros años de vida, haciendo alusión a que la inocencias de los niños (e incluso lactantes) se relaciona más bien con su debilidad física, y no con su alma, desmintiendo la inocencia de estos. Además de esto, también realiza descripciones que dan varias pistas acerca de la educación de aquel entonces, incluida la violencia con la que se educaba, ya sea en casa o centros educativos, en las que se ejercían castigos sobre todo físicos, recurriendo a golpes y azotes, mecanismos que más tarde él mismo utilizaría y recomendaría. (Avanzini, 1990)

Por otro lado, el área educativa se vio potenciada con el surgimiento de escuelas específicas para distintas formaciones, pues la época se caracterizó por lograr una

consolidación de lo pedagógico como institución organizada (Lázaro Pulido, p.4) existiendo, por ejemplo, escuelas de orientación religiosa para la formación de clérigos, como las escuelas, parroquiales, episcopales, además del pronto surgimiento de las universidades.

“Las familias que pretendían consagrar a sus hijos a la vida religiosa los llevaban a estas escuelas internas. En estas escuelas la lectura y el aprendizaje eran individuales, de forma contemplativa y silenciosa. Pero aquellas familias que querían para sus hijos una proyección social, los llevaban a las escuelas monacales para externos”. (Ferragaud, 2020).

Es menester mencionar que la escuela más famosa e importante de la época fue la monástica, principalmente porque en estos lugares se concentró el mayor apogeo de actividad intelectual, además por ser las primeras, de las que se tiene registro, abrieron sus puertas como institución y de manera más universal. Otra famosa institución que suele relacionarse con el medioevo son las Universidades, las cuales, en efecto nacieron dentro de este periodo histórico gracias a la notable proliferación e impulso otorgado a las distintas escuelas. "La universidad hereda la tradición escolar y queda jurídicamente definida bajo el nombre de *universitas* o *studium generale*, tal como utiliza el término el papa Inocencio IV (1243-1254)." (Lázaro, p.9) Pues, resulta que durante la época medieval varias comunidades de comerciantes y artesanos se comienzan a asociar como grupos con actividades e intereses en común, razón por la cual una vez establecidas las múltiples escuelas, el mismo fenómeno se reproduce en el área de la educación, alumnos junto a maestros comenzaron a formar ciertas alianzas con intereses profesionales y académicos en común, organizándose en conjunto para defender sus inclinaciones intelectuales, planificando y escogiendo representantes, para así lograr cierta autonomía e independencia de las autoridades municipales mediante el favor y reconocimiento del rey o papá a cargo del territorio. “El objetivo era gobernarse mediante autoridades propias, a la cabeza de las cuales se hallaban “decanos”, “regentes” o “rectores” (“El nacimiento de la Universidad”, 2016)

Siguiendo las lógicas anteriormente descritas, se da a entender que la instrucción escolar del medioevo estaba bastante alejada de ser obligatoria o inclusiva, empero, si fue un importantísimo precedente para la historia de los centros formativos, dejando un brillante legado en cuanto a educación secundaria (Avanzini, 1981, p.15). Estas instituciones sin duda

alguna representan lo que ya se venía avecinando para los tiempos venideros, al ser la cuna del conocimiento en la que se gestaron los más importantes avances intelectuales, hecho que se sigue reproduciendo —en su mayoría— hasta nuestros días.

1.3 Educación: Del renacimiento hasta la modernidad

Continuando, tenemos la pedagogía propia del renacimiento, época marcada por la expansión geopolítica europea y el descubrimiento de nuevas rutas comerciales, así como el descubrimiento colonizador de América, hito que sin duda marcó la época que estuvo caracterizada por su actitud altamente intelectual interesada en los descubrimientos. Durante estos siglos acontecieron importantes cambios en el área cultural e intelectual, siendo fruto del periodo, uno de los movimientos más fecundos y relevantes, a saber, el Humanismo, que trajo consigo importantes aportes en relación al objeto de estudio del presente escrito.

Durante este período el modelo pedagógico predominante fue el conocido como “Humanismo pedagógico” o simplemente “Pedagogía Humanista”. Dicho modelo se consolida y comienza a ejercer una real influencia a finales del siglo XV, y naturalmente surge a partir del pensamiento humanista, el cual “se entendía como la recuperación de un período culminante de la historia humana, capaz de darle a las épocas posteriores la medida máxima de lo humanamente posible. (Cordua, 2011, p.13). Estas nuevas formas pedagógicas surgen específicamente de los humanistas italianos del renacimiento, y sufrieron algunos cambios importantes respecto a lo ya antes visto, por ejemplo, se con la popularización de la antes inadmisibles paga hacia los maestros por clases particulares y/o especializadas, por lo que las áreas de conocimiento cambiarán y se amoldarán a las necesidades inmediatas de quien paga por el servicio (Salas, 2012,p.81), lo cual además arrojó una de las primeras luces históricas a la educación laica al ser el alumno o el tutor del alumno quien decida qué estudiar. Por otro lado, las dinámicas y formas de enseñar continuaron siendo bajo la relación vertical de maestro y alumno, destacando el hecho de que repudiaron la violencia física como metodología de enseñanza, destacando por sobre ella a una educación didáctica y más divertida para los estudiantes (Salas, p.82)

Ahora bien, en cuanto a los métodos de instrucción, se continúa con un estilo de maestro y aprendiz, propio de un oficio y de clases particulares con pocos alumnos.

A diferencia de las clases particulares de hoy en día, en las que el maestro únicamente enseña en casa del estudiante un tiempo determinado; en los siglos XIV y XV, el alumno convivía con el maestro todo el día: lo ayuda con labores domésticas, lo acompaña a su trabajo y en muchos casos, incluso vive con él (Salas, p.81,2012)

¿De qué se trató esta educación? Pues, se tiene que durante esta época hay una consciente ruptura generacional con el medievo, considerándose este como un período vergonzoso en el que poco se prosperó en materias intelectuales. En dicho sentido, la educación aplicada por los humanistas fue fiel reflejo de este movimiento, encargándose de rescatar y revalorizar el legado cultural grecolatino "convencidos de que su propia creatividad y grandeza dependía de la conexión que mantenían con las magníficas culturas antiguas" (Cordua, 2013, p.9). Por dicho motivo es que vuelve a formar parte del plan de estudio las lenguas antiguas, incluyendo con ello, la enseñanza de la gramática, retórica, filosofía moral y por supuesto, las lenguas clásicas que habían quedado en desuso como el griego, latín, y hasta el hebreo. No obstante, hay que especificar que si bien se produjo una escisión en la que el nuevo foco era el hombre y no Dios, esto no significa que ambos enfoques educativos fueran antagonistas entre sí, pues las enseñanzas humanistas no dejaron fuera los saberes propios de la religión cristiana, pero lejos de la intención de formar eruditos, sino más bien, por el saber como cuestión necesaria para un adecuado desenvolvimiento humano.

Es así, que durante estos siglos la educación se distinguió por exigir una disciplina menos ruda y una consideración mayor por la personalidad del educando, junto con un ambiente más claro y alegre, así la primera escuela inaugurada por un pedagogo del Renacimiento llevaba por nombre "La casa *gioiosa*", que significa "la casa de la alegría". Siguiendo con lo anterior, resultó transgresor el cómo se pretendía abordar la disciplina en el aula. Personajes ilustres de la época como el filósofo Erasmo de Rotterdam se encontraban en contra del castigo físico como vía, además de concebir necesaria la presencia de la familias en la labor educativa de niños, niñas y adolescentes¹ desde una edad temprana, pues aproximadamente desde entonces se comienza a considerar a los menores como sujetos que deben ser educados y no adiestrados, y a la infancia como una etapa de la vida fundamental

¹ En adelante, en algunas ocasiones para abreviar "niños, niñas y adolescentes" se utilizarán las siglas "NNA".

en la que se debe cultivar el respeto y la sobriedad evitando los vicios, cuestión por la que no solo la escuela intervendrá, sino que también los padres desde la lactancia (UDIMA, 2015)

Una problemática presente en el periodo fue la posibilidad de tener acceso a estos estudios, ya que resultaban bastante caros, siendo prueba de esto el hecho de que, si bien se incentivó el uso de los idiomas clásicos, finalmente se hizo inevitable el uso de las lenguas vernáculas, en primera instancia, por lo difícil de encontrar buenos maestros y, por otro lado, porque el poder aprenderlas resultaba inaccesible para las clases medias y bajas, al ser demasiado costoso. (Ponce, 2011) Con todo, es destacable el factor de que durante el periodo si se incentivó la educación popular para las clases bajas, siendo encargadas de esta labor algunas órdenes religiosas cristianas, más tarde esto se vería aún más potenciado por Martín Lutero y el protestantismo, que incentivaron incluso la enseñanza de la lectura en las clases populares, aunque desde un enfoque religioso, para poder comprender la Biblia y seguir la religión reformada.

Prosiguiendo con el siglo XVIII o “siglo de las luces”, tenemos que correspondió a un período racionalista, antropocéntrico y secular, caracterizado por centrarse en la búsqueda de la plenitud y felicidad a través del esfuerzo y el cultivo de las cualidades virtuosas del ser humano. Estuvo altamente influenciado por el pensamiento empirista de pensadores como Newton, Locke, Bacon siendo su cuna Inglaterra, para luego expandirse por Francia y Alemania. Fue un siglo en el que se intensificaron los avances técnicos, científicos y geográficos. y que además presentó un vuelco respecto a las creencias religiosas, puesto que, gran parte de la sociedad dejó de darle importancia al cristianismo escolástico propio del medioevo, prefiriendo por sobre ello, cuestiones de índole intelectual.

Por otro lado, resulta menester resaltar la influencia del pensamiento de Kant en el ámbito pedagógico. El primero por su optimismo vital que contagió al movimiento ilustrado, pues el filósofo estaba convencido de que la educación convertía al ser humano en cultivado y prudente. También rechazó la disciplina férrea y el castigo, convencido de sus efectos negativos. Y más importante aún, la figura de Rousseau por su importantísima obra pedagógica, esta es, *Emilio o de la educación* (1762), cuya relevancia radica en que articuló la vieja educación del mundo antiguo con la modernidad.

En congruencia con ello, definió en *El Emilio* los nuevos fundamentos para una educación renovada, acorde a los nuevos tiempos. Emilio es el resultado de la revisión de la pedagogía tradicional desde la óptica renovadora del pensamiento de la Ilustración. (Ovano, s.f, p.1).

En un principio dicha obra estuvo pensada para pedagogos y tutores, sin embargo, su utilidad fue tanta que trascendió al espacio social occidental aportando con nuevos valores que versaron acerca de libertades y derechos individuales, a parte de la razón como clave para forjar una mejor sociedad.

Siguiendo lo propuesto por el filósofo, su plan resultó importante e innovador, ya que, puso a la figura del niño como eje central dentro de la cuestión educativa, señalando que "el niño es un ser sustancialmente distinto al adulto y sujeto a sus propias leyes y evolución. El niño no es un animal ni un hombre, es un niño" (Ovano, p.2), es por ello que, al igual que el caso de Kant las formas de enseñar se basaron en el respeto a la infancia fomentando el uso de la razón, ¿de qué manera? respetando a su vez el ámbito de las emociones y las pasiones de forma tal que, se pudiera acceder a la razón por medio de estas. Además de lo anteriormente mencionado también resulta interesante el hecho de que incentivó la aplicación del juego y cualquier método lúdico en pos de hacer del aprendizaje algo más asequible y grato en el aula, rompiendo así con la rigidez de antes y rechazando, al igual que Kant los castigos físicos. Así Rousseau, en *Emilio, o de la educación* (2000) nos dice lo siguiente;

Locke quiere que aprenda a leer con dados. ¿No es una invención exquisita? ¡Qué lástima! Hay un medio más cierto que todos esos y que siempre echan en el olvido; el deseo de aprender: Infundid al niño este deseo, dejad los cartones y los dados, que todo método será bueno para él (p.32).

Por otro lado, durante la época la universidad también fue foco de reformas, pues estas reclamaban una modernización y alejamiento de las antiguas enseñanzas, abriéndose a la modernidad, los preceptos ilustrados los impregnaron todo paulatinamente, basándose en sus valores relacionados con el racionalismo cartesiano, el empirismo y el naturalismo científico, visión del mundo centrada en el progreso y la utilidad. Según la epistemología de la época (ilustrados y empiristas) el conocimiento viene de la experiencia y no de ideas innatas.

Por último, también cabe destacar la pedagogía global del siglo XIX, centuria que estuvo marcada por importantes sucesos, conquistas y revueltas que estuvieron de la mano de Napoleón Bonaparte. También fue una época marcada por la colonización Europea en el resto del mundo, por lo que el capitalismo quedó instaladísimo y más consolidado que nunca, hecho que además se fortificó con la llegada de la revolución industrial, la cual no solo influyó en lo económico, sino, también en la esfera político-social y por ende educativa, sobre todo en relación al surgimiento de la clase proletaria moderna, que además de sufrir todo tipo de abusos y desperfecto, no tuvieron acceso a recibir educación, hasta que se hizo necesaria por la necesidad de aprender cuestiones relacionadas a la fábrica. Es a partir de esto que comienza a formarse una educación más masificada, que buscaba poder dar un giro a las lógicas y didácticas acostumbradas, buscando dar clases a una gran cantidad de personas ahorrando tiempo y dinero: “Como puede verse, estamos ya en los inicios de la pedagogía como la conocemos actualmente” (Salas, 2012, p.115). Además, se potenció la enseñanza de las ciencias y técnica, disminuyendo la relacionada con la religión, pues en una sociedad industrial y burguesa, se vuelve menester la practicidad.

En síntesis, la educación del siglo XIX fue la antítesis de toda la escuela tradicional, y a su vez, la antesala de los cambios más fluidos de la venidera del siglo siguiente. Vino acompañada positivamente con los cambios propios de la época. También tenemos la experiencia como eje de aprendizaje, despojando a la mera memorización. Otra cuestión importante fue el comienzo de la secularización primaria, un ejemplo notable, el de los cambios, en los que la instrucción pública se convirtió en la aspiración de pedagogos e intelectuales, respondiendo así a una necesidad de la época y de la modernidad.

1.4 La Nueva Educación durante la primera mitad del siglo XX

Es el resultado final del agitado contexto de las tres últimas décadas del siglo XIX, se caracterizó por el cambio económico, pasando a ser de una sociedad más bien agraria a una cada vez más industrializada, lo que lejos de acabar con los abusos de las clases altas, los agravó por la necesidad de una mano de obra que terminó siendo explotada por las extensas y pésimas condiciones de trabajo provocadas por la fuerza con la que se impuso el capitalismo industrial (Ponce, 2011), situación que pondría a dichas cuestiones de injusticia

en el centro de la problemática social y descontento generalizado, que finalmente desembocó en teorías de intelectuales socialistas de la talla de Marx, Engels, redactores del manifiesto comunista y que tenían como objetivo principal la igualdad de clase y reivindicación de los trabajadores, siendo un ejemplo ilustre del contexto sociopolítico y la influencia de aquellas ideas, la revolución Rusa de 1917.

Es así como las ideas socialistas tomaron cada vez más relevancia dentro del escenario político, económico y social, (no solo europeo), razón por la que pronto dichas ideas pasaron a ocupar un importante lugar en las nuevas configuraciones pedagógicas de la época, con importantes aportes de ideólogos, que al igual que en épocas pasadas, consideraron fundamental la esfera educativa para el sistema político, implementando varias ideas que tuvieron el poder de reformular la pedagogía, entre ellas hacer de la escuela una institución universal, gratuita, sin clases sociales

El eje principal de la educación en cuestión estuvo enfocado en la instrucción de la clase proletaria, y tenía como supuesto la enseñanza obligatoria y el trabajo técnico-manual dentro de las escuelas, pues los niños también serían parte de la fuerza de trabajo productivo, ya que el trabajo era considerado como un asunto relacionado con la educación por su función de integración social en tanto que hace del hombre un sujeto y objeto colectivo, que por el bien de la sociedad comunista, necesitará de cualidades como disciplina, responsabilidad, conocimientos y solidaridad en favor del bien social.

Para empezar, como precedente de las corrientes del mencionado período, tenemos la escuela Yasnaia Polania, creada por el novelista e intelectual ruso Lev Tolstoi. Este fue un espacio en el que se enseñaba sin métodos disciplinares, lejos de las lógicas escolares tradicionales de premios o castigos, método que resultó muy adelantado para lo que se evidenció del siglo XIX, pero que sin duda alguna fueron influencia principal a lo que referiremos en los presentes párrafos.

Es así, que estas corrientes estuvieron marcadas principalmente por el hecho de ser de tintes antiautoritarios, y constituirse a partir de “una constelación de personas que replantearon el lugar de los individuos, los grupos y las instituciones educativas en la sociedad del último tercio del siglo XX.” (Bardolet, 2022, p.13) operando a modo de respuesta al caótico escenario sociopolítico provocado por las posguerras y autoritarismos,

que provocaron un descontento general provocando una ascendente ola de cuestionamientos y debates en torno a las problemáticas y traumas propios de la centuria. De esta manera, surgen una multiplicidad de movimientos educacionales como la pedagogía anarquista, la escuela libre, y otras corrientes inspiradas en la psicología, tales “como el asociacionismo, introspeccionismo, intencionalismo, funcionalismo, conductismo, gestalsismo, operacionalismo, cognoscionismo, estructuralismo, etc.” (Salas, 2012, p.124-125) Dentro de los cuales el más destacado fue el de Jean Piaget, con sus estudios acerca del aprendizaje en las etapas de los niños, contribuyó a demarcar las formas de actuar de la pedagogía sobre los sujetos estudiantes.

De todo este amasijo de impactantes sucesos sociales, es que salen a escena notables autores que hoy figuran con grandes aportes en materias pedagógicas y filosóficas, como lo es el caso de —por mencionar algunos— el psicopsicólogo Micel Lobrot, quien fue uno de los más grandes aportes en materia de educación institucionalista, al igual que su colega Fernand Oury, y prominentes filósofos franceses como Jacques Rancière, Georges Lapassade, Gilles Deleuze y Michael Foucault. (Tor Bardolet, 2022), quienes dentro de sus teorías tienen postulados acerca de la libertad y la autoridad, cuestionando la forma en las que manejan el poder todas las instituciones, cuestión que como veremos en un apartado posterior, se relaciona con la nueva idea de educación libre de violencias, democrática y autogestionada.

