

EL DISPOSITIVO: UNA METÁFORA FOUCAULTIANA PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

THE DISPOSITIF: A FOUCAULDIAN METAPHOR FOR EDUCATIONAL RESEARCH

Diego Luna

Universidad de Sevilla; dielundel@gmail.com

Historia editorial

Recibido: 13-07-2018

Primera revisión: 22-03-2019

Segunda revisión: 03-07-2019

Aceptado: 27-08-2019

Publicado: 26-02-2020

Palabras clave

Investigación educativa

Investigación teórica

Dispositivo

Michel Foucault

Resumen

El pensamiento de Michel Foucault no deja de inspirar herramientas de análisis útiles para llevar la investigación educativa del siglo XXI a nuevos niveles de profundidad. A partir de una breve panorámica a través de los autores que han reivindicado el potencial de sus ideas y métodos en los últimos años, en este trabajo definiendo concretamente la aplicación del concepto de *dispositivo* como categoría de análisis óptima para investigaciones educativas de corte cualitativo. Tras una caracterización general del dispositivo desde la perspectiva de la “microfísica del poder”, desemboco en la identificación de un tipo específicamente educativo según las técnicas y tecnologías que lo conformarían, concluyendo con una reivindicación de su potencial para la deconstrucción del “régimen de verdad” que lo sustente. Frente al uso desproblematizado de ciertas categorías filosóficas en investigaciones sociológicas, confirmo así la utilidad y la validez de una metáfora capaz de reflejar la complejidad de los procesos educativos, expandiendo y a la vez concretando otros ya perfectamente asentados.

Abstract

The ideas of Michel Foucault are still inspiring useful analysis tools to take educational research to new levels of depth in the 21st century. From a brief overview of many authors having vindicated the potential of his ideas and methods in recent years, this paper argues for the application of the *dispositif* as an ideal category of analysis for qualitative research in education. Following a general characterisation of the *dispositif* from the perspective of ‘microphysics of power’, I move on to the identification of a specifically educational type and the techniques and technologies that would conform it. The paper concludes with a vindication of its potential to deconstruct the ‘regime of truth’ which sustains it. Faced with the deproblematized use of certain philosophical categories used in sociological investigation, I defend the utility and validity of a metaphor capable of reflecting the complexity of educational processes, whilst expanding on and summarising others which are already well established.

Keywords

Educational research

Theoretical research

Dispositif

Michel Foucault

Luna, Diego (2020). El dispositivo: una metáfora foucaultiana para la investigación educativa. *Athenea Digital*, 20(1), e2486. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2486>

Introducción

La investigación educativa no debería permanecer ajena a las diferentes estrategias de poder a través de las cuales el individuo experimenta un proceso de subjetivación que dura toda su vida. Un objetivo que resulta especialmente interesante cuando de lo que se trata es de abordar escenarios, como los escolares, donde el alumno se encuentra iniciando tal proceso mediante su participación en un sistema que, como reconociese John Dewey, funciona como una suerte de minúsculo fractal de lo que está ocurriendo a una escala mayor, macrosocial. Por un lado, la identificación de tal objeto dependería

directamente del análisis crítico del discurso que representa el régimen de sentido en que se apoya, es decir, de esa especie de *matriz de significados* a la que apuntan, no solo los volátiles signos con que interpretamos la realidad, sino también los métodos con que construimos esta. Por otro, la identificación de tal discurso dependería de la recolección previa de todas aquellas informaciones procedentes de las más diversas fuentes mediante el uso de técnicas propias de métodos como el etnográfico; por ejemplo: planes de centro, contenidos curriculares, programaciones didácticas, temporalizaciones, materiales didácticos, memorias anuales de asignaturas o los propios roles y percepciones de los agentes implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este caso, el rasgo común a todas ellas no sería otro que la pertenencia a ese entramado sociocultural que constituye la *clase* y que, en su interacción con otros tantos entramados extraescolares, cumple un papel esencial en el proceso de construcción de las identidades de los alumnos.

En estas tesisuras, lo que propone este trabajo es la aplicación de una categoría de análisis especialmente válida para referir la complejidad de tal entramado, para poder reconstruir, en último término, la matriz de sentido que alimenta la práctica discursiva de la que participa y que al mismo tiempo genera todo cauce instructivo: el *dispositivo educativo*. Siguiendo tal objetivo, voy a recurrir a la noción de dispositivo tal y como fuera concebida y utilizada por Michel Foucault, autor cuyos conceptos clave, como puede comprobarse fácilmente gracias a herramientas como *ProQuest*, se vienen reivindicando en el área de la investigación educativa desde hace algunos años y cada vez con mayor intensidad. Son muchos los autores que han destacado el potencial transformador del pensamiento foucaultiano, su consonancia con problemáticas actuales y, en definitiva, su utilidad para repensar de forma crítica la configuración de las instituciones y sistemas educativos (Bazzul y Carter, 2017; Blair, 2009; Deacon, 2005; Hassett, 2010; Hope, 2015; Rowan y Shore, 2009; Shenker, 2008; Thompson, 2010; Woermann, 2012; Worthman y Troiano, 2016). Se trata de una serie de trabajos cuyos temas se enmarcan en prácticamente cualquier etapa de la educación reglada y que permiten dar forma a lo que podríamos definir como un auténtico campo de investigación que toma la “microfísica del poder” como elemento vertebrador. En un original y optimista artículo, Roger Deacon (2006) llegaba incluso a identificar hasta tres bloques de cuestiones sobre educación¹, según el momento histórico abordado, dentro de la propia trayectoria del autor francés.

¹ Según el autor, tales bloques se corresponderían con los tres momentos distintos de la enseñanza abordados en la reflexión foucaultiana: su desarrollo, desde sus orígenes negativos en el siglo XVII hasta su consolidación y expansión en el XIX; su funcionamiento cotidiano como tecnología disciplinaria u ortopedia moral; y, finalmente, desde una óptica prospectiva, las implicaciones que traería consigo un modelo de “capacitación-comunicación-poder” para las instituciones y prácticas educativas contemporáneas en general.

