

“Decir verdad” como herramienta de coraje y rebeldía para combatir la violencia en la educación

Dennis Schutijser-De Groot⁷

Université Toulouse Jean Jaurès

dennis.schutijser@univ-fise2.fr

<https://orcid.org/0000-0003-0301-681X>

Artículo recibido en agosto y aceptado en noviembre de 2023

Resumen

La propuesta del presente artículo es que, contrario a la opinión común que busca condenar la rebeldía en la educación y promover un estado de paz, la educación carece de rebeldía. El debate se sirve del pensamiento de Paulo Freire como un ejemplo de una filosofía de la educación que busca establecer un estado de paz enfocando la atención en la relación entre las palabras y las cosas por un lado, y derivando la atención de la oposición vivida entre individuos comprometidos, por otro. El concepto de "parresia" o de decir verdad de Michel Foucault constituye una herramienta útil para reinsertar un elemento necesario de rebeldía y coraje en la educación. La parresia vincula el compromiso del locutor, la apelación al interlocutor y la realidad que engloba a ambos. Así es posible brindar una nueva dirección a la filosofía de la educación en el contexto latinoamericano para crear un espacio de libertad con el fin de hablar verdades incómodas.

Palabras clave: Freire, Foucault, violencia, verdad, parresia, diálogo, coraje.

7 Investigador en Filosofía del Cuidado con la Universidad de Toulouse Jean Jaurès. Anteriormente docente Agregado en la Universidad Católica del Ecuador, especializado en Filosofía Práctica y Ética. Actualmente asesor en gobernanza pública para el Ministerio de Asuntos Interiores de los Países Bajos.

“Telling the truth” as a tool of courage and rebellion to combat violence in education

Abstract

The purpose of this article is that, contrary to the common opinion that seeks to condemn rebelliousness in education and promote a state of peace, education lacks a sense of rebelliousness. The discussion uses the thought of Paulo Freire as an example of a philosophy of education that seeks to establish a state of peace by focusing attention on the relationship between words and things on the one hand, and by diverting attention from the lived opposition between committed individuals on the other hand. Michel Foucault's concept of *parresia* or truth-telling is a useful tool to reinserting a necessary element of rebellion and courage into education. *Parresia* links the commitment of the speaker, the appeal to the interlocutor, and the reality that encompasses both. It can thus provide a new direction for the philosophy of education in the Latin American context to create a space of freedom in order to speak uncomfortable truths.

Key words: Freire, Foucault, violence, truth, *parresia*, dialogue, courage

Introducción

La filosofía tardía de Michel Foucault propone el concepto de *parresia*, literalmente: decir todo, decir la verdad o hablar con veracidad. Frente a una filosofía de la educación que durante mucho tiempo ha estado preocupada por liberar el entorno educativo de la violencia, este concepto podría de cierta manera aportar un remedio a esta lucha. Su remedio consiste no tanto en promover un estado de paz, sino en romper con este mismo estado de paz. Esta ruptura puede parecer violenta, pero es un esfuerzo necesario para sacar a la luz los mecanismos violentos que persisten de manera invisible. El presente estudio es un análisis del concepto de *parresia*, no antes de intentar demostrar su necesidad dentro del ámbito de la filosofía de la educación en América Latina; para esta última, el autor Paulo Freire nos sirve de referencia clave.

De la violencia subjetiva a la violencia objetiva

La Ley Orgánica de Educación considera que una responsabilidad del gobierno es “erradicar todas las formas de violencia en el sistema educativo y velar por la integridad física, psicológica y sexual de los integrantes de las instituciones educativas, con particular énfasis en las y los estudiantes” (Ley Orgánica de Educación Cap.2, Art.6 párrafo h.). En un contexto como el del Ecuador, el problema de la violencia física está lejos de ser resuelto. Paillacho expone una visión desalentadora de “la violencia presente en los espacios escolares [del país]” (Paillacho, 2019, p.43). Estos y otros análisis se basan en una comprensión de la violencia en la forma como la define por ejemplo la Organización Mundial de la Salud (OMS): “el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona, o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (OMS, 2002, p.4). Si suscribimos a la definición que subyace a tales análisis, sólo podemos llegar a sus conclusiones y esperar que algún día el entorno educativo se libere completamente de la violencia.