De manera general, acerca del principal objeto pedagógico de este período, es que, se esmeró por hacer de las escuelas espacios antiautoritarios y contrarios a las lógicas de estricto disciplinamiento que fueron las encargadas de marcar y darle forma a toda la historia educativa, y con ello a la formación de sujetos generación tras generación. Es así, que el foco principal de estas nuevas formas estuvo puesto en hacer de la escuela un espacio laico y racionalista, formador de personas con habilidades en la formulación del pensamiento crítico e incentivador de libertad creativa en los estudiantes. Todo ello, a propósito de la anhelada libertad y recuperación de la individualidad de los sujetos ganada con la llegada de la modernidad, pero perdida durante el periodo de autoritarismos europeos, los cuales estuvieron muy presente a mediados de la centuria.

A modo de ejemplo, para lograr ilustrar y contrastar históricamente las enseñanzas que se impartían en las escuelas, tenemos a la pedagogía institucional, una de las tantas corrientes

que comenzó su auge en el S.XX, específicamente a finales de los años sesenta. Quién estuvo detrás de esta nueva forma, fue el pedagogo Michel Lobrot, quien tenía una idea de la educación en la que el fin último es y será siempre lograr la independencia plena, tanto en la escuela como en otras áreas sociales como la familia (Lobrot, 2022). Respecto a su planteamiento, este educador era bastante optimista. Un factor interesante de este modelo es que, aunque surgió en la Europa francesa, tuvo el poder de extenderse en varias partes del mundo, incluidos países latinoamericanos como Argentina.

Se suele tomar a los debates que se venían dando en torno a la educación y las posibilidades de los nuevos modelos fueron, en parte, uno de los importantes factores que dieron pie a los hechos ocurrido en mayo del 68, hechos que desde la perspectiva de Dina Salmas (2001) describe como un importante movimiento sociocultural constituido por dos partes sustanciales: una rebelión estudiantil de jóvenes secundarios; y un gigantesco movimiento huelguístico y de toma de fábricas. Ambos influenciados por iniciativas que buscan cambiar la relaciones de poder y promover cambios culturales orientados fundamentalmente en la afirmación del sujeto (p.1-3). Cuestión que tendría muchísimo sentido, pues los reclamos y las exigencias de la revuelta poseen sus orígenes en la esfera educativa juvenil que rechazaba las rígidas prácticas de antaño, y que venían con ideas respecto a la libertad; como la de poseer mayor autonomía, liberación sexual e igualdad de género, o sea, un verdadero vuelco en relación a cómo se solían concebir las cosas en el ámbito social.

A pesar de todo, cabe mencionar el hecho de que estas corrientes aun siendo muy innovadoras, críticas, y acordes a lo que parecía era la necesidad del periodo, no prosperaron y no demostraron ser viables a lo largo del tiempo, esto por diversos motivos, uno de ellos, según Vargas (2003), porque, “Los significativos incrementos en presupuesto, expansión de la matrícula, asistencia social, etc., no produjeron los cambios deseados en la calidad de la educación y ello podría explicar la confrontación que se produjo” (p.3). No obstante, tal y como se mencionó en la introducción de este capítulo, aquí la educación y su historia no se concibe como un cauce de agua que sigue un camino recto, sino que, se comprende como una estructura entretejida, como un río que se diversifica con varios brazos, los cuales sin problema podrían aproximarse o cruzarse entre sí. Como ejemplo de lo planteado podemos

tomar el caso de la escuela ideada por el pedagogo brasileño Paulo Freire, cuya orientación alfabetizadora más su consciencia de clase democratizadora se extendió hasta otros tantos países de Latinoamérica, incluido Chile (Varas, 2003) modelo que se ha rescatado y que sigue inspirando y utilizándose como referencia para la educación contemporánea².

1.5 La educación de nuestro siglo

Así como sucedió con la totalidad de los movimientos educativos de los siglos pasados, hoy en día igualmente tenemos de antemano un panorama complicado en el ámbito pedagógico, aunque mucho más manifiesto y palpable, pues existe un “estado de insatisfacción con la oferta educativa disponible que se advierte en casi todo el mundo” (Tedesco, 2011, p.32), esto debido a la gran cantidad de escuelas y enfoques de enseñanza presentes en este nuevo siglo que se caracteriza y enmarca principalmente por el nuevo capitalismo y la hiperglobalización, que hacen del presente un asunto en extremo acelerado y cambiante, con diversos costos sociales del progreso que se hacen sentir en el aula cuando por, ejemplo, nos encontramos con cuestiones como problemas de inclusión y discriminación, falta de herramientas para ayudar a adaptar a NNA inmigrantes, o para afrontar las violencias y desigualdades de género, o la siempre presente problemática de la pobreza y desigualdad que variará según la región, pues es claro que en América Latina el impacto educativo de las problemáticas es mayor que en países del primer mundo. Resulta importante considerar lo incierto de nuestro panorama y de cualquier rumbo que podría llegar tomar, siendo una demostración de anterior, lo ocurrido durante la pandemia los años 2020 y 2021, que reduciéndolo al ámbito pedagógico representó todo un impacto y desafío, el cual logró solucionarse gracias a las tecnologías, pero no con la rapidez esperada afectando como de costumbre a los países más vulnerables en los que había menos avances en materias educativas, aumentando las brechas y dejando al descubierto muchos de los problemas aquí presentes. Es por lo anterior, que distintos organismos enfocados en las ciencias de la educación abren varios debates en torno a cómo se debería proceder, qué es lo que hace falta,

² Podría parecer curioso que en principio una educación cuya orientación es en su origen de clases y orientada en alfabetizar a niños y adulto, la mayoría perteneciente a las favelas sobreviviera como modelo hasta nuestros días. Esto probablemente se deba a que se preocupó de instruir sobre la importancia de la democracia en la educación.

cómo se podría mejorar, y de qué manera se podrán enfrentar los nuevos desafíos que no cesan de aparecer.

Según datos recopilados por la UNICEF mediante un informe sobre el cierre de las escuelas durante pandemia, desde marzo del 2020 hasta febrero de 2021 habría 14 países del mundo que mantuvieron sus escuelas cerradas, con cerca de 168 millones de NNA en edad escolar vulnerados en su derecho a la educación, resultando afectados países del tercer mundo, como Bangladesh, y varios de América Latina, como El Salvador, Panamá, y un caso aún más cercano, nuestro vecino Bolivia. La situación fue descrita como una catástrofe en el que una cantidad colosal de NNA en todo el mundo fueron afectados a causa del cierre total o parcial de los centros educativos. (UNICEF, 2021).

Tal vez podría resultar algo complicado realizar una mirada histórico y social al siglo XXI, puesto que corresponde al período en el que temporalmente nos hallamos habitando hace poco más de veinte años, siendo la perspectiva para analizarla bastante acotada y, sumándole a esto la velocidad particular y nunca antes vista con la que se van generando cambios en los modos y ritmos de vida de la sociedad, situación que se relaciona directamente con la llegada de las tecnología digitales, el internet, y la velocidad de los avances científicos e intelectuales “que han transformado radicalmente nuestro modo de vida, han desatado un fervor consumista, una cultura del exceso y han trastocado los valores y las prácticas consuetudinarias. Entre los hitos del nuevo siglo, la sociedad digital y la biotecnología” (Ángel A, s.f. p.1) Muestra de esto, son los varios modos de nombrar y tratar de retratar el presente como, por ejemplo, “sociedad del conocimiento”, “sociedad de la información”, “la tercera ola”, “sociedad informacional”, “sociedad líquida” y muchas otras. Sin embargo, estas denominaciones dan cuenta de ese factor que dinamiza las modificaciones en marcha, planteando un cierto clímax de ellas” (Mejía, 2011, p.144).

A propósito de lo anterior, es que vale la pena mencionar que, según estudios realizados por la UNESCO en el año 2000 queda patentado que, en efecto, la educación sigue siendo uno de los pilares fundamentales en cuestiones de progresos y mejoras sociales, y que lo seguirá siendo, pues la velocidad de nuestros días no ha dado señales de disminuir (Hernández, 2000). Este asunto a su vez, va de la mano con el motivo principal que ha movido a pedagogos y filósofos de la educación, quienes han puesto mucho ahínco e interés en la

replantación de una mejora educativa, pues reconocen que con la llegada del siglo XXI y dados los nuevos modos de vida, la escuela se ha visto afectada directamente, desembocando en un problema del que no parece fácil salir, a saber, el consciente retraso en el que está sumergida la escuela actual que parece no ajustarse a los requerimientos actuales (Varas, 2003) y con ello, la exigencia de una escuela que se adecúe a las demandas de los NNA pertenecientes a nuestros tiempos. Julián De Zubiría Samper (2013) describe resaltando aún más la problemática de nuestra era:

La sociedad se volvió global e interconectada, el mundo se flexibilizó y diversificó, y cada vez de mayor manera tuvo en cuenta al individuo. Estas profundas transformaciones condujeron a diversos sociólogos, políticos, economistas y administradores a pensar que podríamos estar ante el nacimiento de una nueva era o etapa en la vida humana (p.3).

En la actualidad los esfuerzos que los intelectuales y pedagogos ponen en esta materia se debe principalmente a que el cambio es menester si se pretende lograr una suerte de alcance entre la forma del educar de la escuela para que esté en relación con el contexto que nos inunda y por supuesto, en relación con nosotros, los sujetos implicados, pero sobre todo en razón de los NNA que de seguir inmersos en la situación educativa actual, “vivirán en el siglo XXI formados con maestros del siglo XX, pero con modelos pedagógicos y currículos del siglo XIX” (Zubiría, 2013, p.3).

Es un hecho y una problemática que la educación tal y como la conocemos se quedó corta en contraste con las necesidades que exige este mundo en la actualidad para lograr un óptimo desenvolvimiento en las distintas áreas de la vida, misión que no es menor puesto que, como ya se ha mencionado, este siglo es en particular complicado por lo rápido que se mueve en todas las áreas, sobre todo en lo que respecta a conocimientos y avances intelectuales que hacen posible un acceso cada vez mayor a distintos tipos de informaciones y saberes, los que a su vez, se encuentran en un constante riesgo de quedar más fácilmente obsoletos (Tedesco, 2011) Siguiendo la idea anterior, lo que sería esperable dentro del ámbito educativo para con los alumnos y un porvenir que les entregue herramientas y conocimientos íntegros para los tiempos presentes, corresponde a una escuela con un enfoque distinto y actualizado que diste de las lógicas que hasta aquí hemos revisado, esto, sin desmerecer los

esfuerzos hechos durante la segunda mitad del siglo pasado, centuria que si bien intentó sin mucho éxito el cambio en pos de la mejora educativa, aportó bastante en cuanto ideas y legado intelectual que se usa dentro de las discusiones pedagógicas actuales, las que básicamente y en conjunto han llegado a la conclusión de que esta se encuentra desactualizada, siendo el principal desafío, el poder romper con la tradición clásica cuyo método pedagógico insigne es la de enseñar y evaluar conocimientos específicos que luego tendrán que ser reproducidos, ahora en cambio, “la nueva idea base de los actuales intentos y tendencias pedagógicas, se centra en lograr mediante la educación la formación de individuos que no solo sean capaces de lo anterior, sino además de desarrollar la capacidad de producirlos y de utilizarlos” (Tadesco, 2011, p.40). Con esto tenemos que la principal labor será impulsar el cambio y renovación otorgando herramientas que ayuden a desarrollar habilidades que sirvan para poder afrontar una nueva realidad que no cesa de producir nuevos conocimientos, que no te permite estar desactualizado y que, por lo tanto, hace necesario que el acto de aprender sea un asunto más autónomo, y el enseñar una tarea más emancipadora, ya que, esta habilidad deberá emplearse dentro y fuera del aula escolar durante el resto de la vida de las personas. Esto último resulta importante para esta tesis, puesto que, toca un tema principal referido a las relaciones intersubjetivas de poder, sin embargo, esto será revisado con detenimiento en el segundo capítulo de este escrito y solo en el ámbito escolar.

Entonces, ¿Qué tipo de herramientas son las que se necesitan hoy en día para lograr los cambios esperados, y la anhelada emancipación en las aulas?, ¿Qué tipo de desafíos podría presentar esto? En primera instancia, es útil tener en mente a qué nos referimos al hablar de emancipación en relación a cuestiones educativas. Por una parte, tenemos la visión más tradicional al respecto, heredada de la época de la Ilustración y que fue tan trabajada por Kant, a saber, una suerte de estado al que se llega mediante el abandono del error y la ignorancia en la que se encontraban sumidos desde la antigüedad (sobre todo desde el medioevo), y que se vendría a superar mediante la adquisición paulatina de un conocimiento racional, el que según la filosofía de Kant, sería lo que daría paso a la emancipación del ser humano, al volverse capaces de actuar —por ejemplo, según las lógicas del imperativo categórico— sin necesidad de un guía. Siguiendo, las personas tendríamos la facultad y el poder sobre sí como para autodirigirse y situarse en una relación de igualdad con los otros sujetos, cuestión que si se le da uso dirige hacia una emancipación entendida como liberación.

(Patiño, 2018, p.347-350) Por supuesto, esta concepción tuvo diversas evoluciones debido a las distintas épocas y pensadores, hasta que encontró paradero en uno de los autores más importante en cuanto filosofía de la educación se refiere, Jaques Rancière, quien se basó en un principio de igualdad para fundamentar la importancia de la emancipación intelectual, la que trascendería los espacios educativos expandiéndose a toda la esfera social, cuestión sumamente política y controversial, con afirmaciones de tipo “Quien enseña sin emancipar embrutece, y quien emancipa, no tiene que preocuparse por lo que el emancipado debe aprender.” (Rancière, p.33). El filósofo lo caracteriza de la siguiente manera en un pasaje de su famoso libro *El maestro ignorante*:

Para ser exactos, su problema no era la instrucción del pueblo: se instruye a los reclutas enrolados detrás de un estandarte, a los subalternos que deben saber comprender las órdenes, al pueblo que se pretende gobernar (...) Su problema era la emancipación; que cada hombre del pueblo pudiera concebir su dignidad de hombre, medir su capacidad intelectual y decidir sobre su uso. Los amigos de la instrucción aseguraban que esta era la verdadera condición para una verdadera libertad. (2007, p.33).

Es decir, la emancipación para el autor francés corresponde a un estado al que cualquiera puede llegar, partiendo de la premisa de que todos poseemos igualdad en cuanto capacidad intelectual, es más, Rancière afirma que un profesor no es más ni menos inteligente que cualquier otra persona o incluso estudiante (p.130). De esta manera, la verdadera enseñanza será la emancipatoria, en tanto que, una persona emancipada será capaz de aprender y poder relacionar lo que sea, pudiendo todo aquello que un hombre puede, sin necesidad de instrucción o maestros explicadores. En síntesis, la emancipación es la habilidad adquirida mediante el ejercicio de autogestionarse intelectualmente, logrando así un estado de igualdad con todos los sujetos, independiente de la relación de poder de antemano establecida, como lo es el caso del maestro y el estudiante. Si nos fijamos, esto sería algo muy cercano a lo que los debates actuales apuntan, a saber, lograr que NNA “aprendan a aprender” (Tedesco, 2010) lo cual se encuentra íntimamente ligado con el desarrollo de habilidades tipo reflexivo, crítico, comunicativos, etc. todo en razón de las problemáticas actuales ya referidas, como que la información y el conocimiento no son cuestiones estáticas

que permanecen igual durante siglos, sino que para poder desenvolverse en menester tener agilidad y habilidades de aprendizaje continuas y proactivas, pues ha quedado obsoleta la idea de que todo lo que se debe aprender hay que aprenderlo durante la formación escolar o académica en presencia de un maestro. Siguiendo los lineamientos anteriores, se estaría apostando por una lógica educativa que “se contrapone al actual modelo de funcionamiento de la relación entre profesor y alumno, donde el alumno no aprende las operaciones cognitivas destinadas a producir más conocimiento sino las operaciones que permiten triunfar en el proceso escolar” (Tedesco, 2010, p.41), pues la escuela ya no debería estar centrada en el aprendizaje como se ha hecho hasta ahora, mucho menos con la finalidad y metodología actual que enseña materias e información desactualizadas o desarticuladas, que no dan cabida a la posibilidad de comprender a la escuela como un lugar en el que se podrían desarrollar óptimamente habilidades que sin duda serían más provechosa para el desarrollo de niños, niñas y adolescentes, tal como, comunicación, pensamiento crítico, capacidad investigativa y de adaptación al cambio, es decir, formar personas flexibles e interesadas, listas con las herramientas necesarias para poder abordar las exigencias y problemáticas del nuevo siglo.

Capítulo II: Infancia y violencia adultocéntrico-escolar

2.1 Infancia

En el capítulo anterior realizamos un recorrido histórico de la escuela en el que se encuentran varias marcas respecto a la educación y filosofía de la educación presentes en nuestros tiempos. Los estudios enfocados en la infancia pertenecen a un campo disciplinar que en comparación a otros no se encuentra muy explorado, aún más si hablamos en cuanto materias y problemáticas de filosofía e infancia y sobre todo si lo contrastamos con otras áreas de la filosofía, que poseen una tradición incluso desde antes de los tiempos de Sócrates y Platón. Lo interesante de la infancia y todo lo que se relaciona a ella, es que ha sido históricamente una noción que opera apareciendo desde los márgenes y siempre en función de lo que es el mundo adulto, de ahí un concepto que la acompaña siempre, a saber, el “adultocentrismo” que será revisado y criticado, puesto que aparece como una de las

características que hereda y atraviesa la sociedad contemporánea. Con todo, como era de esperar y como revisaremos, se tiene que el imaginario de infancia ha ido mutando a lo largo de la historia, desarrollándose con su estudio un análisis que propone al adultocentrismo como un paradigma desde el cual se refieren los imaginarios de infancias. Por otro lado, un segundo factor que se vuelve muy importante para usos de esta tesis es la manera en la que se ven implicados niños, niñas y adolescentes en relación con las dinámicas de una escuela que se desempeña bajo las lógicas de la sociedad adultocéntrica en conjunto con todos los mecanismos de control presentes en ella que, cómo se revisará, se vinculan estrechamente en desmedro de un desarrollo óptimo de los estudiantes (NNA) como sujetos, siendo el foco que violenta y atenta en torno a sus subjetividades.