Muchos de los textos que defienden la aplicación de algún aspecto concreto del legado filosófico de Foucault a la investigación educativa reflexionan sobre políticas educativas, en especial sobre el trasfondo de reformas puntuales a partir de nociones ya clásicas como las de “biopoder”, “gubernamentalidad” o “normalización” (Bondy, 2016; Bye, 2015; Cohen, 2008; Hodge y Roger, 2012; Keller y Keller, 2014; Kollosche, 2016; Perryman, Ball, Braun y Maguire, 2017; Sharma, 2017; Skourdoumbis, 2016; Stickney, 2012). En esta línea, pueden resultar especialmente interesantes los trabajos que reflexionan sobre la educación para la ciudadanía (Nicoll, Fejes, Olson, Dahlstedt y Biesta, 2013; Ríos-Rojas, 2018). Como no podía ser de otra manera, no escasean los estudios que releen la escuela desde la perspectiva foucaultiana sobre el castigo, la disciplina o el control (Asimaki, Koustourakis y Vergidis, 2016; Bartholomaeus, 2016; Bowdridge y Blenkinsop, 2011; Glackin, 2018; Landahl, 2013; Millei, 2012), si bien jamás prestan una atención específica al concepto nuclear de dispositivo. Dentro de este último bloque de trabajos, cabría distinguir aquellos que analizan los contextos educativos desde el último Foucault, el centrado en las “prácticas del cuidado de sí”, aquel interesado por el sujeto desde la perspectiva de sí mismo, de aquellos procedimientos que han ayudado históricamente al individuo a cultivarse como sujeto según cada *contexto discursivo* (Hattam y Baker, 2015; Leask, 2012; Preston, 2012; Siebert y Walsh, 2013; Zink, 2010). Estos estudios se enfocan sobre todo hacia la construcción de las identidades en el marco escolar, a veces a partir de cuestiones tradicionalmente polémicas, tales como las de la libertad (Stickney, 2013), la moral (Besley, 2002), la pastoral (Nielsen, Dalgaard y Madsen, 2011), la heterotopía (Chang-Kredl y Wilkie, 2016) o la parresía (Huckaby, 2008; Journell, 2016).

Al respecto de este vasto corpus bibliográfico, cabría advertir sin embargo del uso excesivamente simplificador e incluso esnobista de determinadas categorías foucaultianas y filosóficas en general, por desgracia bastante frecuente en investigaciones sociológicas. Un hecho que pretende ser contrarrestado por el presente artículo, al apostar por el conocimiento exhaustivo de una noción clave para la reflexión sociológica y humanística del siglo XXI. A este fin se dirige la siguiente exploración del dispositivo según Foucault, un recorrido que partirá del lugar ocupado por el “discurso” en la obra del autor y de la relación que este guarda con la idea de “episteme”. Tras una caracterización general del concepto desde la “microfísica del poder”, se abordará el posible tipo específicamente *educativo* de acuerdo a las técnicas y tecnologías que lo conformarían, concluyendo con una reivindicación de su potencial para la deconstrucción del “régimen de verdad” que lo alimenta. De lo que se trata en último término no es sino de contribuir al fortalecimiento teórico y metodológico de perspectivas complejas, en un terreno tan fértil y atractivo en la actualidad como es el de la investigación educativa.

El lugar del discurso en Foucault

El tipo de análisis que llevo a cabo no trata del problema del sujeto hablante, sino que examina las diferentes maneras en las que el discurso desempeña un papel dentro de un sistema estratégico en el que el poder está implicado y gracias al cual funciona. El poder no está, por tanto, al margen del discurso. El poder no es ni fuente ni origen del discurso. El poder es algo que opera a través del discurso, puesto que el discurso mismo es un elemento en un dispositivo estratégico de relaciones de poder. (Foucault, 1978/1999, p. 59)

Si bien el propio Foucault reconociese la categoría de *sujeto* como el único tema de investigación de toda su obra (1983/2015, p. 319), podríamos afirmar que la idea de *discurso* es en realidad su principal objeto de estudio, o al menos el nexo que atraviesa todas las etapas y temáticas que, candorosamente, pretendan distinguirse en ella. Tras dejar a un lado aquel “ser del lenguaje” y su posible compatibilidad con el “ser del hombre”, protagonistas de *Las palabras y las cosas* (1968), el interés del autor por el funcionamiento del lenguaje, en concreto por su uso histórico en la dinámica de los discursos que determinan los procesos de subjetivación, aparecería oficialmente en *La arqueología del saber*. Como sostenía en aquel trabajo, el discurso consistiría a grandes rasgos en el “conjunto siempre finito y actualmente limitado de las únicas secuencias lingüísticas que han sido formuladas, las cuales pueden muy bien ser innumerables, pueden muy bien, por su masa, sobrepasar toda capacidad de registro, de memoria o de lectura” (Foucault, 1969/1979, p. 44).

Tales “secuencias lingüísticas” o “formaciones discursivas” se corresponderían con los “enunciados” —conformados a su vez por “signos”— “que dependen de un mismo sistema de formación, y así podré hablar del discurso clínico, del discurso económico, del discurso de la historia natural, del discurso psiquiátrico” (1969/1979, p. 181). Pero, además de la asimilación de tales elementos, la comprensión del discurso dependería, por un lado, de la “sacudida” o suspensión provisional de algunos *clichés* (*unidades materiales* como las del “libro” y la “obra”, pero también cualquier ley de construcción o situación del sujeto parlante) y, al contrario, de la aceptación de nuevas premisas: “Ya no se refiere el discurso al suelo primero de una experiencia ni a la instancia a priori de un conocimiento, sino que se le interroga a él mismo sobre las reglas de su formación” (1969/1979, p. 131), por eso es preciso tanto “acometer esas largas investigaciones sobre el sistema de emergencia de los objetos, de aparición y de distribución de los modos enunciativos, de colocación y de dispersión de los conceptos, de despliegue de las elecciones estratégicas”, como “construir unidades tan abstractas y tan problemáticas en lugar de acoger aquellas que se daban” (1969/1979, p. 131).