Pero detrás del persistente problema de la violencia física y psicológica cometida por docentes, estudiantes, familiares y otros, podemos concentrarnos también en formas menos visibles de la violencia (L’Heuillet habla de “una violencia sorda y oculta” 2014, p.113). Zizek distingue diferentes formas de la violencia, entre las cuales la variación física y psicológica tiende a distraernos de las formas más problemáticas que puede asumir el asunto. El autor sugiere que “la violencia subjetiva es simplemente la parte más visible de un triunvirato que incluye también dos tipos objetivos de violencia” (Zizek, 2009, p.10). En vez de mirar a la violencia subjetiva superficial en primer plano, miremos a estas dos formas de violencia subyacentes.

Por una parte, Zizek destaca la violencia sistémica que escapa a nuestra atención por ser parte de nuestra situación llamada normal. Es aquel tipo de violencia de la cual el poeta Bertolt Brecht decía: “Se puede matar a alguien de muchas maneras diferentes. Se te puede apuñalar en la panza, quitarte el pan, decidir no curarte de una enfermedad, dejarte en un hogar miserable, torturarte hasta la muerte con un trabajo,

mandarte a la guerra, etc. Sólo algunas de estas maneras son prohibidas por nuestro estado” (Flakin, 2020, la traducción es nuestra). Podemos pensar por ejemplo en la coerción que llevaba hasta hace poco a los alumnos de origen indígena a distanciarse de su herencia cultural en un entorno mestizo (González, 2015). Otro ejemplo podría ser la así llamada “ideología de género” en el aula (López, 2019). Y ahí se trata tal vez menos de la forma tradicional de la familia nuclear y heterosexual que de las diferentes vivencias constantemente excluidas detrás de este modelo estandarizado de la identidad social humana. Aunque se ha de proteger a los niños y jóvenes de los posibles adoctrinamientos ideológicos, ya sea de una identidad cultural impuesta o de una identidad socio-sexual impuesta, la homogeneización superpuesta en ambos temas conlleva su propia violencia, de la cual pueden sufrir personas de un origen cultural, orientación sexual o constitución familiar que se desvía de la norma.

La segunda forma de violencia objetiva que distingue Zizek, es la simbólica. Refiere a la violencia inherente en el uso del lenguaje. Así, por ejemplo, observa: “La realidad en sí misma, en su existencia estúpida, nunca es intolerable: es el lenguaje, su simbolización, lo que la hace tal” (Zizek, 2009, p.86). A primera vista y girando hacia el entorno de la educación, nos puede sorprender una expresión así hacia el lenguaje. Solemos encontrar al lenguaje como el instrumento por excelencia del uso de la razón. En el ámbito de la educación resuena en la importancia brindada al aprendizaje del lenguaje como tal, pero también en el aprendizaje de las habilidades sociales tales como la expresión de sus experiencias y vivencias, el discurso, el debate, etc. (cf. Unesco, 2011, p.15-16). El desarrollo lingüístico es considerado un paso clave en el crecimiento y en la socialización de los niños, niñas y jóvenes.

Y, no obstante, Zizek observa que el lenguaje es inherentemente violento (Zizek, 2009, p.243). Es por el lenguaje que elegimos cuáles partes de nuestra vivencia tienen ‘derecho de existir’, y cuáles partes serán expulsadas para constituir nuestro inconsciente. En vez de sentir ira o frustración, requerimos de nuestros alumnos/as que verbalicen sus sentimientos, para justificarlos. Tocamos aquí lo que Lyotard llamaría “le différend”: aquellos elementos de la vivencia humana que escapan a la expresión racional (por el logos), que no se dejan pensar o demarcar, y que no obstante determinan profundamente a nuestro manejo interior

(Lyotard, 1983, p. 260). Las lágrimas, por ejemplo, que sean de tristeza, de alegría o de ira, también son expresiones. El silencio mismo habla.

Resulta que la violencia sistémica y la simbólica suelen pasar desapercibidas. El ‘estado de paz’ que ambiciona la citada legislación ecuatoriana (loc.cit.) puede ayudar a disminuir la violencia subjetiva, es decir la violencia en sus formas físicas y psicológicas más obvias. Pero seguirán escapándose otras formas de violencia, precisamente por coincidir con la llamada “paz”. El riesgo es que se rechazará toda desviación del mismo estado de paz, por ser perturbador. La paz es la armonía, la ausencia de las perturbaciones. Al leer a Zizek, Lyotard y otros autores, podemos discernir un peligro en el ambiente educativo actual detrás de la violencia subjetiva. Se trata de una falta de resistencia contra las violencias sistémicas y simbólicas. Para estos autores, la normalización y el uso de la razón no siempre son la solución, sino que pueden ser parte del problema; para ello es necesario encontrar las herramientas para romper el estado de paz. Si entendemos la violencia en su sentido sistémico y simbólico, más no subjetivo, la educación no es lo suficientemente violenta.

