

Educación y pensamiento contemporáneo

Práctica, experiencia y educación

Oscar Espinel (comp).

Educación y pensamiento contemporáneo

Práctica, experiencia y educación

Educación y pensamiento contemporáneo

Práctica, experiencia y educación

Oscar Espinel (comp.)

Autores

Dora Lilia Marín Díaz, Ana María Valle Vázquez,
Diego Andrés González Cardona, María Noel Mera, Julio Groppa Aquino,
Alfredo Veiga-Neto, Pedro Alexander Sosa Gutiérrez, Elver Chaparro Cardozo,
Alexandre Filordi de Carvalho, Andrés Klaus Runge Peña,
Carlos Ernesto Noguera-Ramírez, Mercedes Ruvituso, Oscar Espinel,
Oscar Pulido Cortés, María del Carmen Rico Menge,
Ana Cristina León Palencia, Miguel Ángel Gómez Mendoza.

Educación y pensamiento contemporáneo: práctica, experiencia y educación / Dora Lilia Marín Díaz, Ana María Valle Vázquez, Diego Andrés González Cardona...[y otros 13.] ; compilador Oscar Espinel. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios. UNIMINUTO, 2020.

ISBN: 978-958-763-442-6

e-ISBN (pdf): 978-958-763-435-8

350 p.; il

1.Educación -- Investigaciones 2.Pedagogía -- Investigaciones 3.Filosofía de la educación 4.Pensamiento -- Estudio de casos 5.Foucault, Michael -- Crítica e interpretación -- 1926-1984 i.Valle Vázquez, Ana Marí ii.González Cardona, Diego Andrés iii. Noel Mera, María iv.Groppa Aquino, Julio v.Veiga-Neto, Alfredo vi.Sosa Gutiérrez, Pedro Alexander vii.Chaparro Cardozo, Elver viii.Filordi de Carvalho, Alexandre ix.Runge Peña, Andrés Klaus x.Noguera-Ramírez, Carlos Ernesto xi.Ruvituso, Mercedes xii.Pulido Cortés, Oscar xiii.Rico Menge, María del Carmen xiv.León Palencia, Ana Cristina xv.Gómez Mendoza, Miguel Ángel xvi.Espinel, Oscar (compilador).

CDD: 370.12 E38eBRGH

Registro Catálogo UNIMINUTO No. 99995

Archivo descargable en MARC a través del link: <https://tinyurl.com/bib99995>



Rectoría Bogotá - Presencial

Educación y pensamiento contemporáneo.
Práctica, experiencia y educación

Compilador

Oscar Espinel

Autores

Dora Lilia Marín Díaz, Ana María Valle Vázquez, Diego Andrés González Cardona, María Noel Mera, Julio Groppa Aquino, Alfredo Veiga-Neto, Pedro Alexander Sosa Gutiérrez, Elver Chaparro Cardozo, Alexandre Filordi de Carvalho, Andrés Klaus Runge Peña, Carlos Ernesto Noguera-Ramírez, Mercedes Ruvituso, Oscar Espinel, Oscar Pulido Cortés, María del Carmen Rico Menge, Ana Cristina León Palencia, Miguel Ángel Gómez Mendoza.

Corrección de estilo

Miguel Fernando Niño Roa

Diseño y diagramación

Mauricio Salamanca

Proceso de arbitraje doble ciego:

Recibido del manuscrito: octubre de 2019

Evaluado: julio de 2020

Ajustado por autores: agosto 2020

Aprobado: septiembre de 2020

Impresión

Xpress. Estudio Gráfico y Digital S.A.S.

Impreso en Colombia – Printed in Colombia

Primera edición: 2020

200 ejemplares

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Calle 81 B # 72 B – 70

Bogotá D. C. - Colombia

2020

© Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Todos los capítulos publicados *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación* son seleccionados por el Comité Editorial de acuerdo con criterios establecidos. Está protegido por el Registro de propiedad intelectual. Se autoriza su reproducción total o parcial en cualquier medio, incluido electrónico, con la condición de ser citada clara y completamente la fuente, siempre y cuando las copias no sean usadas para fines comerciales.