De todo ello se deriva una concepción necesariamente amplia y difusa del *discurso*, efecto de una construcción basada en reglas y formas de control que pueden no ser estrictamente gramaticales, sino criterios invisibles de legitimación y deslegitimación a partir de los cuales tendría lugar la emergencia de las “prácticas”. Una idea, esta última, que, aunque irreductible a la materialidad o al contenido semántico de un objeto, sí que se apoyaría en una serie de reglas normalizadoras: de formación y emergencia de los objetos a los que refiere; de las modalidades enunciativas; del papel y la evolución de determinados conceptos; o de la prioridad de ciertas estrategias discursivas sobre otras (Foucault, 1969/1979, pp. 65-116). Frente a lo defendido por el análisis convencional de la lengua, resulta evidente que, en tanto que “sistema de formación” o “condiciones de existencia” (Foucault, 1969/1979, p. 63), la noción de discurso exige ser problematizada y, para ello, ningún método sería tan válido como el *arqueológico*, cuya exploración acapara en gran parte el contenido de *La arqueología del saber*. La arqueología, en tanto que “descripción intrínseca del monumento” (Foucault, 1969/1979, p. 11) es básicamente una dinámica de identificación de los hechos discursivos mediante la descripción de estos; es, directamente, la “descripción pura de los acontecimientos discursivos” (Foucault, 1969/1979, p. 43). Una función que, sin ser formalista ni interpretativa, debe ser desarrollada gracias a la capacidad del propio método, por un lado, de suspender “las continuidades irreflexivas por las que se organiza, de antemano, el discurso” (Foucault, 1969/1979, p. 39) y, por otro, de reflejar los enunciados en la propia dispersión en que han sido formulados, en su particular “ley de repartición” (Foucault, 1969/1979, pp. 53-54).

De la episteme al dispositivo

Estimé que, si se quería efectivamente estudiar la experiencia como matriz para la formación de los saberes, había que tratar no de analizar el desarrollo o el progreso de los conocimientos, sino de señalar cuáles eran las prácticas discursivas que podían constituir matrices de conocimientos posibles, estudiar en esas prácticas discursivas las reglas, el juego de lo verdadero y lo falso y en general, si se quiere, las formas de la veridicción. (Foucault, 1983/2009, p. 20)

Si bien el discurso es uno de los principales objetos de estudio en la trayectoria de Foucault, cabría afirmar que el dominio de análisis del autor estuvo marcado específicamente por las *prácticas*, tanto complejizadoras como amplificadoras del sentido del discurso. Algo que tuvo lugar desde las primeras obras (centradas en las prácticas médicas, clínicas, punitivas, etc.) hasta las últimas (en torno a las prácticas históricas del “cuidado de sí”), con la peculiaridad de que en ninguna de ellas aparece una exposición

detallada de tal concepto, obligando a elaborar una definición más o menos intuitiva del mismo: se trataría de una suerte de acción con la que los individuos organizan lo que hacen, que posee un carácter sistemático y recurrente, y que, finalmente, se da en forma de experiencia (incluyendo la forma de experiencia del pensamiento). Así lo dejaba entrever Foucault en su texto “¿Qué es la Ilustración?” (1984/1999), donde planteaba tres posibles enfoques metodológicos complementarios para analizar las prácticas históricamente constituyentes del individuo a partir de una concepción de la modernidad como *ethos* filosófico o actitud investigadora: el de la “homogeneidad” en tanto que racionalidad u orden de organización de los modos de hacer —Foucault también habló de “regularidad” (1969/1979, p. 62)—; el de la “sistematicidad” como entrelazamiento de los dominios del saber, el poder y la ética; y, por último, el de la “generalidad”, entendida como recurrencia histórica que hay que reconstruir a través de su estudio (Foucault, 1984/1999, p. 350).

En todo caso, el ámbito de las prácticas sería el lugar de confluencia por excelencia de los órdenes del saber y del poder, dentro del cual destacarían dos tipos distintos, ambos cruciales desde la perspectiva de la microfísica del poder: el de “episteme” y el de “dispositivo”. Dos conceptos que vehiculan de hecho el a menudo señalado tránsito —en realidad inexistente— desde la etapa arqueológica, con *Las palabras y las cosas* y *La arqueología del saber* (donde se aborda la descripción de la episteme y sus problemas metodológicos), hacia la genealógica, con *Vigilar y castigar* y *La voluntad de saber* (desarrolladas en torno a los dispositivos disciplinarios y de sexualidad, respectivamente), en la obra de Foucault. Por una parte, la episteme se correspondería con la *práctica discursiva*, aquella dependiente de “un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, que han definido, para una época dada y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (Foucault, 1969/1979, p. 198), de modo que no podría confundirse ni con la verbalización de ideas o deseos por parte del individuo ni con una actividad meramente racional. Por su parte, el dispositivo comprendería prácticas discursivas y no-discursivas al mismo tiempo, pues, de hecho, su aparición en la reflexión foucaultiana va estrechamente ligada a la necesidad de introducir las relaciones de poder entre las condiciones de posibilidad de la formación de los múltiples saberes. De ahí su amplia diversificación en los tipos disciplinarios, de sexualidad, de seguridad, de alianza, de subjetividad, de verdad..., e incluso discursivo, pudiendo entenderse de hecho la episteme como una tipología específica dentro del amplio grupo de los dispositivos.

El dispositivo

De entrada, la noción de dispositivo es uno de los términos empleados por Foucault — aunque no creado por él²— que con el tiempo ha tenido una mayor difusión en el ámbito de las Humanidades y las Ciencias Sociales. Para el autor, el dispositivo representaría la canalización de un poder múltiple, automático y autónomo, que funcionaría a través de diversas técnicas que se entrecruzan y extienden por el tejido social, en forma de red tanto superficial como sutilmente sumergida e invisible, a través de las cuales el poder se desligaría, reorganizaría o redireccionaría hacia otros propósitos. Es especialmente famosa la exposición elaborada por Gilles Deleuze (1989/1999) de esta visión foucaultiana, donde, acorde con la teoría del “rizoma” que el autor formulase junto a Félix Guattari, se habla de “una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilineal”, así como de cuatro tipologías principales: de visibilidad, de enunciación, de fuerza y de subjetivación. Según Deleuze, de cada dispositivo emergería un régimen propio de enunciados (una “curva de enunciabilidad”), que expresaría su carácter permeable y circunstancial, más allá de todo discurso. El dispositivo vendría a significar, en todo caso, una línea de fuerza que se desplaza por multitud de puntos, un modelo de acción donde el actor ya no se definiría por constituir una entidad separada de las máquinas, sino por compartir con ellas una relación en el marco que constituye precisamente un dispositivo; algo fundamental para pensar, por ejemplo, la función de unos determinados sujetos en un determinado contexto educativo.