En síntesis, lo que se desarrollará a lo largo de este capítulo será una revisión acerca de lo que trata la infancia y el problema del adultocentrismo, pero con el enfoque puesto en lo pedagógico, revisando nuevamente la escuela, pero esta vez desde una óptica crítica respecto a su carácter de dispositivos de control y disciplinamiento moderno presentes en la actualidad, para así finalmente proceder a evaluar por una parte, lo violento que esto resultaría para la formación de los estudiantes, y por otra, cómo esto aportaría al retroceso pedagógico que se vive actualmente y que se evaluó en el primer capítulo de esta tesis.

Para comenzar, podríamos partir diciendo que el tema de la edad no es más que una cantidad, una cifra referida al tiempo de desarrollo vital de los seres humanos. “Sin embargo, gracias a la carga cultural, social e histórica de nuestras sociedades, a la edad se agregan valoraciones, expectativas, roles y tareas específicas que se internalizan y van construyendo identidad en los sujetos de un determinado grupo etario” (UNICEF, 2013, p.15), es decir que su valor recaería en tanto que es un constructo social lleno de significaciones, las cuales se revisarán a continuación.

Con el afán de adentrarnos en esta materia de manera ilustrativa, respecto a lo que es la infancia y el adultocentrismo, resulta muy útil realizar un análisis etimológico de la palabra propiamente tal. “*Infans* está formado por un prefijo privativo *in* y *fari*, ‘hablar’, de allí su sentido de ‘que no habla’, ‘incapaz de hablar’” (Kohan, 2004, p.44), que era utilizado para denominar a los “infantes”, aunque sin marca alguna que diferencie a niños y niñas de los jóvenes y/o adolescentes, pues hay registros de que este término tuvo sus alcances incluso

para personas de hasta quince años de edad, cuestión que podría delatar por lo menos dos cosas: en primer orden, el no muy excelso interés en la infancia y juventud, puesto que estas incluso se desdibujan. En segundo lugar, que el uso y significado no hace necesaria referencia a los que “no pueden hablar” como sería el caso de, por ejemplo, pequeños de tres años, sino que más bien denota una suerte de estado en el que se encuentran las personas de aquel grupo etario, a saber, uno de marginalidad en el que no cuentan con voz propia en el sentido de poseer algún peso político dentro de lo social. Por otro lado, también resulta interesante revisar el origen de la palabra alumno, al ser —como se revisará— una acepción estrechamente ligada al imaginario general de infancia, sobre todo a partir de la modernidad: “En latín, tanto *alumnus* (‘el que recibe el alimento’, ‘criatura’ y como segunda acepción ‘discípulo’, ‘el que aprende’) como *adolescens* (‘el que comienza a ser alimentado’, ‘el que recibe los primeros alimentos’, y, en consecuencia, “crece”)” (Kohan, 2004, p.44). Ambos conceptos son relevantes en tanto que nos pueden ayudar a comprender mejor el terreno en cuestión, llevándonos a preguntarnos cuestiones tales como la forma en la que esto se reproduce en lo contemporáneo, y por supuesto qué efectos podría seguir teniendo en lo social y educativo para NNA.

Resulta importante mencionar que, si bien la infancia en los inicios de la filosofía no fue tema central, siempre estuvo presente de alguna u otra manera en ella, por ejemplo, en la antigüedad desde Platón que ya se encontraba implícitamente dentro de famosos diálogos ligados a tesis de índole pedagógicas. Por ejemplo, en *Alcibíades*, texto que en el tercer capítulo volveremos a retomar, pero que, a muy grandes rasgos, ilustra cómo el protagonista al nunca haber recibido la correcta instrucción por parte de sus maestros que solamente estaban con él por motivos egoístas, hacen de aquel niño un hombre incapaz de cumplir sus labores políticas, al haber aplicado en él una mala labor pedagógica, pues Alcibíades siendo un viejo de cincuenta años, posee un escaso desarrollo personal y no es capaz del autogobierno, y mucho menos de cumplir su misión que corresponde a gobernar (2002, p.172). O el caso ilustre presente en el texto de la *República*, en el que se puede vislumbrar la estrecha relación entre lo político y lo pedagógico, poniendo en palestra la importancia de la *paideia* en el desarrollo de los niños³ —que según el texto serían como una especie de

³ Las educación a la que se refiere Platón en la República estaba destinada a los niños varones y aristócratas, los futuros guardianes de la ciudad, es decir, para los gobernantes o militares. El foco estaba puesto en construir

esponja que absorben todo— hacia la virtud y la justicia, y con ello lograr el desarrollo de la polis perfecta puesto que así quienes reciban dicha educación serán encaminados desde la edad más susceptible a ser ciudadanos modelo.

En relación a lo anterior, se reafirma el hecho de que es la esfera política el punto a partir del que Platón plantea cuestiones de infancia/juventud y educación. Para él esta etapa de la vida se caracteriza principalmente por tener características y actitudes ajenas a los hombres adultos, como por ejemplo la desmesura, la “fogosidad”, la falta de control sobre las pasiones que los colocaría al mismo nivel de las mujeres e incluso locos (otra huella de marginalización) (Kohan, p. 58-59) y una especie de incapacidad para razonar debido a la falta de experiencias vitales, es decir, tal y como se sugiere en una parte del diálogo de *Alcibiades* (Platón, *Alcibiades*, 110c), una niña no podría realizar una reflexión acerca de lo que es justo o injusto. Es así que Platón recalca la importancia y necesidad de conducción del alma en los jóvenes, pues en efecto, consideró a los sujetos de la infancia como seres humanos sin una forma definida, y por lo tanto maleables, a nuestra merced, y por supuesto, a la merced de la *polis* y sus necesidades, pues NNA deben ser educados en la medida en que esto será beneficioso para la polis. En dicho sentido el *Alcibiades* es el ejemplo perfecto de lo que sucedería si no se educa desde temprana edad, pero por supuesto, no en razón del niño mismo, sino más bien, del mundo adulto que en teoría les espera. Por otro lado, cabe destacar la perspicaz observación de que las personas, en este caso, los niños, deberían desarrollarse en un lugar adecuado y bello, ya que esto influirá enormemente cuando alcancen la ciudadanía⁴.

Ahora bien, la importancia de la infancia dentro de las sociedades en la antigüedad no era del todo excelsa, y tampoco seguía de cerca las ideas platónicas sobre la importancia del cuidado de quienes la componen. Por ejemplo, durante la alta edad media no existía diferencia entre niños pequeños y adolescentes, y mucho menos consideraciones especiales, pues “parece como si el hombre de principios de la edad media solo viese en el niño un

un carácter recto y virtuoso, aunque el niño en cuestión debía poseer ciertas cualidades naturales para ser capaz de aprender las distintas enseñanzas. (República, 535a-c)

⁴ Los autores Musen, Coger y Kagan (1972) manifiestan que “la psicología del desarrollo tiene como fines primordiales la descripción, la explicación y la predicción de la conducta humana, y de manera más especial, el crecimiento y el desarrollo de la conducta humana”. Afirman además que el desarrollo que ocurre a edad temprana afecta la conducta posterior. (Jaramillo, 2007, p.110).

hombre pequeño o, mejor dicho, un hombre aún más pequeño que pronto se haría —o debería hacerse— un hombre” (Ariès p.5). NNA eran arrojados a la adultez muy rápidamente y el período de infancia durante el que se encontraban dependientes era considerado inoportuno y una pérdida de tiempo en relación a las complicadas formas de vida y trabajo de la época, razón por la que se trató de una cuestión despreciada y acelerada. Existen registros históricos de lo vulnerados que se encontraba este grupo, siendo ejemplo de esto las tasas de infanticidio para deshacerse de niños no deseados o con problemas físicos y/o intelectuales, siendo una práctica común en Roma, Grecia y parte de la edad media, aunque claro, sin el peso moral que podría tener en la actualidad encontrándose a la altura de lo que sería realizarse un aborto en nuestros días.

Hasta el siglo XVII, predomina lo que Ariès llama “infanticidio tolerado” junto a un sentimiento de indiferencia, “con relación a una infancia demasiado frágil, en que la posibilidad de pérdida es muy grande”. Aunque el infanticidio estuviera legalmente prohibido y castigado, era una práctica corriente, bajo la forma de un accidente. (Kohan, 2004, p.77).

Sin embargo, ya con la consolidación del cristianismo y los cambios de paradigma respecto a la familia, fueron prohibidos los infanticidios tanto por la iglesia como por el estado, configurándose así nuevas miradas en torno a la infancia que se encargaron de dotarla de mucha más importancia, pues a finales de la edad media ya se consideraba a los niños como casi “angelitos” por su carácter de pura inocencia, en palabras de Ariès (1986) se desarrollaron fuertes afectos hacia esta etapa (pp.2-6), cuestión que sin duda se sigue reproduciendo de algunas u otra manera, pues en la actualidad el fallecimiento de un niño o niña se vive con mucho dolor y es considerado una tragedia:

Ya había “niños malcriados” en el siglo XVII, mientras que dos siglos antes no se encontraban ni uno solo. Para “malcriar” a un niño hay que tener hacia él un sentimiento de ternura extremadamente fuerte, y también es necesario que la sociedad haya tomado conciencia de los límites que, en bien del muchacho, debe observar la ternura. Toda la historia de la infancia, desde el siglo XVIII hasta nuestros días, está constituida por una diversa dosificación de ternura y de severidad (p.7).

Es así como, en la modernidad con la consolidación de la escuela y la familia tradicional, se demuestra de alguna manera la evolución respecto a la preocupación por NNA, Ariès lo describe como “Niños malcriados, niños golpeados, tantos unos como otros dominaron el siglo XIX y los comienzos del siglos XX”. De esta forma, en Ginebra en diciembre de 1924 se adopta el primer documento que vela por la infancia, esto impulsado por Eglantyne Jebb, mujer que fue testigo de los horrores de la guerra y el sufrimiento infantil. La formulación de esta declaración inspiraría más adelante a todas las regulaciones que conocemos hasta nuestros días. Cuando, el 28 de febrero de 1924, el texto de la Declaración, en su original francés, fue solemnemente depositado en los archivos de la República y Cantón de Ginebra, se dijo:

“Sin duda, esta declaración no es un instrumento diplomático; no compromete a los gobiernos ni a los estados. Es un acto de fe. Expresa una esperanza. Quiere unir en un mismo pensamiento, en una sola confianza, a los hombres y mujeres de todas las naciones”. Y, a pesar de ello, la encontramos en la raíz de la Declaración Universal de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas de 1959 y de la Convención de 1989. Después de que la Sociedad de Naciones la consagrara como la Carta mundial de la infancia, es todavía un referente ineludible (Bofill, A. Cots, J. 1999, p.14).

Contemporáneamente tenemos un panorama mucho más positivo, pues desde el siglo XX hasta hoy la infancia se encuentra como tema importante y siendo favorecida por las consideraciones y agendas políticas, las que tratan de brindar y asegurar tanto derechos básicos como derechos sociales. Hoy en día nos encontramos con que NNA son ciudadanos en un sentido formal y nominal, ya que al menos son reconocidos como iguales en relación a los adultos en tanto seres humanos.

Por supuesto, esto no hubiese sido posible sin las reflexiones y debates en torno a la infancia y las problemáticas que giran en torno a ella. Se pasó de considerar a los niños como una molestia e incluso propiedad privada, a considerarlos como sujetos con deberes y derechos. La concepción pedagógica moderna de la infancia define a ésta como un periodo reservado al desarrollo y a la preparación para el ingreso de la vida adulta; y la concepción pedagógica contemporánea de la infancia, entiende a ésta como un período vital reservado al desarrollo psicobiológico y social en el marco de los procesos educativos institucionales.

Con todo, si bien esto supone una de las más grandes victorias en nombre de NNA en occidente dentro de un mundo que es plenamente adultocéntrico, no significa que se hayan erradicado absolutamente todas las problemáticas e incongruencias. Poniendo como ejemplo una cuestión de conocimiento general, hoy en día en Chile y varios países el voto⁵ sigue siendo exclusivo para personas con la mayoría de edad cumplida, sin embargo, adolescentes de 16 años si son imputables por delitos. Esto sin duda alguna es una señal de que se les tiene en presente a medias y pareciera ser que, con recelo en un intento de seguir manteniéndoles al margen, porque si bien no gozan de absolutamente todos los derechos de los ciudadanos, si pueden ser sancionados por sus conductas. Otro ejemplo insigne en relación a lo anterior es la situación SENAME⁶, el órgano gubernamental nacional que estuvo encargado de brindar educación, apoyo, y la garantía de la protección de los derechos de todos los niños, niñas y adolescentes cuyos derechos hayan sido vulnerados y/o que hayan cometido algún delito (Morales y García, 2020) hasta el año pasado. Sin embargo, los informes de los últimos años son alarmantes y concluyentes: “En el 88.3% de las residencias se levantó información que da cuenta de algún tipo de vulneración contra los derechos de los NNA durante su estadía residencial. Ello corresponde a 2 mil 71 registros”. Es decir que, el estado de Chile⁷ viola sistemáticamente los derechos de NNA, siendo las más graves dentro de las vulneraciones presentadas, delitos de agresiones y abuso físico de connotaciones sexuales por parte de los adultos responsables funcionarios de los recintos SENAME. Con todo, si se están realizando esta clase de informes y revisiones a los centros es porque al menos existe una intención de

⁵ Declaración de los Derechos del Niño: 1. El niño ha de ser puesto en condiciones de desarrollarse de una manera normal, material y espiritualmente. 2. El niño hambriento debe ser alimentado; el niño enfermo debe ser atendido; el niño deficiente debe ser estimulado; el niño desadaptado debe ser reeducado; y el huérfano y el abandonado deben ser recogidos y ayudados. 3. El niño debe ser el primero en recibir socorro en caso de calamidad. 4. El niño debe ser puesto en condiciones de ganarse la vida, y debe ser protegido de cualquier explotación. 5. El niño debe ser educado en el sentimiento de que tendrá que poner sus mejores cualidades al servicio de sus hermanos. (Bofill, A. Cots, J. 1999, p.14)

⁶ El año pasado (el 1 de octubre de 2021 más específicamente) ya se produjo un cambio en la Ley de Garantías, una parte de ese servicio se pasó a llamar “Servicio Mejor Niñez” que estará a cargo del área de protección de la niñez y adolescencia vulnerada en sus derechos. Sename continúa atendiendo, pero solo en lo referido a justicia y reinserción juvenil (SENAME, 2021).

⁷ Esto según un informe realizado por PDI en 2017. Por otra parte, también está el factor de que la ONU una año antes ya había declarado que en el estado de Chile se violan sistemáticamente los derechos de niños y niñas. (Sepúlveda, N. y Gúzman, J. (02 de julio de 2019). *El brutal informe de la PDI sobre abusos en el Sename que permaneció oculto desde diciembre*. CIPER. <https://www.ciperchile.cl/2019/07/02/el-brutal-informe-de-la-pdi-sobre-abusos-en-el-sename-que-permanecio-oculto-desde-diciembre/>

que esto cese y mejore, aunque claro, hay ciertas complejidades de fondo y aún un largo camino en materias de infancia por recorrer.

Si hay algo que nos queda claro es el hecho de que la infancia ha mutado muchísimo a lo largo de la historia, pues es un paradigma social que cambia en relación a las políticas y los contextos de cada época, pero que mayoritariamente —y lo heredado hasta nuestros días— trata sobre una suerte de etapa de la vida que requiere de atenciones y cuidados, pues es dependiente de los adultos, y lamentablemente por su situación de poder está sujeta a ser vulnerada. Con todo, esto se revisará más minuciosamente en el siguiente apartado, con un enfoque directo en la escuela.

2.2 Adultocentrismo

La noción de adultocentrismo es una idea y característica presente en nuestra sociedad occidental actual, y que se refiere a un sistema de dominio que se conjuga con todos los demás sistemas de dominio existentes, a saber, el capitalismo, el patriarcado, el racismo, etc., pues se alinea con todo lo que nos heredó la tradición colonial. Hay algunos teóricos que plantean una estrecha relación entre la sociedad patriarcal y la sociedad adultocéntrica (Duarte, 2012) en el sentido de que ambas se gestaron e instalaron fuertemente en el contexto de guerras, otorgándole un valor desmesurado a la figura del varón adulto por sus características físicas de mayor utilidad en aquel entonces, en desmedro de todo aquel que no las poseyera considerándoseles débiles e incompletos, en especial tratándose de las mujeres y la infancia. Cuando se habla de sociedad adultocéntrica, tenemos que se trata de un sistema social en el que la adultez o la mayoría de edad, ha sido construida de forma tal que permite realizar ejercicios de control y dominación por sobre el resto de las personas, pues es algo que se encuentra instaladísimo dentro de los imaginarios colectivos influyendo en su constante reproducción. Klaudio Duarte, sociólogo de la Universidad de Chile y educador popular nos dice lo siguiente al respecto del adultocentrismo:

Ella remite a unas relaciones de dominio entre estas clases de edad —y lo que a cada una se le asigna como expectativa social—, que se han venido gestando a través de la historia, con raíces, mutaciones y actualizaciones económicas, culturales y políticas,

y que se han instalado en los imaginarios sociales, incidiendo en su reproducción material y simbólica. (Duarte, p.103).

Entonces, más que referirse a los adultos como tal, hace alusión a las formas en las que se ha constituido el concepto de adultez, que al igual que el de infancia, vendría siendo un constructo histórico y social que puede decidir y ejercer control por sobre la infancia, juventud e incluso la vejez. Según Duarte el adultocentrismo se despliega en tres dimensiones: Simbólica, material y corporal sexual. Simbólica porque la adultez es vista y puesta como el punto culmine y más importante en la vida, mientras las demás etapas de la vida se ven por debajo de la curva, desmereciendo estos estados etarios, y considerando a la infancia como una mera antesala de la vida adulta, desarrollando así el gran problema con la niñez, que es que se le suele subestimar y privar de validez, ya que no serían seres humanos ontológicamente completos (Chávez, 2019).