Presidente del Consejo de Fundadores

P. Diego Jaramillo Cuartas, cjm

Rector General Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

P. Harold Castilla Devoz, cjm

Vicerrectora General Académica

Marelen Castillo Torres

Rector Sede Principal

Jefferson Enrique Arias Gómez

Vicerrector Académico Sede Principal

Nelsón Iván Bedoya

Director de Investigación Sede Principal

Benjamín Barón Velandia

Subdirectora General de Publicaciones

Rocío del Pilar Montoya Chacón

Coordinador de Publicaciones de Sede Principal

Jonathan Alexander Mora Pinilla

Decano Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

José Gregorio Rodríguez Suárez

Resumen

El libro emplea las nociones de experiencia y práctica como instrumentos filosóficos para la investigación en educación y pedagogía. Aunque se trata de conceptos que han sido retomados y elaborados desde los trabajos de Foucault, el trabajo conjunto adelantado al interior de la Red Riepcó ha permitido continuar con la exploración de la potencia metodológica de los conceptos mediante el diálogo con otras perspectivas, autores e investigaciones. De este modo, se proponen lecturas cruzadas y diálogos con planteamientos como los de Gilles Deleuze, Judith Butler, Peter Sloterdijk, Giorgio Agamben, Jorge Larrosa, Boaventura de Sousa Santos, Roland Barthes, Michel de Certeau y el mismo Emil Cioran. Todo ello bajo la comprensión que investigar, pensar y hacer filosofía, se configuran como ejercicios para modelar y crear problemas, interrogantes y, por tanto, formas de mirar.

Palabras clave: educación, práctica, experiencia, filosofía de la educación.

Abstract

The book uses notions of experience and practice as philosophical tools for researching in education and pedagogy. Although these concepts have been taken up and elaborated from Foucault's work, the joint work carried out with RIEPCO has allowed the exploration of the methodological power of these concepts in order to dialogue with other perspectives, authors and research. In this way, cross readings and dialogues with approaches such as those of Gilles Deleuze, Judith Butler, Peter Sloterdijk, Giorgio Agamben, Jorge Larrosa, Boaventura de Sousa Santos, Roland Barthes, Michel de Certeau and Emil Cioran himself are proposed. All this under the understanding that researching, thinking and doing philosophy are configured as exercises to model and create problems and, therefore, ways of looking.

Keywords: education, practice, experience, philosophy of education.

¿Cómo citar este libro? /

How to cite this book?

Apa

Espinell, O. (comp.). (2020). *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación*. Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.

Chicago

Espinell, Oscar. *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación*, Comp. Oscar Espinell. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, 2020.

MLA

Espinell, Oscar. *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación*. O. Espinell (Comp.). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, 2020.

Contenido

13	Presentación Sobre la inutilidad de este libro
19	Preview Thinking Otherwise: problematizing practice
25	Introducción Razones de un libro
37	Consideraciones metodológicas Trazos y proyectivas <i>Oscar Espinel, Oscar Pulido Cortés</i>

Primera parte: Entre práctica y experiencia

47	Práctica y hábito (saberes, normas y sujeto) <i>Dora Lilia Marín Díaz</i>
61	Práctica y experiencia. Procesos de subjetivación para investigar en educación <i>Ana María Valle Vázquez</i>
83	Nociones de experiencia en Jorge Larrosa y Boaventura de Sousa Santos <i>Diego Andrés González Cardona, María Noel Mera</i>

Segunda parte: Archivo, resonancias, problematización

103	La perspectiva archivística en la investigación educativa basada en Foucault <i>Julio Groppa Aquino</i>
121	<i>Libertas radians contra mortem ingloriam.</i> Articulaciones entre Filosofía, Música, Literatura y Educación <i>Alfredo Veiga-Neto</i>