La noción foucaultiana de dispositivo estaría definida por su articulación siempre en red de diversas relaciones entre elementos heterogéneos (procedentes tanto de lo dicho como de lo no dicho), por un tipo de nexo particular, por el desempeño de una función estratégica frente a una situación determinada, por su génesis, por su capacidad de reajuste estratégico... Una serie de rasgos que animan a pensar que las muchas posibilidades del método genealógico, por oposición a una historización lineal al uso, dependería en gran parte del dispositivo —su categoría de análisis central—, hasta el punto de que la explicación de los diferentes cambios de época podría reducirse a la explicación del dispositivo que en cada momento haya cumplido la función dominante: si bien dispositivos como el disciplinario o el de seguridad habrían existido siempre, lo cierto es que no sería hasta la llegada de la modernidad y del ejercicio del biopoder cuando ambos adquirirían ese protagonismo por el cual las relaciones entre saber y

² Etimológicamente, el término proviene del latín *dispositus*, participio pasivo de *disponere* [“disponer, poner, colocar cada cosa en su lugar”] y del sufijo *-ivo*, que denota inclinación, capacidad para o relación con. Giorgio Agamben (2007) es quien ha remitido su significación moderna a una problemática teológica: la necesidad de los Padres de la Iglesia de traducir el término griego *oikonomia* [“economía del hogar”] al latín (mediante el vocablo *dispositio*), con el fin de justificar ante sus detractores la idea de que Dios fuese a la vez uno y trino (es un solo ser, pero al mismo tiempo delega en Jesucristo la gestión de su casa, su *oikonomia*).

poder empezarían a configurarse de un modo distinto, aunque coexistente con el anterior paradigma soberano, el represivo.

Técnicas y tecnologías del *dispositivo educativo*

Hay que considerar estos mecanismos de poder, estos procedimientos de poder, como técnicas, es decir, como procedimientos que han sido inventados, perfeccionados y que se desarrollan sin cesar. Existe una verdadera tecnología del poder o, mejor, de los poderes, que tiene su propia historia. (Foucault, 1976/1999, p. 241)

La revolución que suponen las ideas de Foucault en torno a las prácticas del poder guarda aún un par de conceptos que terminan de configurar su sentido y nutrir su alcance de cara a su aplicación en el ámbito de la investigación educativa: las técnicas y las tecnologías. Ambos ayudan a ajustar una microfísica del poder frente al dispositivo que constituye un entorno educativo, por tanto, a repensar el poder dentro de este marco, incluyendo la descripción de sus efectos entre los medios y los objetivos educativos, y permitiendo de paso la expansión del universo foucaultiano hacia el terreno de la ética. Sin embargo, la diferencia entre ellos no estaría del todo clara; de entrada, los dos parecen ser utilizados por Foucault en al menos dos sentidos distintos: uno, convencional, cercano tanto a lo que la mayoría de la población posee en su vocabulario cotidiano como a lo que definen los diccionarios, y otro, personal —el que interesa ahora—, que habría surgido en paralelo a la aparición de la reflexión explícita sobre el poder en la trayectoria del autor (1974/1999, p. 256). A primera vista, las técnicas podrían ser perfectamente entendidas desde la microfísica del poder como mecanismos simples y concretos —bien de poder, bien de saber— puestos en marcha con el fin de obtener un resultado determinado, y, las tecnologías, en cambio, como mecanismos complejos e inconcretos —que reúnen al mismo tiempo técnicas de poder y técnicas de saber— cuyo fin sería en este caso el de establecer unas determinadas condiciones de producción de sentido bajo las cuales las primeras puedan ser activadas. En otras palabras, las técnicas serían las funciones de las que se componen las tecnologías, mientras que estas últimas serían las funciones encargadas de aglutinar bajo una forma general de producción de sentido a un conjunto de las primeras.

Así, por ejemplo, la fórmula “tecnología política del cuerpo” aludiría a una misma matriz de poder y de saber confeccionada en torno al cuerpo como objeto central gracias a la confluencia de según qué técnicas corporales. Dependiendo del empleo de unas u otras —volviendo a lo expuesto en *Vigilar y Castigar*—, Foucault aseguraba que a finales del siglo XVIII podían distinguirse hasta tres tecnologías de castigo distintas:

una ceremoniosa, de herencia medieval y monárquica; otra, también ceremoniosa, pero racionalizada por los juristas reformadores para perfeccionar tanto el efecto disuasorio entre la población como la universalización del castigo mediante una representación más sofisticada; y, finalmente, un nuevo modelo protagonizado por la institución carcelaria, donde el castigo se concibe como ejercicio de gestión psíquica y corporal de los individuos (Foucault, 1975/2012, p. 153). En cualquiera de los casos, la utilización de los conceptos de técnica y tecnología para explicar la constitución y el funcionamiento de diferentes estrategias de poder presentes en un entorno educativo parece ser desde luego la mejor manera de hacer constar que existe un saber, el de la enseñanza y el aprendizaje —el del *cuerpo*, en los ejemplos mencionados—, que es algo más que un conocimiento, que es de hecho una política de cálculo, de organización, de canalización de fuerzas y de capacidad de manejo. Ahora sí, resulta evidente que:

La “disciplina” no puede identificarse ni con una institución ni con un aparato. Es un tipo de poder, una modalidad para ejercerlo, que implica todo un conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimientos, de niveles de aplicación, de metas; es una “física” o una “anatomía” del poder, una tecnología. (Foucault, 1975/2012, p. 248)