Paulo Freire y la violencia de una educación antidualógica

Podemos observar que el filósofo-pedagogo Paulo Freire había ya destapado la violencia invisible en el contexto de la América Latina actual. En su *Pedagogía del Oprimido*, el autor se sirve de los conceptos de ‘opresor’ y ‘oprimido’ para demostrar que la aparente serenidad en el aula sigue rehén de una perversa dialéctica entre ambos polos. Dice: “los oprimidos, acomodados y adaptados, inmersos en el propio engranaje de la estructura de dominación temen a la libertad, en cuanto no se sienten capaces de correr el riesgo de asumirla” (Freire, 2012, p.36). Los alumnos/as, que son los oprimidos, quedan en su posición de sumisión, incapaces de reconocer que la violencia no es necesariamente visible, sino que es sistémica y simbólica. La pregunta clave para Freire es ¿cómo se puede romper con esta dialéctica que precede y subyace a la persistente opresión inscrita en la sociedad Latinoamericana contemporánea?

Pues Freire se enfoca precisamente en el entorno de la educación, ya que para él es ahí dónde se puede reconocer tanto el mecanismo que extiende la opresión y la violencia en una sociedad, como el espacio privilegiado para preparar una verdadera revolución. Para tal fin, el diálogo es la herramienta crucial, y el autor brasileño dedica gran parte de su texto a elucidar en qué debería consistir tal diálogo movilizado para desenmascarar la dialéctica de la opresión. Ya que para él, el diálogo es, y debe ser, el instrumento para combatir la violencia objetiva que persiste en América Latina.

Para comprender cómo entiende Freire al diálogo, podemos contrastarlo con el antidiálogo. De hecho, el antidiálogo es el concepto que utiliza Freire para describir el "estatus quo" que existe entre un oprimido y su opresor, notablemente en un entorno educativo. Freire distingue cuatro mecanismos activos en el antidiálogo: la conquista, la división, la manipulación y la invasión cultural. La primera refiere a la forma jerarquizada de la relación en la cual se encuentran de antemano opresor y oprimido. El opresor adviene de arriba, subyugando desde el inicio al oprimido en un constante esfuerzo de conquista. La división refiere al aislamiento creado en el espacio de la opresión. Mientras los oprimidos son aislados cada uno de los demás, resulta más fácil dominarlos. La manipulación es un mecanismo semejante al anterior, que busca impedir a la comunidad de oprimidos organizarse alrededor de una identidad compartida. Al encerrarles en la realidad cotidiana de la sobrevivencia, los oprimidos son incapacitados a abstraer hasta un nivel de pensamiento crítico. El cuarto mecanismo de opresión antidialógica se sirve de las vivencias culturales de los mismos oprimidos para mantenerles en un estado de inferioridad. Se sirve de las identidades culturales existentes en una subyugación estratégica (Freire, 2012).

Los cuatro mecanismos comparten la suscripción de una brecha entre la dimensión teórica de un tema de enseñanza y la dimensión práctica. Una brecha así encierra a ambos: opresor y oprimido, en un programa educativo estéril y fijo (Freire, 2012, p.127). En el aula lleva a una enseñanza que carece del diálogo, que reafirma la tradicional relación jerárquica, controladora, autoritaria y unilateral entre el opresor y los oprimidos – o sea, entre el/la docente y los/as alumnos/as– .

Al antidiálogo, Freire opone su propia propuesta de la educación basada en el diálogo. El diálogo constituirá la herramienta clave para contrariar las estrategias de la opresión. En primer lugar, podemos comprender el diálogo como lo opuesto de las cuatro estrategias mencionadas. Es decir, el diálogo se caracteriza por: una igualdad fundamental entre docente y alumnos; el reconocimiento compartido; la aplicación del diálogo al contexto vivido; y la reunión de los diversos actores en una realidad y una lucha compartida. Así, podemos decir que Freire busca superar la violencia objetiva en las dos formas identificadas por Žizek. En vez de suscribir una normalidad universal se busca partir del contexto concreto vivido, mientras el lenguaje se libera de su esterilidad al entrar en una dinámica del diálogo.