- 149 | **Constitución de la educación artística y los regímenes de visualidad en la modernidad**
Pedro Alexander Sosa Gutiérrez, Elver Chaparro Cardozo

Tercera parte: Políticas de la vida y educación

- 179 | **Hacia una educación de concesiones imposibles: reflexiones a partir de “Las confesiones de la carne”**
Alexandre Filordi de Carvalho
- 191 | **Análítica pedagógica de la subjetivación y del reconocimiento: los aportes de Michel Foucault y Judith Butler**
Andrés Klaus Runge Peña
- 217 | **La última lección del profesor Foucault**
Carlos Ernesto Noguera-Ramírez

Cuarta parte: Enseñanza y filosofía

- 239 | **Giorgio Agamben y la experiencia de estudiar**
Mercedes Ruvituso
- 257 | **Sobre el enseñar y el aprender filosofía. Una lectura desde Sloterdijk**
Oscar Espinel, Oscar Pulido Cortés
- 283 | **Michel de Certeau, Michel Foucault y Roland Barthes en diálogo. El lugar del autor y el lugar del seminario**
María del Carmen Rico Menge
- 305 | **La enseñanza: un análisis de las ideas de *bildsamkeit* (formabilidad) en Kant y Herbart**
Ana Cristina León Palencia
- 325 | **Un profesor de enseñanza secundaria llamado Emil Cioran: el relato de su alumno Ștefan Baciú**
Miguel Ángel Gómez Mendoza

- 345 | **Un cierre que es apertura**

Índice de figuras

Figura 1. <i>Régimen escópico cartesiano.</i>	157
Figura 2. <i>Régimen escópico empírico.</i>	158
Figura 3. <i>Régimen barroco.</i>	159
Figura 4. <i>Artesano. “El zapatero” de Juan Amos Comenio, publicado en Orbis Sensualium Pictus</i>	162
Figura 5. <i>Grabado S.XVIII. Placa I. Artes del libro. Encuadernador. En la Enciclopedia de Diderot (1763).</i>	167
Figura 6. <i>Grabado S. XVIII. Placa VIII. Sculpture en terre & en plâtre à la main Escultura en arcilla y yeso con la mano. En la Enciclopedia de Diderot 1763.</i>	167
Figura 7. <i>Grabado S. XVIII. Árbol de ramificación de las artes. Beaux-arts.</i>	168
Figura 8. <i>Portada El A.B.C. de la Visión Intuitiva. Johannn Heinrich Pestalozzi. Imprenta real Madrid (1807).</i>	172
Figura 9. <i>Lámina para la enseñanza del dibujo. Johannn Heinrich Pestalozzi. El A.B.C. de la Visión Intuitiva y portada del mismo libro. Imprenta real Madrid (1807).</i>	173

Presentación

Sobre la inutilidad de este libro

El primer subtítulo que ofrece Foucault a su texto introductorio de *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*, es “modificaciones”. Con él, el filósofo intenta explicar a sus lectores que el proyecto de investigación, como originalmente se lo propuso, había sufrido algunas transformaciones, principalmente a causa de la costosa, pero a todas luces fructífera tarea de liberarse de esquemas de pensamiento comunes a su época, como aquel que intentaba ver en la sexualidad un conjunto de procedimientos históricamente diferenciables a causa de diversos mecanismos de represión, o sea, como el efecto de unas formas del poder ejercidas *a pesar* del sujeto y del sujeto del deseo. No obstante, y a expensas de este proceso de liberación de tales esquemas de pensamiento, la historización “del tema del deseo” (Foucault, 2012, p. 12), supondría a su vez un implacable distanciamiento del proyecto original. El filósofo, al contrario de levantar una genealogía del sujeto de deseo, habría de tomar una decisión radical, “reorganizar todo el estudio alrededor de la lenta formación, en la Antigüedad, de una hermenéutica de sí” (2012, p. 12). La modificación más importante, que incluso por su calado forzaría al aplazamiento del conjunto de volúmenes proyectados para dibujar la historia de la sexualidad, se habría dado por el hecho de ajustar la pregunta que orientaría la pesquisa: si la inquietud inicial del filósofo fue por una noción a su tiempo tan cercana “tan cotidiana, tan reciente, de sexualidad” (p. 9), aquella inquietud por una hermenéutica de sí le conduciría a una reformulación de la cuestión para orientar los esfuerzos hacia la pregunta: ¿a través de qué juegos de verdad el ser humano se ha reconocido como hombre de deseo? (p. 13) y, en consecuencia, a localizarse en un periodo más remoto de lo sospechado en sus primeros borradores y más desconocido por su experticia, al declararse él mismo como no helenista ni latinista, tal como lo confiesa en una nota al pie de página de su segundo volumen sobre la historia de la sexualidad.