Pero además de en todos aquellos dispositivos disciplinarios enfocados hacia la fabricación de cuerpos útiles y dóciles, el lugar de la tecnología en tanto que *confluencia de técnicas* también resulta clara en los casos de los dispositivos constituyentes de una “tecnología de la representación” (Foucault, 1975/2012, p. 121), de una “tecnología del sexo” (Foucault, 1976/1998, p. 110), de una “tecnología cristiana de la carne” (Foucault, 1976/1998, p. 147) o, por supuesto, de una tecnología de la enseñanza y el aprendizaje. Junto a todas estas tipologías, una de las más especiales sería sin duda la de la “tecnología de la verdad”, que, por oposición a la idea tradicional de que la verdad es aquello que espera ser revelado, podría definirse como el acontecimiento generado o producido a partir de la confluencia de ciertas técnicas discursivas. Para Foucault, la verdad se da mediante el desarrollo de una determinada estrategia, entendida esta como “elección de las soluciones ganadoras”. Una idea que además sintetiza a la perfección las diversas connotaciones derivadas de la utilización foucaultiana de los conceptos de *técnica* y *tecnología*, distinguiendo, concretamente: la elección de medios empleados para conseguir un objetivo, es decir, para diseñar y mantener un dispositivo de poder; los “modos de acción sobre la acción posible” o, en otras palabras, los modos en que un agente —el alumno, por ejemplo— se desenvuelve según la visión que tiene de los demás y que estos tienen de él; y, por último, integrando la visión nietzscheana del poder como lucha, el conjunto de procedimientos encaminados hacia la confiscación de los medios del enemigo, hacia la confluencia entre las relaciones de poder y de resistencia

(Foucault, 1983/2015), especialmente visibles cuando se trata de relaciones de autoridad dentro de un contexto escolar.

En cualquier caso —habría que insistir una vez más en ello—, ni en el propio Foucault ni en sus traductores parece estar clara la diferencia entre técnica y tecnología, utilizándose un concepto u otro casi indistintamente; lo mismo que ocurre con los términos de *táctica* y *estrategia*, los cuales se inscribirían dentro de la “hipótesis Nietzsche” sobre el poder que se acaba de mencionar. En *Vigilar y castigar*, por ejemplo, el término táctica es recurrido en varias ocasiones para referir conceptos como los de *castigo* o *disciplina*, definiéndolo de esta manera: “Arte de construir, con los cuerpos localizados, las actividades codificadas y las aptitudes formadas, aparatos donde el producto de las fuerzas diversas se encuentra aumentado por su combinación calculada” (Foucault, 1975/2012, p. 195); y, la estrategia, de esta otra: aquello “que permite comprender la guerra como una manera de conducir la política entre los Estados; es la táctica lo que permite comprender el ejército como un principio para mantener la guerra ausente de la sociedad civil” (Foucault, 1975/2012, p. 196). Todo ello no obligaría sino a relativizar las definiciones anteriormente esbozadas, animando a pensar que de lo que se trata es sencillamente de una *cuestión de perspectiva*: dependiendo del método de análisis utilizado, la situación del foco permitirá observar unos elementos u otros, bien técnicas, bien tecnologías. Cada uno de los puntos que componen la densa trama que constituye cada problema forma al mismo tiempo parte de una técnica y parte de una tecnología, por eso es tan importante concebir y practicar técnicas como la de la observación participante como un camino de ida y vuelta constantes, como una profundización que culmina, al menos provisionalmente, con un distanciamiento. Como si todas las técnicas pudieran ser interpretadas como tecnologías y todas las tecnologías pudieran ser interpretadas como técnicas, como si se tratase de conceptos perfectamente intercambiables (véase Foucault, 1971-1977/1999). Una dificultad que no puede pasar desapercibida en un trabajo, como este, cuyo tema conecta directamente con la producción de una serie de artefactos culturales que intervienen cada día más en la dinámica de la escuela, elementos que, mediante las más diversas técnicas y tecnologías dependientes de la esfera mediática, satisfacen —y quizá también, con el compromiso necesario, lleguen a *contrarrestar* algún día— las premisas del poder.

El régimen de verdad

Un régimen de verdad es por lo tanto lo que obliga a los individuos a esos actos de verdad, lo que define, determina la forma de esos actos y establece para ellos condiciones de efectuación y efectos específicos. A grandes rasgos, si se quiere, un régimen de verdad es lo que determina las obligaciones de los

individuos en lo referido a los procedimientos de manifestación de lo verdadero. (Foucault, 1980/2014, p. 115)

A partir de *La arqueología del saber* el concepto de discurso se iría transformando en la obra foucaultiana conforme la presencia de lo *no-discursivo* fuese haciéndose mayor en ella (con la incursión de nociones como las de dispositivo y práctica): “En toda sociedad —diría Foucault— la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad” (1970/2004, p. 14). Así pues, siguiendo el fin de ampliar los criterios metodológicos, el autor promovería en su conferencia *El orden del discurso* la atención a diversos procedimientos: de exclusión (qué objetos pueden ser considerados discursivos, por quiénes y en qué contexto); de control interno al discurso (ejercido por discursos sobre otros discursos mediante comentarios, autores o disciplinas científicas); o de enrarecimiento (que, como el sistema educativo o el aparato judicial, limitan el intercambio y la apropiación social de discursos) (1970/2004). Una serie de estrategias que terminan de delimitar el concepto de discurso en Foucault: “No intento encontrar tras el discurso lo que constituiría su fuente, y que sería el poder, como haría una descripción de tipo fenomenológico o cualquier otro método interpretativo” (1978/1999, p. 59), pues de hecho los discursos, en tanto que instrumentos de lucha y subjetivación, constituyen los propios canales y redes por las que transitan las relaciones de poder. Discurso y poder son las dos caras de una misma moneda, en concreto, de un “régimen de verdad”. Este es, finalmente, el concepto que mejor sintetiza la necesidad de ampliar la noción de discurso y de aplicar esta transformación a la investigación educativa de corte cualitativo mediante la metáfora del dispositivo. Aunque ya adelantado tanto en *Las palabras y las cosas* (1968) (donde Foucault hablaba de “régimen de signos”, “régimen de representación” o “régimen teórico”), como en *La arqueología del saber* (1969/1979) (mediante conceptos como los de “régimen de existencia”, “régimen de objetos” o “régimen enunciativo”), lo cierto es que no sería sino hasta los primeros años de la década de los setenta cuando el autor se percatase de la importancia real de esta idea. Como comentaba en una famosa entrevista: “Se trata de saber... qué efectos de poder circulan entre los enunciados científicos; cuál es, de algún modo, su régimen interior de poder; cómo y por qué, en determinados momentos, dicho régimen se modifica de forma global” (Foucault, 1971/1999, p. 44).