Ahora bien, el mayor fenómeno y problema que se forma a causa de las lógicas adultocéntricas son la jerarquización y hegemonía que provocan relaciones de poder totalmente asimétricas entre niños y adultos, las cuales se han encargado de reproducir varios imaginarios presentes en la infancia en desmedro de esta, a saber, concebir a la infancia como inacabada, como algo inferior en relación al mundo adulto; como otro despreciado y marginalizado (Kohan, 2004, p.61-68). Sin duda alguna estas son marcas con las que carga el imaginario de infancia desde antaño, y que van atadas al poder de los adultos por sobre todas las demás etapas. La UNICEF (2013) define de la siguiente manera lo que vendría siendo aquel poder:

(...) el poder es la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aun contra toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad”. Esta definición pone el acento en la dominación de unos y en la obediencia sin resistencia ni críticas de parte de otros, un concepto de poder como este es el que se aplica sistemáticamente sobre los y las adolescentes, y que se expresa en la frase “aquí mando yo, tú obedeces (p.15).

Es importante mencionar que para esta tesis el término de adultocéntrico no tendría una verdadera cabida hace 100 siglos atrás, es decir, no existía como una noción válida ya que no representó una problemática, por ejemplo, en la antigua Grecia, empero resulta

interesante realizar de todas formas un breve análisis de marcas históricas que le corresponderían. Muestra de esto se relaciona con que, ya desde Platón que hay una consideración de NNA como seres inacabados, estando solo en estado de potencia respecto a su momento culmine que vendría siendo la adultez, ¿por qué inacabados? Pues porque aún no tendrían dominio sobre ciertos conocimientos, sobre las emociones, tampoco experiencias vividas, ni capacidad intelectual para comprender cuestiones políticas y/o filosóficas a las que los adultos en teoría sí. Además de que en el ámbito físico se encuentran biológicamente aún en desarrollo apareciendo nuevamente la cuestión de la inmadurez como algo negativo, ya que se le atribuyen concepciones como debilidad e inaptitud para realizar distintas actividades, que en épocas muchas más críticas en cuanto a supervivencia resultaban imprescindibles. Si nos fijamos esto es algo que en gran medida sigue vigente en nuestros días y que no suele ser cuestionado, lo cual puede resultar muy perjudicial si logramos dilucidar que es gracias a estas nociones que todo lo que se hace con la infancia es en función del mañana y no del presente, así todo lo que hagan niñas, niños y adolescentes pierde su valor genuino y solo vale en función del mañana, cuando sean adultos (Duarte, 2012). Algo que ilustra la situación de muy buena manera es que NNA entran y viven su proceso de crecimiento y aprendizaje con la idea de que es para *llegar a ser alguien en la vida*. Aún recuerdo cuando en una clase en segundo básico nos preguntaron esto y una compañera respondió con ese discurso que era lo que en el fondo todos estábamos listos para decir, entonces la profesora contesto: “pero tú ya eres alguien”. Lo anterior es una situación que se da porque:

El adultocentrismo tiene un componente material, que es que la sociedad se construye bajo la base de que niñas, niños y adolescentes son dependientes y tienen que prepararse para la independencia y por tanto, el rol de los adultos es cautelarles, vigilarles, educarles, organizarles, mientras se preparan para ser adultos. “Todo ese tiempo son los adultos los que deciden las clausuras y los accesos a los bienes materiales para su desarrollo. Entonces las niñas, niños y adolescentes tendrían lo que los adultos llamamos ‘tareas’ para el desarrollo que tienen que hacer bajo la tutela – que hace referencia a un concepto de vigilancia y no de acompañamiento– adulta” (Chávez, 2019).

Un efecto que ya se ha mencionado, y que surge a raíz de las concepciones que se tienen sobre la infancia y la adultez, desemboca en que todo cuanto respecta a la regulación de asuntos de infancia, ha sido y es manejado por la esfera adulta, lo cual resulta por lo bajo injusto, pues no parece algo descabellado incluir a los sujetos protagonistas de un tema en la discusión y/o toma de decisiones en materias relacionados a ello. Sin duda alguna, esto encuentra su asidero en que no se considera a NNA lo suficientemente maduros como para poder tener inclusión —por una parte— o toma de decisiones, existe una desconfianza y un desdén respecto a todo lo que rodea la infancia, o simplemente una postura adultocéntrica lo suficientemente egoísta como para no querer dar espacio a quienes de todas maneras le corresponde, pareciera ser que no existe una verdadera sensibilización sobre niños y niñas como verdaderos sujetos de derecho dentro de la comunidad y de ninguna institución, ni siquiera dentro de lo confortante que podría resultar el seno de la familia.

Lo interesante de lo anterior resulta en los efectos que tiene sobre NNA, además de por supuesto, su invisibilización y en casos más terribles situaciones tipo SENAME, pues resulta que ellos se dan cuenta de esto, en su mayoría claro lejos de las concepciones más academicistas de este fenómeno social, pero si en un nivel más emocional, pues es normal que la reacción de cualquier ser humano al ser constantemente invisibilizado, ignorado, interrumpido y poco integrado en cosas tan cotidianas como, por ejemplo, una pequeña discusión se sienta frustrado y excluido. Los niños y jóvenes tienden a buscar espacios más horizontales de mayor igualdad y escucha, pero si no cooperamos como esfera adulta, esto se convierte en intentos vanos por parte de los niños, motivo por el que la edad pasa a ser un impedimento dentro del desarrollo pleno e integral de los sujetos NNA. Muestra de lo anterior, es que, dentro de un estudio realizado en el año 2000 por Sánchez, se establece que los niños y adolescentes prefieren desenvolverse dentro de la red/internet, esto debido a que supone un espacio en el que se pueden desenvolver bajo completa igualdad y libertad con otros, evitando los espacios más tradicionales e institucionales a la hora de vincularse (Norambuena, 2016, p.18), a diferencia de lo que ocurre dentro del hogar con la institución de la familia, o en la escuela que es lo que más atañe a los motivos de esta tesis.

Es por lo anterior que, en la siguiente sección de este capítulo, abordaremos la manera en la que se despliegan NNA dentro de la escuela, bajo las lógicas adultocéntricas que ya

revisamos, y con los componentes propios de esta institución como dispositivo disciplinar, para además relacionarlo con la noción de adultocentrismo ya expuesta, pero bajo una mirada foucaultiana.

2.3 Escuela como dispositivo disciplinar

Para comenzar con este apartado y desplegar todo su contenido, es necesario arrojar ciertas luces a una de las consideraciones centrales de lo visto anteriormente, es decir, la noción de “poder” pero esta vez desde la óptica de Michael Foucault, pues además nos será útil para luego dar paso a la escuela y su carácter de dispositivo de control de NNA dentro de lo social.

Parece inevitable que el poder sea analizado a partir del filósofo francés, pues desde sus inicios se dedicó a realizar una extensa obra en la que se dedica a hacer una “elaboración de una historia general de las diversas modalidades de constitución y configuración de los sujetos en la sociedad moderna”(Díaz, 2006, p.105), cuestión que ya en la década de los 70 se posiciona fuertemente en relación con las problemática del poder, que por cierto siempre se encontró atravesando su obra a modo de esencia (Foucault, 2012) , lo cual se explica por sus desarrollo vital en una Europa marcadas por un periodo europeo social de entreguerras y totalitarismos, así, en palabras del mismo autor: “el verdadero problema que me movía era uno que, por otra parte, es hoy el problema de todo el mundo, el del poder” (Foucault, 2012, p.69). Además de lo anterior, también se puede decir que estos intereses e inquietudes se fortalecieron y encontraron asidero firme gracias a la revuelta de mayo del 68, que justamente hacía revisiones y protesta a todo orden de poder establecido —sobre todo respecto al ámbito educativo y sexual—.

Es así, que Michel Foucault, a partir de la elaboración de su genealogía, busca desentrañar el funcionamiento de dicho poder, que concibe como una cuestión presente en todas las relaciones y por lo tanto en todas las esferas de la vida, ya sean privada o públicas, posee una suerte de omnipresencia en nuestras vidas, es por eso que “el autor revisa la función de la policía, interpretaciones del terrorismo, violencia política, la dinámica de los nacionalismos, la medicalización de la sociedad, instituciones penitenciarias, entre otras

cosas.” (Castro, 2012), siendo incluso vital —para el poder mismo— el hecho de tenga estas dinámicas de funcionamiento puesto que, según palabras del filósofo francés:

(...) una dominación de clase o una estructura de Estado solo pueden funcionar bien si en la base existen esas pequeñas relaciones de poder. ¿Que sería del poder del Estado, el poder que impone el servicio militar, por ejemplo, si en torno de cada individuo no hubiese todo un haz de relaciones de poder que lo ligan a sus padres, a su empleador, a su maestro: al que sabe, al que le ha metido en la cabeza tal o cual idea? (2012, p. 76)

Entonces, tenemos que el poder es una relación que se nos presenta de manera múltiple, pero además de esto, y quizás al contrario de lo que el sentido común nos diría no se trata de un asunto fijo ni estable, sino que está siempre sujeto a la posibilidad del cambio.

El poder tiene que ser analizado como algo que circula, o más bien, como algo que no funciona sino en cadena. No está nunca localizado aquí o allí, no está nunca en las manos de algunos, no es un atributo como la riqueza o un bien. El poder funciona, se ejercita a través de una organización reticular. Y en sus redes no sólo circulan los individuos, sino que además están siempre en situación de sufrir o de ejercitar ese poder, no son nunca el blanco inerte o consintiente del poder. El poder transita transversalmente, no está quieto en los individuos (Arancibia, 2010, p.91).

Además no hay que verlo como una cuestión de mandato y soberanías, sino más bien como una problemática relacional de dominación y sometimiento, pero a su vez comprendiéndolo no negativamente, sino más bien como algo capaz de dar forma, un poder productor puesto que posibilita y moldea las subjetividades y sus modos de vida, a los discursos de verdad, esto es todo lo que es “real” por medio de una extensa red de dispositivos de control y disciplina que vendrían siendo los medios por los que el poder ejerce su fuerza y logra el control y la dominancia. Según Foucault "el poder produce a través de una transformación técnica de los individuos (...) el poder produce lo real" (Foucault, M.), por lo que sería un equívoco seguir concibiendo al poder como la simple acción de coaccionar a otro subordinado. Así lo plantea Michael Foucault en *Microfísica del poder* (1979):

Cuando se definen los efectos del poder por la represión se da una concepción puramente jurídica del poder; se identifica el poder a una ley que dice no; se privilegiaría sobre todo la fuerza de la prohibición. Ahora bien, pienso que esta es una concepción negativa, estrecha, esquelética del poder que ha sido curiosamente compartida. Si el poder no fuera más que represivo, si no hiciera nunca otra cosa que decir no, ¿pensáis realmente que se le obedecería? Lo que hace que el poder agarre, que se le acepte, es simplemente que no pesa solamente como una fuerza que dice no, sino que de hecho la atraviesa, produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos. (p.182)

Es gracias a la fuerza que ejerce el poder y produce realidades que tuvo cabida la sociedad disciplinar y posteriormente la sociedad de control, temas que sin duda serán revisados, pero primero nos detendremos un momento y nos enfocaremos en lo último que hace alusión el autor dentro de su cita, a saber, del concepto de “discurso” o más específicamente de discurso de verdad.

Foucault toma este tema en su primera cátedra del *Collège de France* en 1970, curso contenido dentro del libro *El orden y el discurso*, que se inicia con la idea de que el discurso o la palabra⁸ son cuestiones que han provocado sentimientos de inquietud y miedo en la personas a lo largo de la historia debido a su expresión material en la realidad, es decir, algo que supone una alarma en la medida en que se trata de una fuerza altamente creadora que de no ser controlada puede suponer “peligros difíciles de imaginar” (2005, p.13).

Siguiendo, tenemos que su pensamiento se direcciona con la base de que el discurso le es útil al poder porque es un medio efectivo mediante el cual se crea cierto orden, puesto que, justamente produce y moldea nada más y nada menos que toda nuestra cultura, es decir, tradición, pensamiento, costumbres. De esta manera, el autor francés nos dice:

“(…) supongo que en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que

⁸ En el libro “El orden y el discurso”, Foucault resumió el núcleo de sus investigaciones y adelantó todo un programa futuro de trabajo, a través de un minucioso análisis de las variadas formas de acceso (o de las prohibiciones y tabúes) a la palabra, de la marginalidad de determinados discursos, razón por la que ambas acepciones se toman como sinónimos.

tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad” (2005, p. 14).

Pues al tratarse de un poder tan peligroso que es capaz de moldear la cultura, resulta obvio que los grupos dominantes se iban a hacer cargo de ella “seleccionándola y redistribuyéndola” serían principalmente las instituciones manipulándolo y dominándolo para así evitar la propagación de discursos que sí podrían ser peligrosos para el orden establecido, por ejemplo, algún discurso transgresor de las normas o revolucionario. En suma, trata de abarcar la manera en cómo se estructura el lenguaje y con ello el pensamiento de los individuos sujetos al poder.

Prosiguiendo, podemos decir que las sociedades modernas deciden los discursos que serán válidos o aceptados dentro de la misma, en este sentido hay distintos mecanismos de exclusión y procedimientos para controlar dichos discursos, dentro de todos los recursos que hacen posible tal labor, los más relevantes para fines de esta tesis son los que señalaremos a continuación: En primer orden, tenemos al mecanismo de lo prohibido en sociedad, referido lo que se permite o no, podría decirse que se trata de los tabús, estos por lo general tienen que ver con temas religiosos/morales en relación a los modos de vida y la sexualidad, además de políticos, los cuales se interrelacionan, puesto que "la producción del discurso se ejerce con mayor vehemencia en los terrenos de la sexualidad y la política que dan cuenta de la vinculación de los discursos con el deseo y el poder." (Vásquez, 2013, p.219) Así, respecto a estas suertes de tabúes, el autor francés dice lo siguiente en *El orden del discurso* (2005):

En una sociedad como la nuestra son bien conocidos los procedimientos de exclusión. El más evidente, y el más familiar también, es lo prohibido. Uno sabe que no tiene derecho a decirlo todo, que no se puede hablar de todo en cualquier circunstancia, que cualquiera, en fin, no puede hablar de cualquier cosa. Tabú del objeto, ritual de la circunstancia, derecho exclusivo o privilegiado del sujeto que habla (...) (p. 14).

Además de esto, también habrá un sesgo en relación a quién emite los discursos, esto quiere decir que existirán discursos cuyo valor dependerá de quienes los emite, por ejemplo, tal y como el autor lo analiza en *la Historia de la locura en la época clásica* (1998), el loco nunca puede ser tomado como un interlocutor válido, pues carga con el peso del estigma de los discursos de las instituciones psiquiátricas, que dicen que este no puede declarar, no puede

dar cuenta de sí mismo, razón por la que no se toma como veraz nada de lo que dice. Siguiendo esto, también se tiene el importante factor de que los complejos sistemas de discursos van a influir profundamente en la manera en la que se configuren los sujetos que se vean afectados por el poder que ejercen los discursos.

Para continuar, tenemos que todos los imaginarios de infancia, juventud, e incluso vejez, están configurados a partir de lo que entendemos por adultocentrismo, noción que estaría configurada por un entramado de discursos que dan vida a dichos imaginarios desde una arista de poder y, por lo tanto, subordinándolos y excluyéndoles en razón de una diferencia etaria, dejándoles —a su vez— desprovistos de tener una voz propia, esto es, capaces de emitir palabra o un discurso que sea válido y tenga poder para crear realidad social y/o cultural. Así, por el contrario, nos encontramos con todo el desmedro por la infancia, imaginario que de manera paradójica tiene un origen enraizado en el asunto de la palabra y el discurso, a saber —como ya se revisó— de acuerdo a su etimología que versa acerca de una “incapacidad de hablar”.

A pesar de estar dominada, la locura conserva todas las apariencias de su reino. Es ahora una parte de las medidas de la razón y del trabajo de la verdad. Juega en la superficie de las cosas y en el centelleo del día, en todos los juegos de apariencia, actúa en el equívoco que existe entre la realidad y la ilusión, sobre toda esa trama indefinida, siempre reanudada, siempre rota, que une y separa a la vez la verdad y lo aparente. Ella esconde y manifiesta, dice la verdad y dice la mentira, es sombra y es luz. Espejea; una figura central e indulgente, ya precaria en esta edad barroca (...) La locura dibuja una silueta bastante familiar en el paisaje social. Se obtiene un nuevo y un vivísimo placer de las viejas cofradías de tontos, de sus fiestas, sus reuniones y sus discursos. (Foucault, 1998, p. 38).

Aquellas verdades mencionadas, son proporcionadas por los discursos de la medicina en relación a la salud mental de quienes eran llamados “locos”. Si analizamos la situación de investigación presente podemos afirmar que lo que sucede con el problema del adultocentrismo no está lejos de lo aquí planteado, puesto que, también se relaciona directamente con los estudios científicos, sobre todos los relacionados con neurociencias y teorías en psicología, como, por ejemplo, la teoría evolutiva de Erik Erikson que define “la

juventud mediante el concepto de moratoria, proponiendo a los jóvenes como insuficientes para operaciones de cualquier orden hasta “ser adultos”. (Vásquez, 2013, p.223)⁹.

Con esto, arrojamos ya algunas luces acerca de la forma en la que se configuran a los sujetos de la infancia con relación al poder adultocéntrico legitimado en discursos como el anterior, que nos hacen concebir a la infancia como una otredad homogénea en tanto inferioridad, lo cual, por cierto, atenta contra su propia subjetivación/ formación de identidades.

A continuación, se procederá a analizar qué sucede en el aula respecto a estos discursos que dan forma al adultocentrismo, en relación a la forma en la que —aún— opera la escuela, a saber, bajo lógicas de dispositivo de control, afectando el desarrollo óptimo de NNA.

Para lograr introducir la cuestión de la escuela, primeramente, resulta menester explicar dos asuntos: Por una parte, nociones fundamentales acerca de la sociedad disciplinar de la época moderna, y por otra, la cuestión de las sociedades de control. En primera instancia, tenemos al concepto de “sociedad disciplinar”, que seguiremos analizando desde la óptica foucaultiana y que aparece retratada en varias de sus obras como, por ejemplo, *Historia de la locura* (1961), *Vigilar y castigar* (1975), *Microfísica del poder* (1978), etc.