Pero hay más. La amistad intelectual del filósofo con Paul Veyne y con François Wahl, así como su proximidad con los trabajos de Paul Rabinow y Hubert Dreyfus en Berkeley, y su atención a los también cercanos Pierre Hadot y Peter Brown, le obligaron, como es menester de toda amistad que se precie de serlo, a afinar sus métodos y sus elecciones teóricas para ajustar su proyecto. De Veyne hasta Brown, pasando por Rabinow, Dreyfus y Hadot, Foucault pareció servirse de una red, que sin proponérselo, permitió que a la postre los contemporáneos contemos con una invaluable obra cuyas vértebras sostienen un importante campo de investigación que se delimita en las preguntas por las técnicas de sí, antes que por el sexo, que es “aburrido”, como ironiza el propio filósofo ante una ingenua pregunta que le formularan dos estudiantes norteamericanos en la última entrevista por él concedida.

El libro que en la distancia de estas pocas páginas el lector va a comenzar a disfrutar, es el resultado del encuentro entre varias amistades intelectuales que, a modo de una red, han venido afinando sus proyectos de investigación y sus preguntas. La *Red de Investigación en Educación y Pensamiento Contemporáneo* (Riepcó), fundada en 2016 en Villa de Leyva, fue constituida con el propósito de permitir a sus investigadores, procedentes de distintos países de Latinoamérica, encontrarse con el pretexto de eventos académicos y de subsecuentes proyectos editoriales, con el riesgo de *pensar de otro modo*. Los artículos que componen este libro, variados en su tono, en su estilo y, fundamentalmente, en sus apropiaciones y usos de la ya popularizada «caja de herramientas» de Foucault, dejan deslizarse entre sus líneas unas discusiones prometedoras, por ejemplo a propósito del mismo eje alrededor del cual sus organizadores decidieron dar estructura al texto: las nociones de práctica y de experiencia, caras al programa intelectual de Foucault, pero también prolíficas en sus sentidos y en sus alcances, en la perspectiva de otros investigadores contemporáneos, que por suerte han sido también convidados para nutrir las reflexiones de quienes aquí fungen como autores. Son discusiones *prometedoras* las que plantean los artículos de este libro, justamente porque nos reservan una *promesa*, tanto en el sentido de querer cumplir con continuar ampliando la discusión —para lo cual será impostergable la nueva realización de encuentros de sus autores y la nueva producción de materiales editoriales—, como por el carácter de *deber* solemne que tiene toda *promesa*, por estar investida de una importancia diferencial.