Para nuestros fines podemos destacar dos desvíos importantes subyacentes en el diálogo propuesto por Paulo Freire. El primer desvío debe concentrar nuestra atención en el contexto compartido no solamente por los oprimidos, sino de hecho también por los opresores. El punto de partida del diálogo es para Freire el esfuerzo de “pronunciar [al mundo]” (Freire, 2012, p.71); es decir, el diálogo, que a primera vista podría parecer hacerse entre los concernidos, pasa por el mundo que intentamos acercar. Surge notoriamente en la importancia que adscribe Freire a la identidad social y cultural. El antidiálogo reniega la pertenencia del oprimido a una identidad cultural y a una clase social, aislándolo así de los demás. Para Freire, ambos elementos deben ser un rasgo contextual por profundizar, más no negar o erradicar. En contraste con el antidiálogo, la situación dialógica busca partir de la articulación explícita del mundo en el cual los involucrados están inscritos; en última instancia, el problema para Freire (2012) no son las personas o las relaciones, sino lo que llama las “situaciones límites” (p.82): aquellas condiciones socioculturales que rodean al opresor y oprimido en su perversa dialéctica.

En este desvío trasluce una tensión entre una clásica tradición de una relación de correspondencia entre las palabras y las cosas por un lado, y una relación más bien performativa por otro. Se puede sospechar que el acto de describir la realidad vivida la hace más real. Al decir cómo se vive la realidad, la misma “se hace” real (Austin, 1990, p.144). La violencia objetiva inherente a un sistema opresivo, por ejemplo, requiere de ser nombrado para asumir su existencia. Pero por otra parte, en Freire no

se consume enteramente esta superación del dicho por sobre el hecho. También persiste una relación más tradicional entre la necesidad de que el decir se acerque a las cosas "objetivas", a una realidad independiente. La verdad requiere que lo dicho corresponda con una realidad objetiva. Freire busca mantener la objetividad de la opresión: no es una mera vivencia subjetiva o intersubjetiva, sino una realidad objetiva. Lo ilustra por ejemplo cuando observa que "Del mismo modo que en una situación concreta – la de la opresión – se instaura la contradicción opresor-oprimidos, la superación de esta contradicción sólo puede verificarse *objetivamente*" (Freire, 2012, p.30). Por lo tanto, el diálogo debe pasar por esta realidad objetiva, tener al mundo injusto por su objeto, a fin de no reducirse a un mero encuentro intersubjetivo. El mundo donde viven el oprimido y su opresor es un mundo objetivamente injusto.

El segundo desvío subyacente al diálogo de Freire concierne a las y los participantes. Mientras hemos encontrado entrelazados en la dialéctica perversa de la opresión a los oprimidos y los opresores, el diálogo requiere de un desvío pasando por los "líderes". Aunque no se aclara precisamente quienes son, la idea de Freire es que aquellos deben identificarse con los oprimidos, sin por lo tanto coincidir con ellos. Así observa por ejemplo que "En realidad, la revolución no es hecha para el pueblo por el liderazgo ni por el liderazgo para el pueblo sino por ambos, en una solidaridad inquebrantable" (2012, p.115). A través del texto, Freire mantiene una distinción entre los "oprimidos" y el "liderazgo" o los "líderes". En vista del diálogo es muy relevante: un diálogo siempre requiere de dos polos para ser un diálogo; para romper el mudo empate entre el opresor y el oprimido, Freire considera necesario presentar un tercer partido.

La aguda intuición de Freire es que el opresor mismo también requiere ser "liberado": el opresor también está encerrado en el mismo movimiento dialéctico con el oprimido. Su imposición autoritaria también expresa la opresión que prima en América Latina (Freire, 1976). Un relato muy apto aquí es la comparación del negro del campo y el negro doméstico ("the house negro"), tal como la cuenta el militante Norteamericano Malcolm X (1963). Aunque el negro doméstico es parcialmente responsable por mantener la violencia sistémica que sufren ambos, también es víctima de ella, pues ambos son esclavos sólo que

el uno aprovecha en algo de la situación, el otro no. El punto es que tanto el opresor como el oprimido se encuentran de alguna manera incapacitados para actuar en contra de la perversa dialéctica: desde ambos roles es imposible salir adelante. Y entonces es necesario pasar por un tercero, un líder que coincide no con el opresor (por no querer oprimir) ni tampoco con el oprimido (por no estar sometido).

Los dos desvíos de Freire buscan responder a la necesidad de enfrenar la violencia objetiva pero subyacente en la situación actual de la educación en América Latina. Desgraciadamente, también pueden resultar ser obstáculos. Al desviar la violencia en la realidad más no dentro del espacio dialógico mismo, se arriesga a intercambiar una abstracción por otra. En vez de mantenernos en la sombra del ‘hombre’ universal y racional, nos encerramos en una identidad compartida sociocultural de clase y de raza. En ambos casos el oprimido (tanto como el opresor, a propósito) se ve obligado a suscribir sus luchas y desafíos personales bajo un relato pre-establecido o un discurso general – y con ello no menos alienante de su individualidad interseccional.