Foucault situó las sociedades disciplinarias en los siglos XVIII y XIX; estas sociedades alcanzan su apogeo a principios del XX, y proceden a la organización de los grandes espacios de encierro (Deleuze, 1991, p.1), a través de un entramado de prácticas y discursos que se venían gestando y que operarían como una nueva tecnología del poder (Foucault, 2003, p.10). Para el autor francés, las tecnologías corresponden justamente a los discursos, prácticas y el poder empleado en distintos contextos históricos en cada sociedad determinada con la finalidad de constituir y dar dirección al comportamiento y el pensar de todas las personas.

⁹ Cabe destacar que la intención aquí presente no es identificar las teorías de neurociencias o psicología infantil cómo adultocéntricas, sino más bien, hacer notar cómo estas configuran a la misma otorgándole legitimación con sus discursos. (Regader, 2015).

Las tecnologías engloban así los procedimientos de orden práctico que conforman, normalizan y encauzan los pensamientos y acciones de los sujetos. Las tecnologías son por tanto poder, el ejercicio del poder:

(...) cuando pienso en la mecánica del poder, pienso en su forma capilar de existir, el proceso por medio del cual el poder se mete en la misma piel de los individuos, invadiendo sus gestos, sus actitudes, sus discursos, sus experiencias, su vida cotidiana (Foucault 1987, como se citó en Santiago Muñoz, 2017).

De esta manera tenemos que la disciplina “es, entonces, un modo de ejercer el poder, una tecnología de poder que nace y se desarrolla en la modernidad” (Kohan, 2004, p.82), un mecanismo, una tecnología utilizada por el poder durante la época moderna para lograr dar forma a la sociedad que en ese entonces se tenía por objetivo construir, esta es, una con un mayor progreso que el que ocupó lugar, por ejemplo, durante la edad media, y para realizar aquello, se hacía necesario producir un orden social sólido, que fuese capaz de mantener el orden y a los sujetos bajo dicho orden, por lo que se aplicará disciplina, haciendo de ellos lo que Foucault denominó cuerpos dóciles con patrones de conductas y pensamientos determinados, lo cual sería útil porque “se fabrican individuos sumisos, y se constituye sobre ellos un saber en el cual es posible fiarse” (Foucault, 2010, p.302). Sin duda esto implica una homogenización de los individuos gracias al poder que tiene la disciplina, que se ejerce de muchas maneras, como, por ejemplo, a través de “vigilancia, ejercicios, maniobras, calificaciones, rangos y lugares, clasificaciones, exámenes, registros, una manera de someter los cuerpos, de dominar las multiplicidades humanas y de manipular sus fuerzas” (Foucault, 2003, p.10).

En relación a lo anterior, tenemos que la disciplina tiene distintas formas de ser aplicada para lograr su objetivo de hacer de los sujetos cuerpos dóciles, no obstante, cabe destacar el hecho de que además se encontraba presente en algunas de las instituciones más insignes de la modernidad, por ser las encargadas de dotar del orden, castigos/ exclusión, y en algunos casos premios. Dichas instituciones sociales comparten varias características en común, a saber, las cárceles, las fábricas, los hospitales, y más importante aún para efectos de esta tesis sobre educación, la escuela. Michel Foucault (2003) nos dice que es dentro de estos lugares en los que se expande el poder del disciplinamiento sobre los sujetos:

Con estas disciplinas que la época clásica elaborara en lugares precisos y relativamente cerrados —cuarteles, colegios, grandes talleres— y cuyo empleo global no se había imaginado sino a la escala limitada y provisional de una ciudad en estado de peste, Bentham sueña hacer un sistema de dispositivos siempre y por doquier alerta, que recorrieran la sociedad sin laguna ni interrupción. La disposición panóptica da la fórmula de esta generalización (p.213)

Dichas características compartidas corresponden justamente a las lógicas de vigilancia, castigo, recompensa, bajo las que funcionan y logran desplegar su poder sobre los sujetos que yazcan dentro de las instituciones. Es en este punto que es importante destacar la concepción de “panoptismo” recogida por el filósofo francés, para poder dar mayor explicación a lo anterior, pues esta corresponde a “el aparataje disciplinario que por excelencia garantiza el orden” (Muñoz, 2017, p.234) dentro de lo social (y por supuesto, dentro de todas las instituciones), pues si bien la disciplina se instala en ellas, también logra excederlas y pasar a otras esferas de la vida humana, de esta manera es que crea la sociedad disciplinar. ¿De qué manera?, pues vigilando y sancionando de forma tal que los individuos no sepan si realmente están siendo observados, de modo de que se sepa que existe un poder que realizar tales cosas, pero que no se sepa en qué lugar se encuentra exactamente, ya que de esta forma los sujetos serían capaces de regularse a sí mismos, y es ahí donde radica la importancia respecto al encauce o modificación de las conductas necesarias y/o adecuadas.

El dispositivo panóptico dispone unas unidades espaciales que permiten ver sin cesar y reconocer al punto. En suma, se invierte el principio del calabozo; o más bien de sus tres funciones —encerrar, privar de luz y ocultar—; no se conserva más que la primera y se suprimen las otras dos. La plena luz y la mirada de un vigilante captan mejor que la sombra, que en último término protegía. La visibilidad es una trampa. (Foucault, 2003, pp. 203-204).

Además de esto, Michele Foucault en *Vigilar y castigar* (2003) nos explica que: El dispositivo panóptico no es simplemente un punto de unión, un cambiador entre un mecanismo de poder y una función; es una manera de hacer funcionar unas relaciones de poder en una función, y una función por esas relaciones de poder.

El panoptismo es capaz de reformar la moral, preservar la salud, revigorizar la industria, difundir la instrucción, aliviar las cargas públicas, establecer la economía como sobre una roca, desatar, en lugar de cortar, el nudo gordiano de las leyes sobre los pobres, todo esto por una simple idea arquitectónica (pp.210-211).

Sin embargo, visto todo esto, cabe resaltar que estas lógicas sociales han cambiado con el tiempo debido al cambio de paradigmas que ha sufrido la sociedad occidental actual, dando como resultado una transformación del poder en la actualidad ya que ahora no se habla de una sociedad disciplinar, sino que más bien de un término acuñado por Deleuze quien siguió las investigaciones de Foucault, y que denomina a lo que sucede contemporáneamente como “sociedad de control”, tras la crisis de la época moderna y sus instituciones que expandían la disciplina, así lo expresa Deleuze en Posdata sobre las sociedades de control (1991):

Reformar la escuela, reformar la industria, el hospital, el ejército, la prisión: pero todos saben que estas instituciones están terminadas, a más o menos corto plazo. Sólo se trata de administrar su agonía y de ocupar a la gente hasta la instalación de las nuevas fuerzas que están golpeando la puerta. Son las sociedades de control las que están reemplazando a las sociedades disciplinarias. (p.1).

Hoy en día, en vez de disciplina habría control, el cual también presupone una manera, una tecnología para resguardar cierto orden y comportamiento, pero esta vez de una forma mucho más tenue, discreta y transversal que como sucedía tiempo atrás dentro de las instituciones ya mencionadas, ya que estas ya no serían esenciales para tal labor, ahora el vigilar y el castigar estarían internalizados dentro de nosotros mismos pasando a ser sujetos activos dentro de estas dinámicas de poder, debido a que accedemos a ellas por voluntad propia.

Esto cobra muchísimo sentido si pensamos en que vivimos rodeados de tecnologías y redes sociales que registran absolutamente todo lo que hacemos y que son capaces de incluso inferir lo que pensamos. Ya no es necesaria una arquitectura que pueda de contenernos para dominarnos.

El control es a corto plazo y de rotación rápida, pero también continuo e ilimitado, mientras que la disciplina era de larga duración, infinita y discontinua. El hombre ya no es el hombre encerrado, sino el hombre endeudado. Es cierto que el capitalismo ha guardado como constante la extrema miseria de tres cuartas partes de la humanidad: demasiado pobres para la deuda, demasiado numerosos para el encierro: el control no sólo tendrá que enfrentarse con la disipación de las fronteras, sino también con las explosiones de villas miseria y guetos (Deleuze, 1991, pp. 3-4).

No obstante, los dispositivos disciplinarios no han desaparecido del todo y conviven junto a estas nuevas formas de control relatadas por Deleuze (Muñoz, 2017), sobre todo si nos referimos a espacios físicos educativos, o sea, a la escuela.

Para continuar, se tiene que, durante la época moderna con la universalización de la escuela, esta se vuelve una importante pieza dentro de las lógicas disciplinares de aquella etapa de la humanidad, pues como se ha señalado, uno de los intereses esenciales era el orden, homogenización y progreso social, por lo que la cuestión educativa fue esencial en dicha labor, motivo por el que la escuela al tener dentro de sus orígenes una intencionalidad formadora (Kohan, 2004) se convierte en una de las instituciones disciplinares insignes de la época en pos de la normalización y homogenización de los sujetos NNA poseyendo todas las técnicas de disciplinamiento de los cuerpos estrechamente ligadas entre sí, a saber, la vigilancia, el castigo, además de la sanción normalizadora y el examen.

Para comenzar, tenemos a la vigilancia panóptica, que presupone una jerarquía presente en la escuela que se puede identificar con la distribución de los sujetos estudiantes y profesores dentro del aula, así como la disposición de las diversas herramientas educativas como pupitres, mesones, pizarras, etc. En este sentido quienes vigilen “desde lo alto” — dentro de la sala de clases— serán por una parte los profesores y los inspectores —fuera del aula— en las horas recreativas, de ahí que Foucault (2003) afirme que el poder está distribuido y que por ende no recae en un solo individuo, como podría llegar a pensarse, sino que actúa como una maquinaria:

Se organiza también como un poder múltiple, automático y anónimo; porque si es cierto que la vigilancia reposa sobre individuos, su funcionamiento es el de un sistema de relaciones de arriba abajo, pero también hasta cierto punto de abajo arriba y

lateralmente. Este sistema hace que resista; el conjunto, y lo atraviesa íntegramente por efectos de poder que se apoyan unos sobre otros: vigilantes perpetuamente vigilados. (p. 182).

En algunos casos, sobre todo una vez creció la poblacional estudiantil son incluso los alumnos quienes son encargados de vigilar u observar quien ha cometido faltas como abandonar su banco conversar en clases, y otros detalles no permitidos (Kohan, 2004). En segundo orden, tenemos la sanción normalizadora que está ligada al castigo, pues es la encargada de hacer correcciones y educar mediante el escarmiento, pues su objetivo principal es hacer valer el orden instaurado reduciendo cualquier desviación de las conductas, esto es, cualquier acción que se salga de la norma. Estas dinámicas estuvieron muy presentes sobre todo en épocas más antiguas como la medieval y por supuesto, la moderna. Todo aquello que sea considerado como inadecuado, inmoral, descuidado, será castigado ya sea mediante golpes en el peor de los caso o mediante penitencias más blandas como escribir ensayos o cumplir horas extra en la escuela. Así Foucault cita a J.B- de la Salle (1991):

Los trabajos impuestos como castigo (*pensum*) son, de todas las penitencias, lo más honesto para un maestro, lo más ventajoso y lo más agradable para los padres"; permiten "obtener, de las faltas mismas de los niños, medios para hacerlos progresar al corregir sus defectos"; a aquellos, por ejemplo, "que no hayan escrito todo lo que debían escribir o no se hayan aplicado a hacerlo bien, se les podrá dar como castigo algunas líneas que escribir o que aprender de memoria (p.185).

Este mecanismo de dos elementos permite cierto número de operaciones características de la penalidad disciplinaria. En primer lugar, la calificación de las conductas y de las cualidades a partir de dos valores opuestos del bien y del mal; en lugar de la división simple de lo vedado, tal como la conoce la justicia penal, se tiene una distribución entre polo positivo y polo negativo; toda la conducta cae en el campo de las buenas y de las malas notas, de los buenos y de los malos puntos” (Foucault, 1991, p.185).

Por último, se tiene al examen que “combina las técnicas de la jerarquía que vigile y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar” (Muñoz, 2017) a los estudiantes. “la escuela pasa a ser una especie de aparato de examen ininterrumpido que acompaña en toda su longitud la operación

de enseñanza. Se tratará en ella cada vez menos de esos torneos en los que los alumnos confrontaban sus fuerzas y cada vez más de una comparación perpetua de cada cual con todos, que permite a la vez medir y sancionar” (Foucault, 1991, p.191).

Parece ser evidente que el examen es un elemento totalmente presente en las dinámicas educacionales, y que, por lo mismo, es el disciplinamiento propiamente más escolar y también el más potente en tanto la conformación de subjetividades de NNA, puesto que combina todos los demás dispositivos disciplinares distribuyendo diversos discursos por parte del maestro que instruye determinadas materias, para luego ponerlas examinarlas y cerciorarse de que hayan sido correctamente aprendidas —y aprehendidas—, discursos que como ya se mencionó, van a encargarse de regir todo aquello que es posible decir, pensar, expresar, lo cual por cierto, va a estar relacionado no solo con las posibilidades que tienen los estudiantes como sujetos, sino como niños, pues todo esto se encuentra atravesado por la cultura adultocéntrica que los excluirá de muchísimas cosas como, por ejemplo, de temáticas respecto a salud sexual y reproducción, que hasta hace solo un par de décadas eran un tema tabú dentro de las escuelas, pues resulta inconcebible que un niño o niña deba tener conocimientos acerca de esto, o aún más que sean seres poseedores de una esfera sexual.

Todo esto, afectará e influirá en la formación y percepción de sí mismos que tienen NNA, siendo si bien no los únicos, los más afectados dentro de estas dinámicas de poder que se generan dentro de la escuela, puesto que se encuentran más coartados por las jerarquías. Cabe destacar que esta coartación no es al estilo clásico como, por ejemplo, sucede con los privados de libertad que se encuentran sujetos al poder del estado, sino que más bien se encuentran bajo el dominio de un poderoso aparato que además es adultocéntrico, y que los posiciona a ellos como los sujetos en formación y por ende más vulnerables a cualquier influencia, disciplina, castigo o premio.

No son los docentes que “oprimen” a los alumnos, ni los directores que someten a los docentes, sino que todos ellos están sujetos en el interior de esos macizos bloques de capacidad-comunicación-poder. Ciertamente, no todos ocupan la misma posición relativa en esta red y, por lo tanto, estarán afectados de diversas formas por ella (Kohan, p.91).

Con todo, los tiempos han cambiado, y así como ya no nos hallamos en una sociedad disciplinar, tampoco la escuela sigue siendo un centro de estricto moldeamiento en el que si

un alumno no se sienta recto o habla en clases corre el riesgo de ser azotado o insultado, sin embargo, como ya mencionamos aún hay huellas de esta en la sociedad, y así como esta sigue de pie, aunque con modificaciones a propósito de la sociedad de control, en la escuela este patrón se repite y podemos observar que las jerarquías entre alumnos, la división entre buenos y malos, entre competentes y no competentes, entre los que irán a la universidad y los que se quedarán como se decía coloquialmente “pateando piedras” sigue en pie, junto con —por supuesto— las dinámicas pedagógicas de tomar pruebas o realizar cualquier tipo de evaluaciones.

Una cuestión que sin duda es muy interesante es como se cumple lo que nos decía Deleuze respecto a ya no será esencial que exista una determinada arquitectura para dar cabida al disciplinamiento de los sujetos (1991), siendo un ejemplo de esto, lo que recientemente ocurrió durante pandemia y la crisis educativa que esto significó, instaurando nuevos dispositivos como las clases/evaluaciones online que se realizaron en gran parte del mundo, y en el que no fue necesaria una sala de clases para poder “vigilar y castigar” a los estudiantes, pues fue una cuestión que por una parte se hizo con el panóptico del internet, y que por otra, los alumnos por sí mismos.

“El estudio socio-técnico de los mecanismos de control, captados en su aurora, debería ser categorial y describir lo que está instalándose en vez de los espacios de encierro disciplinarios, cuya crisis todos anuncian (...) En el régimen de las escuelas: las formas de evaluación continua, y la acción de la formación permanente sobre la escuela, el abandono concomitante de toda investigación en la Universidad, la introducción de la “empresa” en todos los niveles de escolaridad” (Deleuze, 1991, p.4)

Por otra parte, ya como problemática y retomando el asunto respecto al examen como disciplinamiento y característica escolar, es innegable que va a existir por parte de los alumnos respuestas no solo cognitivas, sino también emocionales, no del todo negativas si se es del reducido porcentaje al que el sistema educativo actual le es cómodo. Sin embargo, así como es común ver alumno aburridos o desinteresados durante clases, también lo es verlos frustrados, desmotivados y en ciertos casos ansiosos, lo cual es una problemática poco atendida en la actualidad, siendo prueba de ello, no solo que las dinámicas no parecen

cambiar mucho, sino el poco acceso a salud mental en los recintos educativos, pues está demostrado que estos efectos pueden desembocar en enfermedades mentales que son una problemática cada vez más comunes dentro de nuestra sociedad (Serrano, Rojas, Ruggero, 2013), como la depresión y/o ansiedad escolar, lo cual no solo daña a los sujetos niños y niñas, sino que además su futuro, sin embargo, suele ser desestimado porque debido a los imaginarios que poseemos sobre infancia también se vuelve inconcebible el hecho de que alguien que no sea un adulto pueda vivenciar problemas y pesares respecto al ánimo. Con todo, la cuestión central es que esto se encuentra fuertemente ligado a las formas de operar que tiene la escuela:

El juego de la verdad practicado en la escuela moderna no da espacio a un sujeto cualquiera. Lo que un individuo es y no es, lo que sabe y no sabe de sí, es objeto de intervenciones pedagógicas, tendientes a la constitución de un tipo específico de subjetividad (Kohan, 2004, p.93).