¿Por qué situar en el lugar del *deber* el continuar ampliando la discusión de los autores del presente volumen? ¿Por qué es importante para la discusión

sobre asuntos relativos a la educación, como es el *leitmotiv* de este libro y de la propia Red, plantearse como *deber* proseguir con la investigación que duda y hasta se contra-dice en función de conceptos, nociones, herramientas metodológicas y formas de abordar los problemas de los que se ocupan sus investigadores? La respuesta a estas cuestiones está en la envergadura de inutilidad que revisten los planteamientos formulados en este libro. Son ideas inútiles las expuestas a lo largo del texto, en el sentido de la inutilidad pensado por Hadot, miembro de la “red” de Foucault —o al menos así quisiéramos pensarlo en beneficio de este prólogo—, en el momento en el que en sus *ejercicios espirituales*, dice que “es precisamente tarea de la filosofía el revelar a los hombres la utilidad de lo inútil o, si se quiere, enseñarles a diferenciar entre dos sentidos diferentes de la palabra utilidad” (2006, p. 300), dado que habría cosas que *están ahí* para fines concretos como la electricidad en las salas de cómputo de las escuelas, los ductos de ventilación de comedores escolares, o las rúbricas de evaluación para medir los rendimientos, mientras que habría otras que “le son útiles al hombre en tanto hombre, en tanto ser pensante” (p. 300).

Es cierto que tanto la electricidad, como los ductos de ventilación y las rúbricas de evaluación tienen una utilidad que es demostrable a efectos del llamado mejoramiento de la calidad de la educación, o al menos en su forma escolarizada, y es trabajo de distintos sectores sociales procurar que dicha utilidad sea manifiesta, material, es cierto también que se requiere de la presencia de quienes se ocupen de aquellos otros asuntos que, en su aparente inutilidad, sea por su carácter etéreo, no fáctico, no de cara a incrementar la productividad en ningún sentido, avancen en procura de preguntarse qué es lo que somos en este momento de la historia, a modo de aquella ontología del presente foucaultiana o, lo que es lo mismo, trabajen para *pensar de otro modo* los problemas de la educación, en una racionalidad distinta de aquella que se sitúa en los niveles de lo inmediato, de lo que es «útil». Sin embargo, no se trata de una concepción de la inutilidad del pensar filosófico en los terrenos de un dualismo estéril ocupado de contrastar el saber de las humanidades con el de las «ciencias», sino más bien de detener la mirada en la importancia del saber como una práctica ascética, no en beneficio del mercado y sus *utilidades*.

Son inútiles las reflexiones que presenta este libro, como son inútiles las investigaciones que las preceden. La importancia de su inutilidad está precisamente en el hecho de manifestarse como avanzadas frente al saber, en tanto modo privilegiado de ascesis, o bien como formas de expansión del

pensamiento, que tienen como pretexto las preguntas por el uso de nociones conceptuales y metodológicas que aportara uno de los más grandes intelectuales de finales del siglo XX, así como los usos y las elaboraciones alcanzadas por otros como Agamben, Sloterdijk, Deleuze, Barthes, entre otros que son también objeto de examen en este libro. Son igualmente inquietantes, como inútiles, los subsecuentes procesos de reinterpretación de dichas nociones que en tentativas de asociación, de red, como el caso de Riepcó, han querido fortalecer posibilidades para la investigación sobre el pensamiento contemporáneo y la educación.

Volvamos a las “modificaciones” que, por la fuerza de pensar de otro modo, obligaron a Foucault a reorganizar sus preguntas, el alcance de los documentos a analizar, y el carácter del archivo al que se sometió el filósofo para ajustar su proyecto sobre la historia de la sexualidad. ¿Qué es la actividad filosófica sino el trabajo crítico del pensamiento sobre sí mismo?, se pregunta Foucault en la introducción de su obra que, más que un texto introductorio, se nos presenta a los lectores como una reflexión en la que un investigador desnuda los pormenores de las tribulaciones teórico-metodológicas que le hicieron cambiar el rumbo de sus análisis y postergar por algunos años la luz de sus resultados. Qué es, entonces, la actividad filosófica sino ese trabajo crítico del pensamiento sobre sí y, a su vez, en lugar de legitimar aquello que ya se sabe, obligarse a querer “saber hasta dónde sería posible pensar de otro modo” (Foucault, 2012, p. 15) o, lo que es lo mismo, una actividad filosófica que se emprende según la certeza de que “hay momentos en la vida en los que la cuestión de saber si se puede pensar distinto de como se piensa y percibir distinto de como se ve, es indispensable para seguir contemplando o reflexionando” (p. 14).