Al mismo tiempo, al desviar la violencia en la realidad que nos rodea y no dentro del espacio dialógico mismo, se arriesga a perder de vista la dimensión performativa o ilocutiva del lenguaje (Austin 1990, pp.138-152). El lenguaje no se limita a ser un instrumento para denominar los rasgos del mundo; también es una forma de actuar. Las palabras son actos. El diálogo no sirve solamente para denominar violencias en el mundo. El diálogo mismo puede ser violento.

La violencia del diálogo puede entenderse en su sentido negativo, pero también puede ser utilizado para romper con un statu quo violento. Para ello, se ha de repensar todos sus elementos, es decir el actuar del locutor, la identidad de su interlocutor, el contenido de “verdad” que se maneja en él, y el diálogo mismo como espacio de encuentro. Para este fin es oportuno servirse de la filosofía de Michel Foucault.

La veracidad como estructura de la resistencia

No solemos asociar al autor francés Michel Foucault con la educación, salvo en un sentido negativo ya que las pocas referencias

conocidas de Foucault a la pedagogía y la educación suelen ser muy críticas. En *Vigilar y castigar*, por ejemplo, el filósofo postmoderno discierne en el auge de la escuela moderna un proceso de disciplinarización y de sumisión (*assujettissement*) (Foucault, 2002, pp.175-198).

No obstante, los textos tardíos de Foucault (2004, 2010) brindan una rica fuente de inspiración para repensar la resistencia contra la violencia objetiva, hasta para crear las condiciones de posibilidad de una resistencia tal. Ya no se trata de una pregunta tradicional de alguna metódica o estrategia educativa, y menos aún de algún programa educativo. Tal como lo dice Prairat (2019): “Es menos la actividad de la enseñanza como tal sino las condiciones de ejercicio y la forma que estas brindan al acto de enseñar que Foucault denuncia” (p.175, la traducción es nuestra). Si el valor agregado de Freire consiste en su análisis de las circunstancias particulares de la pedagogía en América Latina, es a Foucault que podemos dirigirnos para repensar la forma que podría tomar la educación en este contexto. El concepto clave aquí es el de *parresia*, o del “hablar con la veracidad”.

Foucault encuentra el concepto de *parresia* en los últimos años de su vida, cuando sus investigaciones en la historia de los sistemas de pensamiento le habían llevado hacia el inicio del cristianismo e incluso la época antigua. En los años 1983 y 1984 dedica algunos cursos al concepto, tanto en el *Collège de France* (2010) como en Berkeley (2004). El concepto tiene su lugar dentro de un giro crucial que da Foucault en estudiar ya no la supuesta verdad que se dice, sino el modo en que se dice verdades. Así, Foucault ubica la *parresia* entre cuatro “modos fundamentales del decir veraz” (Foucault, 2010, p.44): el *parresiastes* puede ser comparado y contrastado con el profeta, el sabio, y el educador. Las cuatro figuras tienen en común un intento de vincular un discurso de verdades con una realidad política y un compromiso personal ético. Pero esta relación se hace de diferentes maneras, no necesitamos considerar las actitudes del profeta y del sabio, para ello podemos hacer referencia a los textos de Foucault. Para nuestros fines es interesante enfocarnos en el *parresiastes*, y lo podemos contrastar con el educador/a.

En cuanto al modo de decir veraz, el *parresiastes* y el educador/a tienen algunos puntos en común. Ambos consideran necesario tomar la

palabra, al contrario de un profeta por ejemplo, quien prefiere callarse. Además, para ambos importa utilizar un lenguaje comprensible para el interlocutor, al contrario del sabio en el modelo de Foucault (Foucault, 2010, pp.34-35). Una diferencia crucial entre ambos es el compromiso que asume cada uno. El educador/educadora es alguien que dispone de un determinado saber: su toma de palabra sirve para transmitir este saber. En particular esta transmisión llega a ser un asunto técnico: la pregunta para el educador consiste en determinar cómo puede a lo mejor transmitir su conocimiento. En este sentido, el educador es un técnico. Resulta que no está preocupado con su decir de la misma manera que lo será el *parresias*tes. Tal como observa Foucault su propio rol de educador en el *Collège de France*: “todo el mundo sabe, y yo el primero, que nadie necesita ser valeroso para enseñar” (Foucault, 2010, p.40).