Para finalizar, si bien ya se revisó en el capítulo anterior, la educación actual se encuentra en un estado crítico, pero de todas maneras ha demostrado estar interesada en mejoras y en involucrarse cada vez más con NNA alejándose de las lógicas disciplinantes y adultocéntricas presentes en la escuela, sin embargo, esta tarea se ha visto dificultada ya sea por problemas respecto a fondos educativos, por poca capacitación, o por lo difícil que puede ser la labor de educar en las situaciones paupérrimas que se presentan en muchos países de, por ejemplo, Latinoamérica. Sin embargo, es importante seguir analizando los problemas que acontecen y son partes de nuestra realidad, para así poder abordarlos con perspectiva crítica y con mayor plausibilidad de otorgar soluciones. Es así, que en el siguiente capítulo de esta tesis se procederá a elaborar una propuesta que podría ayudar a regular algunos de las fallas que presenta nuestra educación actual.

Capítulo III: La Parresía como aporte en el ejercicio pedagógico actual

3.1 ¿Qué es parresía? aproximaciones al concepto de parresía

Dicho todo lo anterior acerca de pedagogía, infancia y la escuela contemporánea como un espacio adultocéntrico y de control que aún presenta varias falencias en relación al óptimo desarrollo de NNA, es que surge la necesidad de que se generen respuestas o aportes

en el ámbito educativo. Es por lo anterior, que dentro de este apartado se tocará la temática de la parresía como una propuesta pedagógica que ayude a realizar una mejora respecto a las problemáticas ya revisadas presentes en la educación actual.

Para comenzar es menester tener al menos una noción acerca del concepto de parresía, motivo por el que vale realizar una breve descripción etimológica, y decir que el término es un concepto antiquísimo que luego es recogido por Foucault durante los últimos años de su vida, específicamente en los tres últimos cursos del Collège de France: *La Hermenéutica del sujeto* (1982), *El gobierno de sí y de los otros* (1983) y *El coraje de decir la verdad* (1984), cursos que estuvieron enfocados en la cuestión de la conformación del sujeto en relación con la práctica y el cuidado de sí (Castro, 2011).

El término data de los años 484-407 A.C. De origen griego, su transcripción “corresponde a *παρρησία*, y deriva de *παν* (*παν*), que significa todo, y *rhésis* (*ρησις / ρημα*), que se puede traducir como discurso o locución. De modo que la palabra hace alusión a literalmente decirlo todo. Dicha acepción en sus orígenes era utilizada para expresar lo que era un hablar con total franqueza y libertad, lo cual implicaba correr cierto riesgo, “pues es obvio que decir la verdad sin rodeos y con claridad puede ser a veces peligroso y hasta revolucionario” (Palomar, 2014). El término *parresia* ha sido traducido como *libertas* al latín, y a “hablar francamente” al español y lenguas romances en general (Castro, 2011), además, posee una larga trayectoria histórica, pluralidad y ambigüedad.

1) Se trata de una noción que ha estado presente a lo largo de un extenso período. Ya se encuentra en los autores griegos clásicos y sigue presente en los retóricos latinos, como Quintiliano, traducida como *licentia*, *libertas*, *oratio libera* (GSA, 46). 2) Se inscribe en una pluralidad de registros: desde el campo político a la experiencia religiosa. 3) Ha sido acompañada de una gran ambigüedad. En efecto, ha sido objeto tanto de valoración como de descrédito (Castro, 2011, p. 289)

Entonces, tenemos que la noción de parresía es amplia, por lo que nos atenderemos a abordarla en relación a la parresía como práctica de sí constitutiva del sujeto y a su esfera política y filosófica en la Grecia clásica, además de las dinámicas que tiene esta con el habla a propósito de lo que es, por ejemplo, la *isegoría*, concepto que corresponde al derecho a hablar. Esto, por supuesto estará ligado a la parresía en el ámbito educativo y explicando

cómo su aplicación en el aula podría ser beneficiosa para el ejercicio educativo actual, esto es, como un aporte tanto en una mejora educativa como en la emancipación de los estudiantes.

Comenzaremos describiendo sus orígenes en la Grecia antigua, en relación al cuidado o la práctica de sí, en la que Sócrates es representado como el parresiasta por excelencia, vínculo que además posee las primeras huellas de la relación existente entre parresía y educación, puesto que esta se ligaba a la formación de sujetos mediante el decir veraz de un discurso y también a los roles pedagógicos.

3.2 Parresía como práctica de sí y relación pedagógica

Dicho lo anterior, tenemos que, para Foucault la parresía constituye una de las técnicas fundamentales en la práctica de sí mismo en la Antigüedad (Castro, 2011, p. 288). Aproximadamente entre los siglos V a.C – IV surge el antiguo precepto griego de *gnothi seauton* (γνωθι σεαυτόν) o conócete a ti mismo, inscrito en el oráculo de Delfos, el cual posteriormente Foucault interpreta como *epiméleia heautoû* o el preocuparse de sí mismo (ἐπίμελεία ἑαυτοῦ), cuyo objeto está puesto en la forma en la que se van a constituir los sujetos que, para encaminarse bien, requerirán de alguien —un maestro— que los ayude en la tarea que implica ocuparse de sí, ya que, “La *epiméleia heautoû* es una actitud: con respecto a sí mismo, con respecto a los otros, con respecto al mundo” (Foucault, 2002, p.28), esto entendido como una suerte de camino pedagógico que tendrá dos componentes o partes para posibilitarlo, y que se tratará de en primera instancia ser capaces de volcar la mirada del exterior hacia el interior, esto es, uno mismo. Foucault (2002) nos dice que:

Preocuparse por sí mismo implica convertir la mirada y llevarla del exterior al... iba a decir "interior". Dejemos de lado esa palabra (tengan en cuenta que plantea una multitud de problemas) y digamos simplemente que hay que trasladar la mirada, desde el exterior, los otros, el mundo, etcétera, hacia "uno mismo". La inquietud de sí implica cierta manera de prestar atención a lo que se piensa y lo que sucede en el pensamiento. Parentesco de la palabra *epiméleia* con *melete*, que quiere decir, a la vez, ejercicio y meditación. (p.28).

Por otro lado, también sucede que a pesar de que esta práctica es algo de lo que todos deberían hacerse cargo, no todos podrían llegar a realizar. Así, según Foucault (2002):

En realidad, sólo algunos pueden tener acceso a esa práctica de sí o sólo algunos, en todo caso, pueden llevar esa práctica de sí hasta el fin que le es propio. Y la meta de la práctica de sí es el yo. Sólo algunos son capaces del yo, aun cuando es cierto que el cuidado de sí es un principio que se dirige a todos (p.130)

La importancia de ser capaz del yo por medio de esta práctica y cuidado de sí tiene que ver con constituirse adecuadamente como sujeto, pues “A diferencia de la retórica, el discurso de la parresia tiene por finalidad que aquel a quien está dirigido establezca consigo mismo una relación plena y soberana” (Castro, 2011, p. 289), así:

La cuestión pasa en la *parrhesia* por la manera en que, al afirmar la verdad, y en el acto mismo de esa afirmación, uno se constituye como la persona que dice la verdad, que ha dicho la verdad, que se reconoce en quien, y como quien ha dicho la verdad cuestión que se logrará en la medida que el individuo en cuestión sea capaz de tal labor apropiándose de sí, logrando el autogobierno, el cual solo se alcanzará mediante la práctica de la verdad, esto es, la parresía. (Foucault, 2009, p. 84).

En este punto también resulta importante dilucidar que esta técnica de sí también está relacionada con lo político¹⁰, tal y como sucede con el ya mencionado texto del *Alcibíades*¹¹, pues es necesario ocuparse de uno mismo para poder desplegarse de manera óptima dentro del espacio público de la polis, esto quiere decir que, en la medida en que con esta técnica se logra un dominio o gobierno de sí, con ello también se logra un gobierno de los otros, tal y como lo sugiere el texto foucaultiano.

Lo importante a tener en consideración respecto al cuidado de sí, es que su vínculo con la parresía se relaciona con la verdad, esto es, con todo aquello que nos decimos a nosotros mismos, pues la parresía tiene a combatir la adulación, siendo nosotros mismos el

¹⁰ Véase en mayor detalle dentro del siguiente apartado.

¹¹ Como se revisó, en el capítulo primero de esta tesis, *Alcibíades* es una importante obra platónica que se trabaja en esta tesis tanto por su temática pedagógica como por (en este tercer capítulo) por el tema de la parresía. Según Castro (2011):

Alcibíades I, diálogo que los antiguos atribuyeron a Platón, es analizado en el marco de dos grandes temas: la epiméleia heautou, el cuidado de sí mismo, y la noción de parresia (p. 29).

objeto de adulación más cercano que se tiene, motivo por el que este ocuparse y cuidar de sí, implica el evitar caer en ese tipo de falsedades realizando, por ejemplo, —al estilo estoico— exámenes de conciencia. Respecto al adular, o mejor dicho a los aduladores, Michel Foucault (2002) nos dice lo siguiente:

(...) el adulator es quien obtiene lo que quiere del superior haciéndole creer que es el más bello, el más rico, el más poderoso, etcétera. Más rico, más bello, más poderoso, en todo caso, que él. Y, por consiguiente, el adulator puede llegar a desviar el poder del superior al dirigirse a él, al dirigirle un discurso mentiroso, en el cual el superior se ve dotado de más cualidades, fuerza y poder de los que tiene. El adulator, entonces, es quien impide que uno se conozca a sí mismo tal como es (p. 358).

Además de lo anterior, el autor nos señala que es el adulator el que no permite que el otro se conozca a sí mismo, pues este le miente: “El adulator, entonces, es quien impide que uno se conozca a sí mismo tal como es. Es quien impide al superior ocuparse de sí mismo como corresponde” (Foucault, 2002, p.358). Podemos decir que el juego de verdad presente en la *epiméleia heautoû* se relaciona con que para conocerse óptimamente será necesario esta sinceridad o hablar franco propio de la parresía, tanto con uno como con los otros, aunque claro, en este caso llevado primero al plano personal que en algún momento se proyectará a la público como se explica en el *Alcibíades*.

Prosiguiendo, —y a propósito de la mención al *Alcibíades*— se tiene que el vínculo presente entre parresía y este cuidado de sí se trata también de una cuestión pedagógica en el sentido de que se requiere de un maestro, esto es, de un otro, una alteridad que sea capaz de guiar en el camino de esta práctica por medio de la dirección de conciencia, siendo un ejemplo insigne de esto la figura de Sócrates como el maestro y parresiasta por excelencia. Dicho guía —o maestro— actuará como parresiasta con nosotros —sus alumnos— ayudándonos en la labor del autocuidado. ¿De qué manera?, pues por medio del discurso veraz o uso de la parresía. Foucault (2002) expresa respecto a la relación entre alumno y maestro lo siguiente:

(...) se desarrolla, creo, algo muy novedoso e importante, que es una nueva ética, no tanto del lenguaje o el discurso en general, sino de la relación verbal con el Otro. Y esta nueva ética de la relación verbal con el otro es lo que designa la noción

fundamental de *parrhesia*. La *parrhesia*, que en general se traduce como "franqueza", es una regla del juego, un principio de comportamiento verbal que es preciso tener con el otro en la práctica de la dirección de conciencia. (p. 167).

Sócrates lo que hace como maestro es provocar mediante "el juego parresiástico" que sus alumnos puedan acceder a este cuidado de sí, y en dicho sentido es pedagogo y parresiasta, pues mediante esta práctica conduce a estos otros (sus alumnos, Alcibíades, por ejemplo) para realizar un autoexamen acerca de lo que es (en tanto sujeto), en el que decirse la verdad a uno mismo es el paso clave para conocerse y constituirse sujeto como tal. Foucault al respecto nos dice en *El coraje de la verdad*: "...la palabra directamente veraz, la palabra, por tanto, de la parresía, nos conducirá a la verdad de nosotros mismos." (2010, p.89). De esto se desprende que es tan necesario de un "yo" como de la alteridad de un maestro en la práctica de sí.

Dicho lo anterior, ya se tiene una noción entre parresía y pedagogía. A continuación, se revisará también la esfera pedagógica de la parresía, pero en relación a la escuela de los epicúreos que se caracterizó por cómo cultivaron de manera notable la cuestión del yo, el autoconocimiento, la práctica de sí y el decir veraz o parresía.

Dentro de la filosofía epicúrea, existe uno de los pocos textos del período helénico que tocan de manera directa la temática de la parresía, hablamos del *Peri parrhēsiās*, escrito por Filodemo de Gadara (Braicovich, 2016). En este texto se toca la pedagogía epicúrea o psicagogía, cuyo objeto estaba en realizar una suerte de cura del alma de los alumnos, y cuya aplicación se trató de "una obligación permanente de todos los individuos a lo largo de toda la vida" (Foucault, 2002, p. 52).

Si bien, tuvo como inspiración la pedagogía socrática también tuvo sus propias innovaciones, que para usos de esta tesis resultan relevantes, ya que se asemejan bastante a lo que es la escuela de hoy en día. Por una parte, tenemos que la parresía para esta comunidad filosófica, se trata de una cuestión profundamente pedagógica, en el sentido que para ellos se trata de una práctica institucionalizada y reglada, tratándose de una herramienta pedagógica esencial, en la que por lo general se aplicaban enseñanzas y luego la implementación de confesiones voluntarias por parte de los alumnos "o, alternativamente, a la delación amigable

por parte de sus amigos” (Braicovich, 2016, p.5), acusación que por cierto, vendrá desde la intención genuina de ayudar en el bienestar del otro.

Lo anterior cobra sentido si tenemos en consideración que el epicureísmo tiene toda una escuela detrás, en la que se dan dinámicas con huellas en común con lo que ocurre en las dinámicas educativas actuales, a saber, la figura del maestro y los discípulos, pero de forma tal que se dé una relación más bien horizontal y guiada por la amistad. “No podía hacerse sin que hubiese entre ambos interlocutores, el director y el dirigido, una relación afectiva intensa, una relación de amistad” (Foucault, 2002, p.142), es decir que, la relación con el otro — nuevamente— es esencial dentro de estas prácticas pedagógicas de sí. Castro (2016) nos dice lo siguiente acerca de esta relación educativa:

Una es la del epicúreo Filodemo de Gádara, que habla de la necesidad de un *hegemón* y de dos principios -el intenso afecto y la relación de amistad que deben vincular al director y al dirigido, y de una cualidad esencial -la parresia (p.88).

Por otro lado, Michel Foucault (2002) dice al respecto:

La *parrhesia* es la apertura del corazón, la necesidad de que ambos interlocutores no se oculten nada de lo que piensan y hablen francamente. Noción, una vez más, que es preciso elaborar, pero que indudablemente fue para los epicúreos, junto con la amistad, una de las condiciones, uno de los principios éticos fundamentales de la dirección (p. 142).

Además de los tintes pedagógicos con los que los epicúreos aplicaban la práctica de sí, se tiene que también se trató de una cuestión “terapéutica”, un arte médico de sanar el alma de los alumnos mediante este decir franco propio de la parresía.

(...) en Epicuro encontramos una fórmula que se repetirá con mucha frecuencia: todo hombre debe ocuparse día y noche y a lo largo de toda la vida de su propia alma. Para hablar de "ocuparse", Epicuro emplea *therapeuein*, que es un verbo de valores múltiples: Se refiere a los cuidados médicos (una especie de terapia de alma cuya importancia para los epicúreos es conocida) (Foucault, 2002, pp. 24-25).

Podría decirse entonces, que esta pedagogía que ejercían los epicúreos se trataba de una relación maestro-alumno bastante personalizada, puesto que, para lograr dicha cura del

alma era necesaria una atención personalizada por parte de quién dirige, ya que cada alumno tendría tanto almas como necesidades diferentes. Esta gran cercanía cobra sentido si ya tenemos como antecedente la importancia del trato y las relaciones amistosas dentro de esta escuela, siendo una cuestión para destacar, las dinámicas educativas horizontales entre los estoicos, encontrándose así la parresía lejos de las lógicas jerárquicas y de rankings respecto a los alumnos, lo cual resulta muy interesante si lo comparamos con las formas educativas más tradicionales revisadas en el primer capítulo de esta tesis, pues entre la comunidad epicúrea no será solo el maestro el que interpele a los alumnos, tratándose de “una práctica en la cual los polos de la relación pueden verse invertidos en cualquier momento” (Braicovich, 2016, p.6), esto cobra mucho sentido si volvemos a la idea de que para realizar un ejercicio parresiástico es menester tener una actitud abierta, puesto —como ya se mencionó— la parresía representa una apertura de corazón, y la necesidad de que los interlocutores no se oculten nada de lo que piensan hablando de manera franca (Foucault, 2002), lo cual en un ambiente amigable como el que se daba en la escuela epicúrea, podría propiciar el óptimo desarrollo de la parresía.

3.3 La parresía y lo político

En el apartado anterior, revisamos la práctica de la parresía como una cuestión profundamente filosófica y personal con el asunto de la práctica de sí y la constitución personal de las subjetividades mediante la verdad por medio de una reconfiguración del “yo”, siendo este “yo” esencial para constituirse como sujeto, más no suficiente, pues con la esfera pedagógica podemos dilucidar cómo la presencia de otra alteridad es fundamental para dicha constitución, a saber, con la figura del maestro que ayudará a encaminar a los sujetos mediante el uso de la verdad. No obstante, es menester revisar el ámbito más bien público y político en el que operó la parresía en el mundo helénico, esto, con el afán de revisar en mayor detalle la parresía como tal.

Para adentrarnos en la temática política, resulta muy útil ilustrar con “el texto de Plutarco en las Vidas paralelas, el párrafo v de la “Vida de Dión”” (Foucault, 2019, p.65), en la que se relata la situación que vivió el filósofo frente al tirano de Siracusa, al tratarse de una escena de parresía ejemplar. Para comenzar, tenemos que Platón viajó varias veces a

Siracusa, ciudad que se caracterizaba por sus gobernantes tiranos, inestabilidad y “situación de libertinaje, lujuria, relajamiento moral” (Foucault, 2019, p.226). No obstante, en razón de los intereses de esta tesis, nos centraremos en la ocasión en la que el filósofo llegó a la corte siracusana invitado por Dión que fue un alumno de la academia y además cuñado del gobernante Dionisio I, pues este acababa de fallecer y el nuevo gobernante y la corte en general mostraba interés en los asuntos filosóficos, cuestión que para Platón resultaba perfecta en tanto sus ideas respecto a su noción de política referida al filósofo rey:

Dionisio el Joven (el nuevo tirano, el nuevo déspota, o en todo caso el nuevo monarca de Siracusa) y sus allegados están dispuestos a escuchar las lecciones de la filosofía. Platón, citando o refiriéndose, al menos en estilo indirecto, a lo que Dión le ha dicho, señala: las circunstancias jamás fueron tan favorables como ahora para realizar, gracias a Dionisio el Joven y su círculo, “la unión de la filosofía y la conducción de las grandes ciudades en los mismos hombres” (Foucault, 2019, p.226).