En esencia, el régimen de verdad es la metáfora que funciona como marco para la confluencia necesaria de saber y poder en una determinada sociedad, es decir, para el desarrollo de dispositivos como los educativos. Para Foucault cada sociedad tiene su propio régimen de verdad, un factor que determina los discursos en torno a lo verdadero y lo falso y, por ende, cuestiones como la de los mecanismos sancionadores o

asignadores de estatus, ambos implícitos en los dispositivos educativos. Desde esta perspectiva, la *verdad* rastreable a través del estudio de las relaciones desarrolladas en los dispositivos educativos va estrechamente ligada a una economía política que la produce, la legisla, la reparte, la pone en circulación..., y su régimen no sería ideológico o superestructural, sino algo aún más amplio y profundo: una “condición de formación y de desarrollo” (Foucault, 1971/1999, p. 55). Así lo revela el método genealógico, esa mirada indiscreta hacia la complejidad multidimensional y cambiante que reside tras la verdad o las verdades, hacia la red entretejida entre lo físico y lo mental articulada por saberes y poderes. El régimen de verdad aparece así como la lógica articuladora de tales elementos, configuradora de nuevas atribuciones sociales y, en términos generales, de realidades tanto macrosociales como microsociales. A la hora de analizar un régimen de verdad a través de los dispositivos educativos, la atención debe dirigirse por tanto hacia las *mediaciones*, es decir, hacia todas aquellas transformaciones acontecidas en las reglas de formación de los enunciados que circulan en un determinado contexto educativo a partir de ciertas prácticas políticas y ciertos discursos científicos. Un caso bastante especial que Foucault señalaba es el del tránsito ocurrido en el siglo XVIII desde “un arte de gobernar a una ciencia política, el paso de un régimen dominado por las estructuras de soberanía a un régimen dominado por las técnicas del gobierno” (1978/2006, p. 133); todo ello en torno a la categoría de *población* y con el consiguiente surgimiento de una economía política, como la actual, basada en cinco presupuestos perfectamente aplicables a lo que hoy ocurre en las escuelas:

La “verdad” se centra en la forma del discurso científico y en las instituciones que lo producen; está sometida a una constante incitación económica y política...; es objeto, bajo formas diversas, de una inmensa difusión y consumo...; es producida y transmitida bajo el control, no exclusivo pero sí dominante, de algunos grandes aparatos políticos o económicos...; en fin, constituye el núcleo de todo un debate político y de toda una serie de enfrentamientos sociales (“luchas ideológicas”). (Foucault, 1978/2006, pp. 53-54)

Estos cinco principios confluyen inevitablemente en un único objeto de interés, aquella “identificación del decir veraz y del haber visto la verdad” (Foucault, 1980/2014, p. 67) que preocupará a Foucault ya en su etapa final de los años ochenta, momento en que la idea de régimen de verdad, a través de la exploración de las prácticas del “cuidado de sí” —por ejemplo la “autoaleturgia” (Foucault, 1980/2014, p. 71)—, así como del cristianismo como caso paradigmático, adquirirá su desarrollo definitivo.

Reflexión final

A modo de síntesis, podríamos concluir que nuestro recorrido por el pensamiento foucaultiano permite justificar el recurso al dispositivo como categoría de análisis en la investigación educativa en base a las siguientes premisas:

- Concebir la educación desde la perspectiva de la microfísica del poder implica tener presente que sus procesos están condicionados por determinadas relaciones y distribuciones de saber y poder. Al referir el carácter organizativo, sistemático, repetitivo y experiencial de las acciones humanas que la articulan, mediante la noción foucaultiana de *prácticas*, se aumenta y complejiza el sentido de los discursos que la alimentan. De esta forma, la educación desborda el concepto de *episteme*, entendido este como práctica eminentemente discursiva ligada a un espacio y tiempo concretos.
- A partir de lo anterior, un dispositivo educativo constituiría, al igual que cualquier otro tipo de dispositivo, una práctica discursiva y no-discursiva al mismo tiempo, canalizadora de un poder múltiple, automático y autónomo, que funcionaría a través de diversas técnicas y tecnologías que se entrecruzarían y extenderían por el tejido social, en forma de red tanto superficial como sutilmente sumergida e invisible, a través de las cuales dicho poder se desligaría, reorganizaría o re-dirigiría hacia otros propósitos.
- El dispositivo educativo permite tomar conciencia de la influencia de los discursos educativos en los contextos formativos, los cuales, en tanto que “condiciones de existencia”, poseen unas reglas de formación propias, criterios que legitiman y deslegitiman las prácticas educativas en cada momento histórico. Repensar la educación o cualquier otro fenómeno sociocultural en clave de dispositivo es el primer paso para constatar la manera en que un régimen de verdad determina y define la forma en que se manifiestan los actos de verdad, es decir, la naturaleza del juego entre lo falso y lo verdadero.
- Gracias a sus características, el dispositivo es una herramienta privilegiada para historiar el poder, es decir, para describir los procesos de configuración y mantenimiento de estrategias de normalización que sin duda están muy presentes en los contextos educativos. La genealogía sería su método correspondiente, la cual, al contrario que la arqueología (la mera descripción de los hechos discursivos), consistiría en la deconstrucción de los variados y contradictorios modos en que los conceptos se enuncian, posicionan y dispersan a lo largo del tiempo, hasta llegar a configurar la realidad social actual.
- El dispositivo alberga los límites en que el sujeto, verdadero protagonista del pensamiento foucaultiano, enmarca sus intenciones y acciones en compañía tanto de

otros sujetos como de medios y máquinas. Desde esta perspectiva, el interés por deconstruir la matriz de significados que lo nutre reside en último término en la posibilidad de derivar el análisis de las técnicas y tecnologías de poder en un análisis de las técnicas y tecnologías del yo, dando lugar así a una reflexión de tipo ético sobre la responsabilidad que cada cual posee en la creación y mantenimiento de un determinado dispositivo.

- Un sistema educativo, un instituto o una clase de Geografía e Historia son dispositivos educativos que friccionan con otros tantos dispositivos educativos y no educativos. El último de los ejemplos es uno de los entornos donde las técnicas y tecnologías de la enseñanza y el aprendizaje están más presentes, pero también, al igual que en los otros dos casos, un entramado en el que ha penetrado la economía política que regula las relaciones de producción y circulación de sentido allende las ideologías y superestructuras.