A partir de este primer esbozo podemos distinguir unos rasgos particulares de la *parresia*, o del decir veraz, tal como lo encuentra Foucault en primer lugar y de la forma más concentrada en Sócrates, para luego poder seguir su desarrollo a través de los Cínicos, continuando por Epicuro, Seneca, y otros autores hasta los primeros cristianos (Foucault, 2004, p.179). El primer rasgo ya lo hemos mencionado, aunque no tan claramente: se trata de la concepción de la verdad. Hay que recordar que para Foucault el enfoque no es la verdad en cuanto tal, sino el modo en que se la comunica. Desde esta perspectiva, la verdad que maneja el *parresias*tes no es una verdad establecida, objetiva, o universal, tal como la buscaban los primeros científicos presocráticos o tal como se la suele manejar en un modo de hablar del sabio o del educador. La verdad que dice el *parresias*tes es una verdad intersubjetiva; es decir, la verdad que se dice no consiste en una correspondencia entre lo dicho y una situación en el mundo, sino que suscribe una relación directa entre lo que se dice – y la persona concernida. La verdad que se dice concierne a la persona a quien se la dice.

De lo anterior sigue un segundo elemento clave en el decir veraz de la *parresia*, que es el estatus de la persona que habla. Decir la verdad concierne también a la persona que lo ejerce. No se trata de una mera recitación de algún hecho, sino de un acto personal, vivido. En las palabras de Foucault, en la *parresia* la vida o el *bios* del locutor

está implicado (Foucault, 2004, p.137). Es por ello que la verdad de la *parresia* se acerca más a la veracidad o el ser honesto subjetivo que a la correspondencia objetiva con el mundo.

Desde luego, y ahí surge también una importante variable que llevará a diferentes acentos en la *parresia* según la época y el contexto socio-político, el decir veraz de la *parresia* suele ocurrir en una relación desigual (Foucault, 2004, pp.41-43). Foucault estudia las ocurrencias en la antigüedad de la *parresia* y un hilo común es que presupone una relación desigual entre locutor e interlocutor. El mejor ejemplo es Diógenes el cínico ante Alejandro Magno, pero también viene a la mente Sócrates hablando ante la corte de los atenienses. Sólo una persona en una posición inferior, inclusive en peligro, puede decir veraz tal como lo entiende la *parresia*. Por lo tanto, el último rasgo común en las diferentes instancias históricas de la *parresia*, es que requiere de coraje del locutor.

Por lo tanto, la esencia de la *parresia* como modo de decir verdades contiene los siguientes elementos. Se trata de una verdad que no es neutra, sino que involucra a la persona a quién se dirige el *parresiastes*. Aquel se dirige al otro desde un compromiso personalmente vivido: le importa. La relación en la que se encuentran ambos es desigual, y además el decir la verdad conlleva un peligro, con consecuencias potencialmente adversas para el *parresiastes*.

Lo anterior expuesto se puede elucidar con un ejemplo que todos conocemos sin duda. Cuando en una conversación se escucha "tengo que decirte algo", es muy probable que estemos ante un caso de *parresia*. La persona que lo dice está personalmente implicada ante el otro: es él o ella quien tiene algo que decir. El locutor se compromete con lo que va a decir; es una verdad vivida, algo que le ha molestado y que ya no puede dejar callado. Por otro lado, al pronunciar "tengo que decirte algo" llama la atención de su interlocutor. El otro puede, o debería, hasta sentirse sacudido en su comodidad: esta frase anuncia algo fuera de lo común, algo imprevisto e importante. Además, este algo que se le va a decir, ha de ser algo molesto, algo incómodo, para que el locutor sienta la necesidad de preparar a su interlocutor. Por lo tanto, al parecer el locutor está tomando algún riesgo. Lo que

va a decir requiere de una preparación, debe ser anunciado para aliviar el choque. La *parresia*, el decir veraz, conlleva un riesgo de retribuciones adversas.

En breve, el acto de *parresia* abre una brecha en la conversación. Podemos estar conversando de matemática, de lo que vamos a comer más tarde, de la historia del país, o de cualquier otro tema general, cuando de repente uno dice “tengo que decirte algo” se rompe el acuerdo implícito entre los locutores, se interrumpe lo que podríamos llamar el contrato social que precede a la conversación. Si con Wittgenstein entendemos a la conversación como un juego, entonces la *parresia* coincide con uno de los participantes que pone en duda a las reglas mismas del juego (cf. Wittgenstein, 1999, p. 23). En este sentido, la *parresia* es un acto de violencia.