No obstante, la situación también implicaba un deber para Platón, el deber de encaminar a Dionisio el Joven en el camino de gobernar correctamente la polis para así asegurar el bien y felicidad de todos sus integrantes, incluido su querido alumno Dión. Además de esto, el asunto también significó el desafío de poder llevar a terreno su propia filosofía, para que de esta manera sus enseñanzas no queden solo en "verba hueca", puesto que:

(...) la filosofía no es simplemente el aprendizaje de un conocimiento, y también debe ser, en cambio, un modo de vida, una manera de ser, cierta relación práctica consigo mismo mediante la cual uno se forja y trabaja sobre sí, si es cierto que la filosofía debe, pues, ser *áskesis* (ascesis), el filósofo, cuando tiene que abordar no sólo el problema de sí mismo sino el de la ciudad, no puede conformarse con ser logos y nada más (Foucault, 2019, p. 230).

Y ¿de qué manera Platón iba a emprender acción filosófica directa en este terreno político?, pues por medio del uso de la parresía, y he aquí el meollo del asunto pues, sus servicios para con la ciudad eran de tipo pedagógicos, ya que se le pidió ser el consejero del nuevo gobernante que resultó también ser un tirano, que si bien tenía intereses filosóficos poseía características arrogantes y despóticas, además de la poca experiencia política, que

llegado el momento en el que el maestro daba sus charlas filosóficas acerca de si ideal político, no tardo en demostrar su descontento, sentimiento que se vio mucho más acrecentado cuando Platón sin temor alguno se atreve a tratar al tirano joven con actitud parresiasta. Así aparece retratado en *El gobierno de sí y de los otros* (2009):

(...) el tirano no ocultó su descontento al ver a los asistentes acoger con admiración las palabras del gran hombre, que los fascinaba. Por fin, en el colmo de la ira y la exasperación, Dionisio preguntó a Platón: "¿Qué has venido pues a hacer a Sicilia?". Y Platón respondió: "A buscar un hombre de bien". El tirano replicó: "¡Por los dioses, es evidente que aún no lo has encontrado!". Dión creyó que la ira de Dionisio no pasaría de allí, y acompañó a Platón, que tenía prisa por partir, a un trirreme que llevaría a Grecia a Polis el espartano. Pero Dionisio rogó secretamente a éste que diera muerte a Platón, de ser posible durante la travesía; de lo contrario, que al menos lo vendiera (Foucault, p. 66).

Si bien las cosas no resultaron de lo mejor para Platón, tenemos que este actuó con valentía porque fue contestatario con el gobernante tirano, haciéndole saber que no era el hombre bueno que él buscaba. En este punto podemos desplegar de mejor manera el concepto de parresía y los requisitos que se requieren para ser parresiasta, a saber, el coraje de enfrentarse a situaciones en las que decir la verdad pone en riesgo tu integridad, la propia vida, pues los parresiastas son aquellos que, en última instancia, aceptan la posibilidad de morir por decir la verdad (Foucault, 2009), tal y como le ocurrió al filósofo —que si bien no murió fue exiliado— que se encontraba en una relación de poder inferior que lo volvía vulnerable a cualquier tipo de punición o castigo a causa de este decir veraz y por apearse a esa verdad y transmitirla aun cuando esta pueda ser desagradable para el receptor, de ahí que la parresía sea una cuestión contraria a la adulación, así como también respecto al uso de la retórica, ya que el discurso veraz no necesita de belleza ni adornos y su objetivo no es persuadir. Además de esto, se dice que la parresía también se caracteriza por su carácter irruptivo que será el que además hace posible el escenario de riesgo, “la irrupción del discurso verdadero determina una situación abierta o, mejor, abre la situación y hace posible una serie de efectos que, justamente, son desconocidos” (Foucault, p. 78).

Además de lo anterior, también es menester aclarar de qué se trata la verdad que enuncia la parresía. Nos encontramos con que según Foucault la forma en la que es dicha tal verdad también es primordial, pues la intención es necesaria y la indiferencia no tiene cabida, se trata de una formulación de verdad en dos niveles distintos y relacionados, por una parte, el instante en el que es dicho el enunciado de verdad, esto es, el momento del hablar franco, y por otro lado, la reafirmación interna de tal verdad en el sentido que digo lo que creo auténticamente verdadero, formándose en esta dinámica una esfera personal y una pública:

Digo la verdad y creo verdaderamente que es verdad, y creo verdaderamente que digo la verdad en el momento de decirla. Ese desdoblamiento o duplicación del enunciado de la verdad por el enunciado de la verdad del hecho de que la pienso y, al pensarla, la digo, es indispensable para el acto parresiástico (Foucault, año p. 80)

Por último, el autor nos dice que solo hay parresía cuando hay libertad por parte de quién emite al decir la verdad, es decir, solo se cumple si este no se ve obligado a emitir el discurso veraz, esto se relaciona directamente con el coraje del parresiasta, el hablar franco es una suerte de ética de vida, mediante la cual el sujeto se ata a su verdad voluntariamente independiente de su estatus, pues parresiasta puede ser tanto un filósofo como un tirano o un cortesano.

En razón de todo lo anterior, es que se dice que parresía se trata de una técnica más bien específica que no se condice con, por ejemplo, los enunciados performativos que se caracterizan por ser discursos veraces, pero no parresiastas, puesto que “En estos enunciados, en efecto, se requiere un contexto institucionalizado (el aparato judicial o las costumbres sociales, por ejemplo), no importa la relación que exista entre el sujeto del enunciado y el enunciado mismo” (Castro, 2011, p.290). Así, como tampoco con la adulación o la retórica, pues “la parresía exactamente la antiadulación” (Castro, 2011, p.288) al tratarse de valentía y contestación.

3.4 Parresía y democracia

Foucault, propone como punto de partida para hablar de la democracia y parresía, la historia de Ion escrita por Eurípides. Esta historia tiene como uno de sus personajes principales al Dios Apolo que viola y deja embarazada a Creúsa, hija del rey de Atenas, quien

avergonzada decide abandonar a su hijo —Ion—, el cual por mandato de su propio padre es rescatado y llevado al oráculo de Delfos donde es acogido y crece como sirviente del templo. Tiempo después Creúsa ya mayor y casada con Juto quién será el nuevo rey de Atenas, viaja para consultar al oráculo ya que estos no han podido tener hijos. Acto seguido, Apolo con la intención de que su hijo sea el futuro rey de Atenas, pero sin el ánimo de decir toda la verdad respecto a lo ocurrido le dice a Juto que la primera persona que vea al salir de ahí se tratará de su hijo, encontrándose esté con Ion. El esposo de Creúsa conforme con la situación cree que Ion es el fruto de un amorío de juventud. En este punto es cuando surge la problemática del asunto, puesto que no solo Creúsa no acepta a Ion, sino además toda la *polís* ateniense que posee un fuerte sentido de pertenencia de sangre respecto a los asuntos políticos lo rechazará. La cuestión se sale de control y Creúsa sin saber que es la madre de Ion planea su muerte, pero por suerte falla en su intento liberándose de este modo toda la verdad entre ella y su hijo.

Centrándonos en el problema político central de la historia tenemos que, Juto llegó con un hijo que desconoce su origen materno, pero que además el mismo Juto no era originario de Atenas, motivo por el que Ion no tenía ninguna ascendencia ateniense:

(...) si vuelve con un hijo, pero un hijo presuntamente concebido con una muchacha cualquiera, aunque sea una Ménade del dios, el hijo de un padre y una madre no atenienses no puede en ningún caso ejercer esa función fundacional en la ciudad que es precisamente la función, la vocación de Ion. Éste no puede ejercer esa función, y la verdad aproximada de Juto se traduce en los hechos por una suerte de prohibición o imposibilidad jurídicas (Foucault, año, p.110).

Lo interesante de esto, es que dichas restricciones políticas recaían en la imposibilidad de la palabra por parte de Ion, quién se da cuenta de que el asunto no va bien y dice a su supuesto padre: “No puedo recibir de ti el poder que me propones, no puedo sentarme en el trono y recibir el cetro. No puedo tomar la palabra y proferir esa palabra de mando si no sé quién es mi madre” (Foucault, 2009, p.111). El hijo de Apolo bien sabe si no es hijo legítimo de Atenas no podrá ejercer su labor de gobernante dentro de la *pólis*, motivo por el que necesita saber sus orígenes maternos, necesita desenterrar la verdad. Foucault (2009) nos dice lo siguiente acerca de la situación:

(...) Ion rechaza es ese juego de mentiras a medias, verdades a medias, aproximaciones. Lo rechaza y quiere la verdad. Y, como lo muestra toda la tirada en la cual vamos a detenernos un quiere la verdad porque quiere fundar el derecho. Quiere fundar derecho, fundar su derecho político en Atenas. Quiere tener derecho a hablar en esa ciudad, a decirlo todo, a hablar con veracidad y utilizar su hablar franco. Para fundar su parrhesía, necesita que por fin se diga la verdad, una verdad que podría fundar ese derecho (p.113-114).

En este punto resulta útil señalar la noción de democracia ateniense (*demokratía*), que retrata el autor francés, a saber, una en la que sus lógicas son de “la participación, no de todos, sino de todo el demos, o sea todos los que, en su condición de ciudadanos y por consiguiente de miembros del demos, pueden participar del poder” (Foucault, 2009, p. 87). Tratándose así de una democracia con tintes aristócratas, es decir, en la que solo participan algunos (Foucault incluso habla de categorías de ciudadano), quienes vendrían siendo aquellos que son los genuinos ciudadanos de Atenas, es decir, aquellos que poseen cierto estatus y linaje puro. Esta estructura es conocida como *isegoría*, la cual se trata de “la estructura de igualdad que hace que derecho y deber, libertad y obligación sean los mismos, sean iguales, también en este caso para todos los que forman parte del demos y, por ende, disfrutan del estatus de ciudadanos”, en este sentido la *isegoría*, representa el derecho igualitario al habla que poseen todos los ciudadanos (Castro, 2011).

Lo anterior, se relaciona con la parresía y su presencia en los asuntos políticos, sin embargo, no es parresía, sino que más bien el aparato que posibilita la parresía, pues, el papel del decir veraz va más allá en este juego político, no debe confundirse con el ejercicio mismo de poder, sino que más bien se trata de “una noción que permite articular la constitución política (*politeia*) con el ejercicio efectivo del poder” (Castro, 2019, p. 291). Pues, si el gobernante tiene el poder de ejercer parresía, se tendrá que se volverá propicio el otorgar la palabra a los demás miembro de la polis, los ciudadanos mediante la libertad e *isegoría* que dota a cada ciudadano a disfrutar del derecho a votar y expresar su opinión, esto dentro de un ámbito de libertad contrario a las lógicas de una tiranía. Foucault (2019) nos dice lo siguiente respecto a la parresía y la democracia:

El ejercicio de una palabra que persuade a aquellos a quienes se manda y que, en un juego agonístico, deja la libertad a los otros que también quieren mandar es, creo, lo que constituye la parrhesía. Con todos los efectos, por supuesto, que se asocian a una lucha y una situación semejantes. Primero: que la palabra que pronunciamos no persuada y la muchedumbre se vuelva contra nosotros. E incluso que la palabra de los otros, a la que dejamos lugar junto a la propia, se imponga a la nuestra. Ese riesgo político de la palabra que da libertad a otras y que se asigna la tarea, no de someter a los otros a su propia voluntad, sino [de] persuadirlos, constituye el campo propio de la parrhesía (p.122).

Entonces, la *isegoría* y *parresía* son necesarias para el buen funcionamiento de la democracia, pues esta no puede existir sin el ejercicio del decir veraz, sin embargo, también se tiene que su uso puede resultar problemático y hasta contradictorio en este ámbito político, ya que como se revisó, esta representa un riesgo que en este caso cualquier ciudadano podría tomar, y cuyo uso mediante la palabra podría resultar chocante, contestatario si se quiere e incluso transgresor de las normas, resultado de su naturaleza agonístico en la que están en juego la libertad y la verdad. “En la medida en que el ejercicio efectivo de la *parresia* implica la superioridad y la rivalidad, ella está siempre amenazada por la democracia” (Castro, 2019).

Finalmente, en relación a lo anterior, se tiene un elemento importante dentro de la *parresía*, y es que esta puede funcionar de una manera más directa como una imprecación, como una huelga por parte de aquellos que son capaces de tomarse la palabra y protestar públicamente en contra de las injusticias que son ejercidas por parte de los que son más poderosos, pues resulta que según el autor francés “El débil, víctima de la opresión del fuerte, debe hablar con parrhesía” (2009, p.148). Este punto también puede tocarse respecto al relato de Ion de Eurípides, pues Creúsa no podía parar de sentir que todo lo que le había ocurrido respecto al dios Apolo y su hijo se trataba de una injusticia. Esto resulta muy importante para usos de esta tesis y se revisará nuevamente en el siguiente y último apartado.

3.5 Parresía en el aula

Llegados a este punto de la investigación, es posible establecer directamente que una respuesta a las problemáticas educativas actuales mencionadas en esta tesis es la aplicación

de la parresía en el aula como un ejercicio educativo que enriquecería las dinámicas de enseñanza, especialmente a NNA, puesto que enriquecería el proceso de aprendizaje y subjetivación que inevitablemente siempre se dará en la escuela, ayudando a transformar el carácter disciplinario de esta.

Para adentrarnos en esta cuestión, es necesario realizar un breve repaso acerca de los problemas educativos actuales y los desafíos que representan, a saber, una notable desactualización entre las necesidades que exige el mundo del siglo XXI y lo que se está enseñando y sus metodologías, además de una desarticulación entre lo que el currículum, que está consciente de estas debilidades a lo hora de enseñar, propone y se realiza de facto. En este sentido, lo óptimo sería lograr un cambio en la educación que logrará que NNA se desarrollen de una manera mucho más estratégica, en razón de poder enfrentar los desafíos de una sociedad que opera de forma cada vez más acelerada, y que por lo tanto requerirá de ciertas habilidades para enfrentarse al cotidiano, como lo son por ejemplo, la capacidad de poder analizar críticamente, aprender con independencia de un adulto o maestro o como se mencionó en el primer capítulo “aprender a aprender” y comunicarse de manera asertiva.

Además de lo anterior, también se vuelve necesario tomar o más bien, seguir ocupándose de ciertas dinámicas clásicas dentro de la escuela que al tener una lógica disciplinar, como lo es por ejemplo, la cuestión de las relaciones de poder, muchas veces resultan en violencias para NNA, lo cual por supuesto va en desmedro de la relación que tienen los niños con la escuela, pues afecta directamente su desarrollo como sujetos y también otros aspectos como la disposición de estos con el espacio educativo y con el mundo adulto/adultocéntrico en general.

Respecto a las primeras cuestiones mencionadas, podemos decir que todas ellas se relacionan con la necesidad de que exista una mayor emancipación como objetivo formador, por lo que gran parte del trabajo a realizar en este ámbito educativo, se trata de realizar una labor pedagógica emancipadora en la que NNA en un futuro sean tan independientes que logren prescindir de un maestro, lo cual por supuesto es algo que los investigadores del área de la educación ya tienen en mente desde hace un tiempo pero que lamentablemente no es algo que esté actualmente en las agendas educativas (Cornu et al.,2008).

En el contexto de democracia en el que la mayoría de los países occidentales nos encontramos, la emancipación juega un papel fundamental, a saber, de poder “escapar del “dominio” [“main-mise”] (mancipio) de un amo (dominus), de la influencia de un poder que se ejerce a su antojo” (Cornu, et al., 2008, p.26), aunque claro, esto podría resultar contradictorio puesto que la escuela misma es un lugar en la que las relaciones de poder son fundamentales, y en las que NNA se encuentran en una suerte de desventaja respecto a los demás miembros de los establecimientos. No obstante, que en la escuela se incentive esto es fundamental en razón de un óptimo desarrollo para NNA, empero, es una labor que resulta más compleja de lo que se cree, pues se trata de enseñar algo que resulta ser un arma de doble filo, ya que emanciparse es saber desligarse de la autoridad, en este caso de una autoridad intelectual pero un poder al fin y al cabo, motivo por el que la emancipación es muy cercana al concepto de libertad, al ser esta un acto que se trata de una subjetivación en la que la persona obtiene un “nuevo yo” (Cornu, et al.,2008), y en la que uno mismo o más específicamente NNA en el ámbito educacional, podrían hacerse del poder y gobierno de sí mediante la no-dependencia. Rancière nos dice respecto a la libertad que esta “solo logra actualizarse de manera individual, en la emancipación intelectual que siempre podía devolverle a cada uno la igualdad que el orden social le negaba y le negará siempre por su propia naturaleza” (2007, p.13). En este punto comienzan a aparecer algunas luces que nos acercan cada vez más a la cabida que podría tener la parresía como aporte, pero antes es necesario ahondar un poco más en la cuestión de la emancipación ligada a la confianza y luego relacionarlo con el ejercicio parresiástico.

Entonces, una cuestión que parece fundamental para que los estudiantes puedan alcanzar una mayor autonomía es una cooperación con sus profesores que logre que en el aula se den dinámicas de confianza. Esto se lograría primero alejándose de los “mitos pedagógicos” que observó Rancière, a saber, las de una pedagogía que embrutece y que divide el mundo en dos afirmando que hay una inteligencia superior y una inferior (2007), para dar paso a un modo mucho más horizontal que define de un modo totalmente distintos las relaciones de poder respecto a la autoridad presente a la hora de enseñar, una suerte de suspensión o renuncia de la autoridad que viene a representar un maestro, una cercanía que ayudara al proceso emancipatorio de NNA, puesto que se trataría de una actitud de:

Una confianza emancipadora del adulto hacia el niño, que es la otra confianza. Con ella, el adulto admite progresivamente que el niño puede desenvolverse solo, sin peligro, sin demasiada dificultad, que puede comenzar a tomar riesgos sin ayuda: el adulto se arriesga a retirarse, no solo constata los progresos, o solo los prepara-, a iniciar las situaciones, a apartarse (Cornu, et al.,2008, p.384).