En el mismo sentido de Hadot, Foucault muestra que este pensar de otro modo se erige como un ejercicio sobre sí del pensamiento, y tal ascesis no es ni mucho menos útil si se la piensa en el mismo sentido de las demandas actuales sobre la llamada investigación en educación, sobre la educación, educativa, o educacional, como le llaman los colegas brasileros, a aquel conjunto de procedimientos que se sirven de técnicas e instrumentos de la investigación, procedentes a menudo de la estadística y del discurso de la economía, para responder a las cuestiones que atañen al mejoramiento en la calidad de los sistemas educativos y a la ya prolongada, aunque insuficientemente demostrada, alianza entre el desarrollo social y la educación. Aunque la educación no fue

uno de los temas centrales del programa de investigación de Foucault, ni de los demás investigadores que movilizan las discusiones en este libro, es claro que sus autores son la evidencia de una inquietud de más de cuatro décadas, y de al menos dos generaciones de investigadores que en Latinoamérica han procurado introducir algunas nociones y herramientas para pensar de otro modo sobre la educación. En cada país que está representado por los investigadores que acudieron como autores a este libro, la emergencia de los estudios con inspiración arqueo-genealógica —el modo quizá más atinado para nombrar el trabajo investigativo que se sirve de las herramientas y las nociones aportadas por Foucault—, ha sido diferente y con distintos alcances; este balance seguramente será objeto de próximas empresas de los mismos investigadores, colectivos de investigación y de la propia Riepcó.

Finalmente, una breve nota a propósito del trabajo en Red que se halla detrás de este libro. Según Roberts (2013), en las lenguas indoeuropeas se encontraba la raíz *erd* y su significado era “separar”. Su equivalente en griego sería la palabra *eremita*, con un significado no del todo distante del primero, pues quería decir “el que vive en soledad” o “separado”. A su vez, en el latín emergió el vocablo *rete*, que se traduce como “cuerdas separadas”. Por otro lado, la raíz indoeuropea *net* tenía el significado de “atar” o de “ligar”. La palabra red, escrita en castellano como *reth* hasta no antes del siglo XII, es el resultado tanto de la raíz *erd*, como de la raíz *net* y, además de la fuerza que tomó en la segunda parte del siglo XX para denominar lo relacionado con los sistemas de comunicación y de difusión apoyados en las nuevas tecnologías, continuó albergando posibilidades de significación asociadas con ligar o atar, en entramados de cuerdas o de hilos, aquello que en principio está separado. Tal vez sea este el sentido de la Red el que mejor recoge lo que aglutina este libro: múltiples perspectivas, separadas, que es posible atar mediante los hilos y las cuerdas de la voluntad de saber de quienes aquí escriben.

David Andrés Rubio Gaviria
Profesor
Universidad Pedagógica Nacional
Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica
Red de Investigación en Educación y Pensamiento Contemporáneo
(Riepcó).

Referencias

- Foucault, M. (2012). *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. Editorial Biblioteca Nueva.
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Siruela.
- Roberts, E. (2013). *Diccionario etimológico indoeuropeo de la lengua española*. Alianza.

Preview

Thinking Otherwise: problematizing practice

I have never tried to analyze anything whatsoever from the point of view of politics, but always to ask politics what it had to say about the problems with which it was confronted. I question it about the positions it takes and the reasons it gives for this; I don't ask it to determine the theory of what I do.