Estos puntos confirman finalmente que la aplicación de la categoría de dispositivo en la investigación educativa constituye una ampliación de los límites analíticos, pero también un fortalecimiento teórico y metodológico. De lo que se trataría ahora sería pues de tomar el relevo foucaultiano para convertir la práctica educativa, no ya en una teoría de lo social, sino en una explicación eficaz de la lógica que articula las prácticas sociales, del propio proceso de construcción de la realidad social. El análisis de los “actos de verdad” acontecidos en el dispositivo que constituye cualquier entorno educativo, mediante métodos de investigación tan adecuados como la etnografía y sus últimas variantes (autoetnografía, etnografía colaborativa...), o el análisis crítico del discurso, descubre así las reglas escritas y no escritas que determinan, no solo la forma de esos actos, sino la propia obligación de responder a las reglas asumidas por los actores implicados. En este sentido, la gran recompensa de desenredar dispositivos no será ya la mera, estática y aséptica descripción de lo que ocurre, ni tampoco la explicación de unas determinadas relaciones causales, sino la comprensión profunda del régimen que articula la posición y la función que el propio individuo ocupa y desempeña respecto a tales orquestaciones.

Referencias

- Agamben, Giorgio (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif?* París: Éditions Payot & Rivages.
- Asimaki, Anna; Koustourakis, Gerasimos & Vergidis, Dimitris (2016). Regulative Discourses of Primary Schooling in Greece: Memories of Punishment. *International Studies in Sociology of Education*, 26(1), 82-97.
<https://doi.org/10.1080/09620214.2016.1191367>

- Bartholomaeus, Clare (2016). Developmental Discourses as a Regime of Truth in Research with Primary School Students. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)*, 29(7), 911-924. <https://doi.org/10.1080/09518398.2016.1174896>
- Bazzul, Jesse & Carter, Lyn (2017). (Re)Considering Foucault for Science Education Research: Considerations of Truth, Power and Governance. *Cultural Studies of Science Education*, 12(2), 435-452. <https://doi.org/10.1007/s11422-016-9800-2>
- Besley, Tina (2002). Social Education and Mental Hygiene: Foucault, Disciplinary Technologies and the Moral Constitution of Youth. *Educational Philosophy and Theory*, 34(4), 419-433. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2002.tb00517.x>
- Blair, Erik (2009). A Further Education College as a Heterotopia. *Research in Post-Compulsory Education*, 14(1), 93-101. <https://doi.org/10.1080/13596740902717465>
- Bondy, Jennifer M. (2016). Negotiating Domination and Resistance: English Language Learners and Foucault's "Care of the Self" in the Context of English-Only Education. *Race, Ethnicity and Education*, 19(4), 763-783. <https://doi.org/10.1080/13613324.2015.1095171>
- Bowdridge, Michael & Blenkinsop, Sean (2011). Michel Foucault Goes Outside: Discipline and Control in the Practice of Outdoor Education. *Journal of Experiential Education*, 34(2), 149-163. <https://doi.org/10.1177/105382591103400204>
- Bye, Jayne (2015). Foucault and the Use of Critique: Breaching the Self-Evidence of Educational Practices. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)*, 28(4), 394-414. <https://doi.org/10.1080/09518398.2014.916003>
- Chang-Kredl, Sandra & Wilkie, Gala (2016). What Is It Like to Be a Child? Childhood Subjectivity and Teacher Memories as Heterotopia. *Curriculum Inquiry*, 46(3), 308-320. <http://dx.doi.org/10.1080/03626784.2016.1168262>
- Cohen, Lynn E. (2008). Foucault and the Early Childhood Classroom. *Educational Studies: Journal of the American Educational Studies Association*, 44(1), 7-21. <https://doi.org/10.1080/00131940802224948>
- Deacon, Roger (2005). Capacity-Communication-Power: Foucault on Contemporary Education. *Perspectives in Education*, 23(2), 1-12.
- Deacon, Roger (2006). Michel Foucault on Education: A Preliminary Theoretical Overview. *South African Journal of Education*, 26(2), 177-187. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1150418.pdf>
- Deleuze, Gilles (1989/1999). ¿Qué es un dispositivo? En Balibar, Étienne (Ed.), *Michel Foucault, filósofo* (pp. 155-163). Barcelona: Gedisa.
- Foucault, Michel (1968). *Las palabras y las cosas: Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, Michel (1969/1979). *La arqueología del saber*. México D. F.: Siglo XXI.
- Foucault, Michel (1970/2004). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Foucault, Michel (1971/1999). Verdad y poder. En *Estrategias de poder. Obras Esenciales vol. II* (pp. 41-56). Barcelona: Paidós.