Sin duda, las ideas de una educación basada en la confianza están pensadas de forma tal que tratan de escapar de las lógicas tradicionales que se basan en el miedo al fracaso o al castigo. Esto recuerda bastante a la ya revisada escuela epicúrea cuyas dinámicas estaban basadas en la amistad y el trato desde una preocupación genuina por el otro, aquí la alteridad importa y desde una ética de la amistad (*φιλία*), es decir, desde una relación afectiva que en teoría se basa en el interés, respeto y la confianza, todo desde el propio riesgo pues es un lazo que se toma por opción propia. De esta misma manera es que se desarrollaba el ejercicio parresiástico dentro de su escuela, siendo la confianza un elemento primordial, pues de esta manera se daba con mayor facilidad la apertura de corazón necesaria para dar paso al decir veraz delante de los demás integrantes.

Dicho lo anterior, afirmamos que la aplicación de un ejercicio parresiástico en el aula podría ayudar a mejorar algunos aspectos de la educación de nuestro siglo, específicamente un aporte en la emancipación de NNA, ayudando a un mejor desarrollo de las subjetividades de los estudiantes. Como ya se mencionó la parresía de la Grecia helénica posee una esfera pedagógica, lo cual ayuda a imaginar de mejor manera cómo sería beneficiosa si NNA fuesen instados a desarrollar habilidades por medio del decir veraz.

En primer lugar, —y como se dijo en el segundo capítulo— tenemos por una parte la noción de niñez, la infancia, que tiene todo un trasfondo histórico de marginalización, la palabra misma proviene de un vocablo cuya raíz *infans* significa el que no tiene voz, y que hace alusión a aquellos que no tienen derecho a la palabra, a los que no poseen voz —mucho menos voto— y que por lo tanto se ven excluidos del mundo sociopolítico de la adultez, compuesto por aquellos que si pueden tomarse la palabra. En este sentido, la parresía sería un medio mediante el cual aquel despojado de la palabra puede hacerse de esta nuevamente, pues cabe recordar que:

(...) *parrhesia* es el hecho de decir todo (franqueza, apertura de corazón, apertura de palabra, apertura de lenguaje, libertad de palabra). Los latinos la traducen en general como Libertas. Es la apertura que hace que uno diga lo que tiene que decir, lo que tiene ganas de decir, lo que considera un deber decir porque es necesario, porque es útil, porque es verdad (Foucault, 2002, p. 349).

En este sentido la infancia, esto es, NNA —al menos en el aula— podrían huir de la carga con la que de antaño cargan a saber, la invisibilización, retomando el derecho a la palabra, nada más y nada menos que por medio del uso de la parresía, expresando todo aquello que piensan y creen es necesario deba ser transmitido delante de un otro. Respecto a esto, Hanna Arendt nos dice que el acto como la palabra son fundamentales para las personas, pues gracias a ella nos insertamos en el mundo, sin esta, no hay vida propiamente humana:

(...) una vida sin acción ni discurso —y ésta es la única forma de vida que en conciencia ha renunciado a toda apariencia y vanidad en el sentido bíblico de la palabra— está literalmente muerta para el mundo, ha dejado de ser una vida humana porque ya no la viven los hombres. Con palabra y acto nos insertamos en el mundo humano, y esta inserción es como un segundo nacimiento (Arendt, 2009, p.201).

Además de esto y bajo la misma línea de la emancipación, se tiene que el discurso parresiástico ejercidos por NNA, podría significar una suerte de acción que posibilite lograr cierta igualdad entre los actores del aula, una instancia en la que por fin maestros y alumnos se encuentren en una relación de poder similar, lo cual sin duda sería un ejercicio enriquecedor pedagógicamente hablando. Como se sabe, la parresía es un discurso que en un plano político tiene ciertas características como la necesidad de tener coraje para decir la verdad y correr un riesgo porque aquella verdad podría no agradar poniendo en riesgo la integridad del sujeto, ya que “que infunde el coraje de decir todo lo que se piensa, a despecho de las reglas, las leyes, las costumbres” (Foucault, 2009, p.377). En paralelo a esto, se tiene que efectivamente si un NNA ejerce un discurso parresiasta frente a su maestro o su compañeros, va a correr un riesgo teniendo en consideración que él en relación a un profesor o a una multitud presente en la sala de clases se encuentra en una posición desprivilegiada. Ahora, por supuesto, este riesgo no implicará la vida del alumno, sino que más bien, representaría un riesgo simbólico en el sentido de que se está tomando la palabra y se atreve

a decir lo que piensa delante de un poder que le es ajeno y superior, además de encontrarse en un contexto en el que él es el que se encuentra en desventaja en relación a dicha relación de poder presente dentro del aula, a saber, la de él y sus maestros o la de él frente a un grupo de compañeros.

Reforzando la idea anterior sobre parresía y la posibilidad de que su uso en un ejercicio pedagógico dentro del aula posibilite relaciones de poder con mayor horizontalidad, se tiene —como ya se revisó— el hecho de que esta en su tiempo también representó una forma de protesta y denuncia de injusticia por parte de los más débiles, según Foucault corresponde a: “El discurso mediante el cual el débil, a despecho de su debilidad, asume el riesgo de reprochar al fuerte la injusticia que éste ha cometido, se denomina precisamente parrhesía” (2009, p.148). Un ejemplo de esto se encuentra en el Ion de Eurípides, específicamente respecto a lo que sucedía con Creúsa quien, encontrándose en clara desventaja, al ser mujer, mortal, y poseedora de un destino confuso y doloroso, se atreve a emplazar al dios Apolo quien es responsable de gran parte de todos sus males:

(...) la confesión de Creúsa consiste en esa reivindicación, esa proclamación de injusticia, una injusticia, insistamos, perfectamente definida, identificada por el texto en la comparación entre los dos nacimientos; consiste en esa injusticia definida como la falta de respeto de la simetría y como la proporción zamarreada y desconocida por el dios (Foucault, 2009, p.147).

En este punto se vuelve necesario mencionar el hecho de que la parresía de cabida a que en el aula se den dinámicas de emplazamientos personales y colectivos, ya que es muy posible que, por ejemplo, un alumno considere que se cometan ciertas injusticias en su contra, sobre todo, teniendo en consideración que la mayoría de las escuelas aún representa un espacio adultocéntrico y disciplinar. No obstante, hay que tener en consideración que sin duda se trataría de un ejercicio parresiástico que contribuiría no solo a mejorar la autopercepción de NNA porque empodera, o una actividad que de realizarse se convierta en un ejercicio capaz de dejar de lado por un momento las lógicas de poder clásicas, sino que además también contribuiría al desarrollo de capacidad crítica, lingüístico, y hasta oratorio, pues la parresía implica tomarse la palabra, y para esto se requiere herramientas para un buen habla, desplante y pensamiento crítico y autocrítico, cuestiones que por supuesto se tendrían

que pulir en estas instancias con la cooperación pertinente de todos los sujetos presentes, sobre todo de los pedagogos, que tendrían que renunciar por un momento al poder, dando cabida a una actitud de confianza, que permita que los alumnos desplieguen todas estas habilidades, las cuales por cierto como revisamos en los capítulos anteriores, resulta menester que sean cultivadas con mayor ahínco, en razón de los desafíos presentes en este siglo.

Así, si llegara a incorporarse en el aula podría significar un aporte sobre todo para NNA, además de un método pedagógico innovador e interesante capaz de cautivar la atención de los alumnos. Los alcances que esto podría tener de llegar a efectivamente realizarse exceden los límites de esta tesis, así como elementos más técnicos como, por ejemplo, la cantidad de horas a dedicarle, o los márgenes dentro de lo que se podría trabajar, sin embargo, podría quedar para alguna investigación —ojalá en terreno— futura.

Conclusión

A modo de conclusión, se puede decir que la presente investigación me condujo por varios caminos y líneas temáticas distintas entre sí, pues se trata de una tesis con varias caras —tres para ser exactos— con distintos ejes temáticos, pero que en conjunto logran darle sentido y conexión a la propuesta que se genera dentro de la misma.

Dentro del primer capítulo, se logra el objetivo que es básicamente, en un estilo bastante foucoulitiano mediante el análisis histórico, hacer notar cómo la educación ha sido una cuestión que ha despertado gran interés en las sociedades, al representar uno de los puntos fundamentales en relación al control y orden de los grupos humanos. Esto quiere decir que desde ya hace más de cien siglos que se tiene conciencia de la influencia y el poder que tiene la escuela como institución formadora. De lo anterior, y gracias al recorrido temporal realizado desde la Grecia antigua hasta la educación moderna, para luego dar paso a la escuela contemporánea, es que se logra dilucidar cómo no es coincidencia que esta sea una institución enfocada en la infancia.

Por otra parte, en el segundo apartado acerca de infancia, adultocentrismo y escuela como centro disciplinar, logramos visualizar cómo es que nuestra sociedad actual es atravesada por poderosos discursos que operan como dispositivos del poder, y que dan forma a las nociones de infancia que en su mayoría van en desmedro del sujeto NNA, representándolo como otro incompleto, solo en potencia del adulto que en un futuro se espera que sea, lo cual termina por marginalizarlo de la esfera político-social, situación que por supuesto, va en desmedro de este grupo. Teniendo eso en mente, podemos dilucidar que la escuela aún no logra escapar de aquellas lógicas, y he aquí un punto importante, pues no sabemos si es posible que aquello algún día ocurra de manera sólida, a saber, que aquellas mejoras que por currículo se pretenden para con la educación realmente logren llevarse a cabo de manera sistemática. Sin duda, aquello representa todo un desafío, y eso queda patentado dentro de esta tesis en la medida que se expone cómo la escuela se encuentra fuertemente atravesada por las lógicas no solo disciplinares, sino que adultocéntricas y que, es más, esta

última es el motor principal de las situaciones negativas para el óptimo desarrollo de las subjetividades de NNA.

Respecto a la propuesta acerca de parresía, esta se presenta fundamentada en todo lo expuesto en los dos capítulos —que acabamos de repasar— que le anteceden, pues a partir de lo investigado, afirmamos que es necesario fundar nuevas propuestas para la educación, lo cual mientras más innovadoras mejor en razón de motivar a los alumnos.

Resulta menester destacar el hecho de que la propuesta de una aplicación de parresía en el aula representará un desafío, puesto que para los profesores significará por un momento ser capaces de continuar ejerciendo sus profesiones, pero dejando de lado las lógicas de poder, lo cual será difícil no solo para ellos, sino también para los estudiantes. Esto último parece ser contradictorio, pero sucede que de manera más menos inconsciente NNA suelen esperar la presencia de una figura de autoridad que los guíe, a pesar de todo lo que ello conlleva, como cuestiones que pueden significar situaciones que no les favorezcan y vayan en desmedro de su propio desarrollo como sujetos que importan en su propio presente, y no en función de un futuro lejano como el discurso adultocéntrico suele dictar.

No obstante, vale decir que la propuesta en cuestión, con su fundamentación y análisis correspondientes respecto a los motivos que llevan a reflexionar acerca de ella como elemento pedagógico, queda totalmente abierta, ya sea para investigaciones futuras o para intentar ponerla en marcha en alguna institución o grupo de estudio alternativo. Con todo, dicha propuesta se encuentra libre de delimitaciones, es decir no posee precisiones acerca de cómo debería ser su aplicación, se encuentra lejos de las lógicas de una planificación escolar estructurada, las cuales suelen contener horarios, temáticas y dinámicas definidas acerca del desarrollo que seguirá una clase. Tampoco queda claro si esta es una labor que deba llevar específicamente un profesor de filosofía, sino que más bien se pensó al estilo de Lipman para que opere como un ejercicio ojalá transversal, sin embargo, la posibilidad de que se lleve a cabo en las horas de filosofía también parece ser una buena opción.

Empero, el motivo principal del por qué no posee algo como un plan fijo, es porque se trata de una propuesta que de aplicarse sería de tintes más bien experimentales, así que la idea es que se sea una propuesta lo más abierta posible, ya que de esta manera podría en el mejor de los casos, llegar a practicarse en escuelas o dinámicas pedagógica, y/o servir como

aporte para alguna investigación posterior o como inspiración que se útil a la importante labor de repensar la educación desde una arista optimista y filosófica.

Bibliografía

- Alhattab, A. (2 Marzo 2021). Las escuelas de más de 168 millones de niños del mundo llevan casi un año entero cerradas por completo debido a la COVID-19. UNICEF para cada infancia. <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/escuelas-168->
- Aristóteles. & García, A. V. (1988). Política. Madrid. Gredos. [https://bcn.gob.ar/uploads/ARISTOTELES,%20Politica%20\(Gredos\).pdf](https://bcn.gob.ar/uploads/ARISTOTELES,%20Politica%20(Gredos).pdf)
- Braicovich, R. (2016). Filodemo y la parrhēsia epicúrea como práctica pedagógico-terapéutica. Revista de investigación filosófica, vol. 3, n.º 1, pp.11-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6072427>
- Cordua, C. (2013). El Humanismo. Revista Chilena de Literatura, (84), 9-17. Recuperado a partir de <https://revistaliteratura.uchile.cl/index.php/RCL/article/view/2849>
- Daniel Casado. [Universidad a distancia de Madrid] (25 de julio 2022). Historia de la Educación - Historia de la educación medieval cristiana (parte 1 de 2). Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=BIdB9m_yCLY&ab_channel=UniversidadadistanciadeMadrid%20CUDIMA
- De Zubiría Samper, J. (2013). El maestro y los desafíos de la educación en el siglo XXI. Revista Redipe. julio 2013. pp1-16. <https://gladyseduca.files.wordpress.com/2018/12/el-desafio3ado-del-maestro-de-hoy.pdf>
- Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: Sobre sus orígenes y reproducción. Última década. vol.20, n.36 [citado 2022-12-06], pp.99-125. Disponible en:

<http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362012000100005&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-2236.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005>

El nacimiento de la Universidad. (17 de octubre de 2016). Recuperado de https://historia.nationalgeographic.com.es/a/nacimiento-universidad_7629

Foucault, M (2002). *La hermenéutica del sujeto: Curso en el Collège de France, 1981-1982*. Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (1998). *Historia de la locura en la época clásica I*. Proyecto Espartaco. <https://sociologiac.net/sociology/wp-content/uploads/2008/10/foucault-historia-locura.zip>

Foucault, M. (2003). *Historia de la Sexualidad III*. Siglo XXI. <https://es.cl1lib.org/book/840811/3d4235?dsouce=recommend>

Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Tusquets.

Foucault, M. (2012). *El poder una bestia magnífica*. Ed. Siglo veintiuno.

Foucault, M., (2009). *El Coraje de la verdad: El gobierno de sí y de los otros II*: curso en el Collège de France, 1983-1984. Fondo de Cultura Económica

Grau Duhart, & Bonzi, P. (2008). *Grafías filosóficas : problemas actuales de la filosofía y su enseñanza*.

González Z. (1886). *Historia de la Filosofía, Tomo I*. Editorial Agustín Jubera. <http://www.traditio-op.org/biblioteca/Aquino/historiadelafilo04gonz.pdf>.

González, T. (2018). *La educación en el siglo XX - Miradas cruzadas*. Historia Caribe - Volumen XIII N° 33. julio-diciembre 2018. pp 15-20.

González, D. T. C. (1886). *Historia de la filosofía*. Madrid: Agustín Jubera.

Kohan, W. O. (2004). *Infancia: Entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes.

Labrot, M. (2022). *Pedagogía institucional – La escuela hacia la autogestión*. Editorial Morata.

Lázaro, P. M. (2018). Principios educativos de la educación occidental: la Edad Media. *Revista Brasileira de educación*. (vol.23), p.1-24. DOI: 10.1590/S1413-24782018230035

Mejía J., M. R. (2011). Los movimientos educativos y pedagógicos del siglo XXI. *Ciencia Política*, 6(11), 128–156. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/cienciapol/article/view/41504>
millones-ninos-llevan-casi-ano-entero-cerradas-debido-covid19

Morales, P. y García T. (21 de octubre de 2020). Claudio Duarte, sociólogo: “Lo contrario del adultocentrismo es colaboración, diálogo y justicia intergeneracional”. La tercera. <https://normas-apa.org/referencias/citar-pagina-web/>

Platón. (2013). *Alcibíades*: Edición crítica del texto griego. Ediciones Táficas

Policía de investigaciones de Chile. (2018). Análisis de funcionamiento residencial en centros dependientes del Servicio Nacional de Menores. Gobierno de Chile. <https://ciperchile.cl/wp-content/uploads/informe-emilfork4.pdf>

Regader, B. (29 de mayo de 2015). *La Teoría del Desarrollo Psicosocial de Erik Erikson. Psicología y mente.* <https://psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-del-desarrollo-psicosocial-erikson>

Salas,A. (2012). *Historia general de la educación.* Editorial Tercer milenio. http://190.57.147.202:90/jspui/bitstream/123456789/730/1/Historia_general_de_la_educacion.pdf

Samper, J. D. (2013). El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI. Reflexión e investigación.

UNICEF. (2021, 02 de marzo). Las escuelas de más de 168 millones de niños del mundo llevan casi un año entero cerradas por completo debido a la COVID-19 [Comunicado de prensa]. <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/escuelas-168-millones-ninos-llevan-casi-ano-entero-cerradas-debido-covid19>

Universidad a distancia de Madrid, UDIMA. (15 de Diciembre de 2015). Historia de la Educación - Humanismo Pedagógico. La Educación durante los Siglos XV y XVI [video]. Madrid, YouTube. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=56M4wEldeZY&ab_channel=UniversidadadistanciadeMadrid%2CUDIMA

Urraco, M. Nogales, G. (2013). MICHEL FOUCAULT: El funcionamiento de la institución escolar propio de la Modernidad. *Anduli* N 12. 18 de diciembre de 2013. pp 153-167.
https://institucional.us.es/revistas/anduli/12/art_9.pdf

Vásquez, J. (2013). Adultocentrismo y juventud: Aproximaciones foucaulteanas. *Sophia*, Colección de Filosofía de la Educación, (núm. 15), pp. 217-234.
<https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846100009.pdf>