Polemics, Politics and Problematizations
Foucault (1998)

The Research Network in Education and Contemporary Thought (RIEPCO) has been a living force in education theory in Latin America for twenty-five years. The History Group of Pedagogical Practice began the process in 2004 with a conference and book on Foucault's works and held the Second International Seminar in 2014 which I was invited to attend (Peters, 2015), where I had the good fortune to meet some of the members of the network, including Dora Marín, Oscar Pulido, Alfredo Veiga-Neto, Andrés Klaus Runge and Carlos Noguera. I feel most honored to respond to the invitation by Oscar Espinel to write a brief Foreword for this new exciting collection that result from the IV International Seminar (2018) held in Bogotá to rethink the notions of practice and experience as concepts, tools and theories for educational research. In this new collection contributors have explored Foucault's tool-box but also widened the circle to discuss the works of other thinkers.

The notion of *practice* figures often as a given in educational research and pedagogy. It functions as a kind of bedrock of a set of educational assumptions that are widely regarded as part of the background so obvious and self-evident that they do not stand in need of clarification or analysis. The presuppositions of the term are not analyzed or clarified and rarely is it acknowledged that theories of practice not only shape what we accept as 'true' and 'normal' but also implicitly constitute a set of politico-ethical choices. In education the

term 'practice' is used frequently as part of a new orthodoxy that prioritizes the practical over the theoretical and serves as justification for 'practitioner knowledge', 'the reflective practitioner', 'situated learning', and 'communities of practice'.

The concept of *practices* is, perhaps, *the* neglected underlying concept that signals an emphasis on social construction and postmodern theory (if I can use this abbreviation) that gels with a constellation of new emphasizes in educational studies more generally. It reflects the central importance of culture – the importance of 'cultures' in the plural. This means, among others things, phenomenologically speaking, that educational activities are primarily engagements-with-others-in-the-world and it implies that learning and teaching are fundamentally social activities, 'doings' or performances without 'inner' processes. This understanding in philosophy and social theory tend to focus on the increasing importance of an understanding of the body to education, not just the emotions or embodied cognition or rationalities, but also the body as formations of self, social and political order. The use of *practice* also highlights pragmatics in general that derives from a largely unexamined shift in philosophy and social theory to focus on *practice* as the underlying concept of cultures and communities, which brings social order and structures social reality. While we can map these overlapping uses and family resemblances of the term practices in relation to education and social theory, it is not the cases that the term is used deliberately or purposively with these meanings or understandings explicitly in mind. Rather the term has been adopted in use without much reflection and when it is used it is often done so without sufficient attention to what the term implies.

The emphasis on practice in education takes many different and related forms. I draw a distinction between those forms that are relatively well theorized and those that are not. In the former case we can distinguish among various related notions of practice advanced directly by theorists or drawn from the work of others outside education such as a praxical notice or practice in Dewey, Freire or Bourdieu. In this context we might acknowledge the notion of practical reason from Aristotle focusing on his notion of *phronesis* or notions of 'meaning as use', rule-following and background practices in Wittgenstein (1953). The contemporary turn to practices can be traced, perhaps,

to the return to Aristotle, to the continuing influence of Marx, and to the currency of Heidegger, Wittgenstein and Foucault.

Heidegger emphasized the practical over the theoretical and also claimed to find his source for first-hand practical understanding in Aristotle. Heidegger's emphasis on the priority of the relational context of practical activity is also mounted as a critique of traditional Cartesian ontology which pictures the world as comprising subjects as minds whose mental representations (ideas) attempt to capture an independent (material) reality. Philosophy and science on this view is concerned with ways of guaranteeing the accuracy of our representations. We can only avoid the problem of knowledge and skepticism, and the problem of value (how things have value) by avoiding traditional Cartesian metaphysics which wants to privilege the thinking subject. In particular, Heidegger questions the claim made by Plato that moral knowledge must be explicit and disinterested and he questions both the possibility being able to make our everyday understandings totally explicit. On his view the very possibility of intelligibility presupposes that the cultural background cannot be fully articulated. Heidegger argues that our cultural practices can direct our activities and make our lives meaningful only insofar as they are and stay unarticulated background practices.