- Foucault, Michel (1971-1977/1999). *Estrategias de poder. Obras Esenciales vol. II*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, Michel (1974/1999). La verdad y las formas jurídicas. En *Estrategias de poder. Obras Esenciales vol. II* (pp. 169-282). Barcelona: Paidós.
- Foucault, Michel (1975/2012). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Madrid: Biblioteca Nueva (Siglo XXI).
- Foucault, Michel (1976/1998). *Historia de la sexualidad 1: La voluntad de saber*. Buenos Aires, México D. F., Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, Michel (1976/1999). Las mallas del poder. En *Estética, ética y hermenéutica* (pp. 235-254). Barcelona: Paidós.
- Foucault, Michel (1978/1999). Diálogo sobre el poder. En *Estética, ética y hermenéutica* (pp. 59-72). Barcelona: Paidós.
- Foucault, Michel (1978/2006). *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel (1980/2014). *Del gobierno de los vivos. Curso en el Collège de France (1979-1980)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel (1983/2009). *El gobierno de sí y de los otros II. Curso en el Collège de France (1982-1983)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel (1983/2015). El sujeto y el poder. En *Michel Foucault: La ética del pensamiento. Para una crítica de lo que somos* (pp. 317-341). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Foucault, Michel (1984/1999). ¿Qué es la Ilustración? En *Estética, ética y hermenéutica* (pp. 335-352). Barcelona: Paidós.
- Glackin, Melissa (2018). "Control Must Be Maintained": Exploring Teachers' Pedagogical Practice outside the Classroom. *British Journal of Sociology of Education*, 39(1), 61-76. <https://doi.org/10.1080/01425692.2017.1304204>
- Hassett, Dawnene (2010). Technologies and Truth Games: Research as a Dynamic Method. *Language Arts*, 87(6), 457-464.
- Hattam, Robert & Baker, Bernadette (2015). Technologies of Self and the Cultivation of Virtues. *Journal of Philosophy of Education*, 49(2), 255-273. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12140>
- Hodge, Steven & Harris, Roger (2012). Discipline, Governmentality and 25 Years of Competency-Based Training. *Studies in the Education of Adults*, 44(2), 155-170. <https://doi.org/10.1080/02660830.2012.11661630>
- Hope, Andrew (2015). Foucault's Toolbox: Critical Insights for Education and Technology Researchers. *Learning, Media and Technology*, 40(4), 536-549. <https://doi.org/10.1080/17439884.2014.953546>
- Huckaby, Francyne M. (2008). Making Use of Foucault in a Study of Specific Parrhesiastic Scholars. *Educational Philosophy and Theory*, 40(6), 770-788. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00369.x>
- Journell, Wayne (2016). Teacher Political Disclosure as Parrhesia. *Teachers College Record*, 118(5), 1-36. Recuperado de <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=19370>

- Keller, Deborah B. & Keller, J. Gregory (2014). Politics and Transformation: Critical Approaches toward Political Aspects of Education. *Policy Futures in Education*, 12(3), 359-369. <https://doi.org/10.2304/pfie.2014.12.3.359>
- Kollosche, David (2016). Criticising with Foucault: Towards a Guiding Framework for Socio-Political Studies in Mathematics Education. *Educational Studies in Mathematics* 91(1), 73-86. <http://dx.doi.org/10.1007/s10649-015-9648-5>
- Landahl, Joakim (2013). The Eye of Power(-Lessness): On the Emergence of the Panoptical and Synoptical Classroom. *History of Education*, 42(6), 803-821. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2013.832408>
- Leask, Ian (2012). Beyond Subjection: Notes on the Later Foucault and Education. *Educational Philosophy and Theory*, 44, 57-73. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00774.x>
- Millei, Zsuzsa (2012). Thinking Differently about Guidance: Power, Children's Autonomy and Democratic Environments. *Journal of Early Childhood Research*, 10(1), 88-99. <https://doi.org/10.1177/1476718X11406243>
- Nicoll, Katherine, Fejes, Andreas, Olson, Maria, Dahlstedt, Magnus & Biesta, Gert. (2013). Opening Discourses of Citizenship Education: A Theorization with Foucault. *Journal of Education Policy*, 28(6), 828-846. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.823519>
- Nielsen, Klaus, Dalgaard, Susanne & Madsen, Sarah (2011). Pastoral Techniques in the Modern Danish Educational System. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)*, 24(4), 435-450. <https://doi.org/10.1080/09518398.2010.529837>
- Perryman, Jane, Ball, Stephen J., Braun, Annette & Maguire, Meg (2017). Translating Policy: Governmentality and the Reflective Teacher. *Journal of Education Policy*, 32(6), 745-756. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1309072>
- Preston, Lou (2012). An Outdoor and Environmental Education Community of Practice: Self Stylisation or Normalisation? *Australian Journal of Outdoor Education*, 16(1), 32-42.
- Ríos-Rojas, Anne (2018). Conditional Citizens, Suspect Subjects: Producing “Illegality” and Policing Citizens in a Citizenship Education Classroom in Spain. *Curriculum Inquiry*, 48(1), 70-94. <https://doi.org/10.1080/03626784.2017.1409593>
- Rowan, Molly & Shore, Sue (2009). Foucault's Toolkit: Resources for “Thinking” Work in Times of Continual Change. *Australian Journal of Adult Learning*, 49(1), 57-74. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ864432.pdf>
- Sharma, Ajay (2017). The Ontology of Science Teaching in the Neoliberal Era. *Cultural Studies of Science Education*, 12(4), 795-813. <https://doi.org/10.1007/s11422-017-9835-z>
- Shenker, Susan S. (2008). Applying Foucault's “Archaeology” to the Education of School Counselors. *Educational Studies: Journal of the American Educational Studies Association*, 44(1), 22-29. <https://doi.org/10.1080/00131940802224997>

- Siebert, Sabina & Walsh, Anita (2013). Reflection in Work-Based Learning: Self-Regulation or Self-Liberation? *Teaching in Higher Education*, 18(2), 167-178. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.696539>
- Skourdoumbis, Andrew (2016). New Directions in Education? A Critique of Contemporary Policy Reforms. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(4), 505-517. <https://doi.org/10.1080/02188791.2014.961896>
- Stickney, Jeff (2012). Judging Teachers: Foucault, Governance and Agency during Education Reforms. *Educational Philosophy and Theory*, 44(6), 649-662. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00752.x>
- Stickney, Jeff (2013). A Paradox of Freedom in “Becoming Oneself through Learning”: Foucault’s Response to His Educators. *Ethics and Education*, 8(2), 179-191. <https://doi.org/10.1080/17449642.2013.845959>
- Thompson, Christiane (2010). Education and/or Displacement? A Pedagogical Inquiry into Foucault’s “Limit-Experience”. *Educational Philosophy and Theory*, 42(3), 361-377. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00373.x>
- Woermann, Minka (2012). Interpreting Foucault: An Evaluation of a Foucauldian Critique of Education. *South African Journal of Education*, 32(1), 111-120. <https://doi.org/10.15700/saje.v32n1a560>
- Worthman, Christopher & Troiano, Beverly (2016). Capillary Discourses, Fissure Points, and Tacitly Confessing the Self: Foucault’s Later Work and Educational Research. *Journal of Adult and Continuing Education*, 22(1), 46-67. <https://doi.org/10.1177/1477971416630126>
- Zink, Robyn (2010). Coming to Know Oneself through Experiential Education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(2), 209-219. <https://doi.org/10.1080/01596301003679727>



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

[Resumen de licencia](#) - [Texto completo de la licencia](#)