Ya queda claro que la concepción de Foucault de la *parresia* difiere mucho de la concepción moderna del decir verdades como ejercicio racional, científico, universal. El autor francés ubica su investigación de la *parresia* en su historia de la subjetividad y encuentra en él un ejercicio socrático coherente con sus investigaciones en la filosofía como cuidado de sí. Especialmente el mismo Sócrates ejerce la *parresia* en tres momentos o tres niveles (Foucault, 2010, p.102). Contiene una dimensión de indagación crítica, de prueba del alma, y de cuidado de sí mismo. En otras palabras, decir veraz es una manera para hacerse un sujeto a sí mismo. Con ello, dentro del ejercicio filosófico de Foucault, la *parresia* se vuelve un potencial fundamento para armar un ejercicio crítico y creativo de subjetivación.

Decir veraz en la educación

Ahora podemos volver al campo de la educación. ¿Qué puede aportar el concepto de la *parresia* a la pedagogía? Pues, de manera general, en un ámbito donde el aporte de la filosofía ha consistido mucho en la insistencia en el papel de la razón y del diálogo (con el énfasis en el lugar del *logos* en ello) (Dewey, 2007; Lipman, 2012), Foucault permite recordar y hasta movilizar una dimensión transgresiva en todo encuentro, y ello en algunos niveles.

En primer lugar, la *parresia* no se mantiene en la pretendida objetividad de un mundo desconectado de las vivencias, ni tampoco se reinterpreta estas vivencias a la luz de identidades socioculturales establecidas. La intersubjetividad del ejercicio del decir veraz brinda una voz a la dimensión *diferente* (Lyotard, 1983) del encuentro. O sea, "tengo que decirte algo" no nace de un análisis racional o de argumentos claros, ni tampoco de una pertinencia sociocultural o una lucha de clases, sino de los sentimientos indefinidos de alguna incomodidad. A menudo, quien empieza diciendo "tengo algo que decirte", no tiene en claro lo que va decir, sino que se siente propulsado por un malestar indefinido que ya no puede reprimir.

Desde luego, las herramientas mismas de la *parresia* se mueven en los límites del espacio dialógico. El chiste y el insulto, así como el silencio y el llanto que hemos mencionado al inicio, son parte integral del decir veraz. "Tengo que decirte algo" en sí no dice nada; no es un argumento, ni siquiera tiene forma silogística y no obstante es un gesto, un acto, un momento disruptivo en una conversación. Todos los argumentos racionales que preceden a este momento crucial quedan irrelevantes cuando un alumno/a te dice "tengo que decirte algo". En este sentido, la *parresia* es una antifilosofía.

En tercer lugar, surge la pregunta qué papel puede tomar la educación en la formación del *parresiastes*. Pues, ahí surge una primera paradoja. Por un lado, quisiéramos preparar a los futuros ciudadanos y ciudadanas en su capacidad de decir veraz; ello requiere el coraje de decir verdades incómodas, tanto para el locutor como para el interlocutor, y conlleva un riesgo. Este riesgo depende de la posibilidad del rechazo por el interlocutor, o sea en el contexto de la *parresia* es la persona de autoridad. En el caso del entorno educativo suele ser el educador o educadora. Pues aquel educador o educadora debe entonces al mismo tiempo mantener la situación de peligro en el decir veraz y crear las posibilidades de decirlas. La educadora o educador debe al mismo tiempo ser autoridad y permitir que se socave la autoridad. No se puede escapar en un papel afiliado de líder, a peligro de cancelar el efecto emancipador que puede tener la educación.

Poco a poco vemos que la introducción de la *parresia* y la garantía de su ejercicio en el ámbito educativo reintroduce una dimensión de la violencia en el aula. Se trata ahora de una violencia no tanto física o abusiva de alguna manera, sino de la canalización de una violencia tanto verbal como relacional, o sea simbólica y sistémica en las palabras de Zizek. Y si recordamos que para el mismo Zizek este nivel de violencia objetiva había estado siempre presente en su forma “sorda y oculta”, la introducción de la *parresia* permite llevar esta violencia a la superficie y combatirla de una manera no menos violenta. Con el decir veraz, se abre la posibilidad de visualizar, de escuchar, de sentir la violencia que siempre había persistido; aquella violencia que tomamos por hecho y por lo tanto olvidamos que existe.

La *parresia* permite al estudiante *dirigirse* directamente a su interlocutor, *comprometerse* él o ella misma en su vivencia tanto racional como existencial. Pero también implica *arriesgarse* en una situación potencialmente adversa; decir veraz es arriesgarse a sufrir la incompreensión y hasta la retribución. Por lo tanto, surge una segunda paradoja para el entorno educativo. La *parresia* no se limita a un mero ejercicio didáctico. Para Foucault, decir veraz, y especialmente en sus raíces socráticas, contiene tanto una dimensión de crítica y de ejercicio dialógico, como de un cuidado de sí mismo (Foucault 2010, 102). Tanto el/la estudiante, como de cierta manera el/la educador/a, está comprometido/a con un esfuerzo crítico y creativo que le concierne directamente. Por lo tanto, aunque el contexto determina al diálogo, aquel contexto debe al mismo tiempo quedar fuera del diálogo. O sea, la *parresia* es un ejercicio de “decir verdad” en dónde la verdad no queda ausente, pero es el ejercicio de decir, la forma de decir que es central.

Conclusión

Solemos oponer la paz a la violencia; y el diálogo al antidiálogo. En este artículo hemos sugerido que la paz propuesta en el ámbito de la educación arriesga sostener la violencia en un nivel objetivo. Una propuesta para enfrentar este peligro es repensar la oposición al antidiálogo. La *parresia* propone no abstraer de la vivencia del locutor hacia algún agente racional abstracto, o hacia alguna identidad socio-cultural generalizada. En su lugar, permite partir de la vivencia del locutor mismo, de su vivencia en toda su complejidad indecible, *diferente*.

Además, la *parresia* brinda una alternativa al doble desvío que contiene por ejemplo la concepción del diálogo de Paulo Freire. En vez de ocuparse del contexto socio-cultural, así reduciendo el diálogo a un mero reflejo de un problema más amplio, invierte la prioridad y demuestra que el encuentro dialógico mismo contiene ya toda la dialéctica perversa que se debe enfrentar, en el mismo diálogo. Así, la *parresia* contiene una dimensión crítica mucho más directa. Y en vez de depender de la introducción de un líder, el decir veraz de Foucault se limita al encuentro entre el locutor y el interlocutor: “tengo que decirte algo” no se puede delegar, ni canalizar por algún representante, tan noble sea en sus intenciones. La *parresia* requiere de un salto de coraje y de creatividad del locutor mismo en su enfrentamiento al opresor.

Quedamos con la dificultad de cómo incorporar la *parresia* en el aula. ¿Cómo un educador o educadora puede enseñar a sus alumnos/as a rebelarse? ¿Cómo llevar al otro a decirte la verdad – no universal o racional, ni tampoco social o cultural, sino la verdad vivida, la molestia indecible y que te concierne a ti mismo?

Referencias

- Austin, J.L. (1990). *Como hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Flakin, N. (28 de septiembre de 2020). *Their violence and ours*. Hampton Institute. <https://www.hamptonthink.org/read/their-violence-and-ours>
- Foucault, M. (2010). *El coraje de la verdad: el gobierno de sí y de los otros II*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2004). *Discurso y verdad en la antigua Grecia*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.

González, M. (2015). Las escuelas clandestinas en Ecuador. Raíces de la educación indígena intercultural. *Revista Colombiana de Educación* No.69, Julio/Diciembre, 75-95.

Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) de 2015 Ecuador.

Lipman, M. et.al. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.

López, J. (2019). Transversalidad de género o ideología de género: caso Ecuador. *Analysis. Claves de Pensamiento Contemporáneo* Vol.24, 163-171.

Lyotard, J. (1983). *Le différend*. Paris: Éditions de Minuit.

Organización Panamericana de la Salud (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen*. Washington: Organización Mundial de la Salud (OMS).

UNESCO. (2011). *La filosofía una escuela de la libertad*. París: UNESCO

Paillacho, C. (2019). Las limitaciones para abordar la violencia entre estudiantes: un acercamiento desde los educadores y educadoras. *Saberes Andantes* 2(6), 41-54.

Prairat, E. (2019). *Propos sur l'enseignement*. Paris: PUF.

Wittgenstein, L. (1999). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Altaya.

X, Malcolm. (1963). *Mensaje a las bases. Conferencia Norteña de Líderes de Base Negros*. Detroit. https://www.marxists.org/espanol/malcolm_x/obras/1963/nov/10.htm.

Zizek, S. (2009). *Sobre la violencia*. Buenos Aires: Paidós.