Wittgenstein (1953) also accepts that philosophy, like language, is a set of interrelated social practices. The conditions of possibility cannot be independently analysed outside language but rather can be understood only in naturalistic terms as facts about our 'natural history'. For Michel Foucault and Jean-Francois Lyotard, *practice* provides a means for theorising language as a discursive activity against structuralist and semiotic notions of language as a structure or system. There is also significant trend in posthumanism especially in science and technology studies that wants to construe practices as involving an interface with machines and scientific instruments. The priority of practical engagement and understanding follows from an emphasis on the body and on embodied knowledge, rationality and understanding, which often takes place through the acquisition of shared embodied know-how. If actions are embedded in practices and individuals are constituted within practices, then the theory of practice sharply contrasts with contemporary theoretical approaches that privilege the individual to emphasize language as a signifying system, the life world, institutions or roles, structures or systems in defining the social. The

concepts of practice and experience lead to questions concerning the kind of ontology constituting ethics and politics. Dreyfus (1997) develops a typology of the ethico-politics of practice.

- *Stability*: (Wittgenstein, Bourdieu) the practices are relatively stable and resist change although may be initiated by innovators, or be the result of 'drift', but there is no inherent tendency in the practices for this to happen. The consequent is either a conservative acceptance of the status quo or revolutionary prescription of change.
- *Articulation*: (Hegel, Merleau-Ponty) practices have a telos of clarity and coherence, and become increasingly more refined as our skills develop leading to political progressivism with the recognition that the path to progress will not always lead in that direction.
- *Appropriative Gathering*: (*Ereignis*, Heidegger) when practices run into anomalies, we make a new leap, drawing on marginal or neighbouring practices and so revising our cultural style. This supports those who can best bring about such change within a liberal democratic society, such as entrepreneurs, political associations, charismatic leaders, and culture figures.
- *Dissemination, Difference*: (Derrida) there are many equally appropriate ways of acting, and each new situation calls for a leap in the dark. The consequence is a sensitivity to difference, to loosen the hold of past norms on present and future action, and to become aware of the leaps we make rather than covering them up with whiggish history.
- *Problematization*: (Foucault) practices develop in such a way that contradictory actions are felt to be appropriate and attempts to fix these problems lead to further resistance leading to a hyperactive pessimism, showing the contingency of what appears to be necessary and engaging in resistance to established order.

Foucault's problematization is perhaps the most radical and systematic that uncovers alternative practices as responses to various problems. He writes:

But the work of a history of thought would be to rediscover at the root of these diverse solutions the general form of problematization that has made them possible — even in their very opposition; or what has made possible the transformation of the difficulties and obstacles

of a practice into a general problem for which one proposes diverse practical solutions. It is problematization that responds to these difficulties, but by doing something quite other than expressing them or manifesting them: in connection with them, it develops the conditions in which possible responses can be given; it defines the elements that will constitute what the different solutions attempt to respond to. This development of a given into a question, this transformation of a group of obstacles and difficulties into problems to which the diverse solutions will attempt to produce a response, this is what constitutes the point of problematization and the specific work of thought. (Foucault, 1998).

As Foucault makes clear the approach he devises looks to a form of critical analysis that investigates practice by understanding the construction of different solutions to a practice and how these different solutions result from a specific form of problematization. As he argues: ‘The work of philosophical and historical reflection is put back into the field of the work of thought only on condition that one clearly grasps problematization not as an arrangement of representations but as a work of thought’ (ibid.).

This new collection and its conversation with Foucault and with other post-Foucaultian thinkers articulate the research configurations among a group of thinkers that enable us to appreciate relations between practice and experience, practice and habit, utilizing the work of Deleuze, Sloterdijk, Agamben, Butler, de Certeau, de Sousa Santos, and others. It is the kind of theoretical innovation, consideration and new forms of analysis that we have come to expect from this research network in education.

Michael Peters
Distinguished Professor at Beijing Normal University, China.
Emeritus Professor in the Faculty of Education
at the University of Illinois, Urbana-Champaign.
Professor in the Wilf Malcolm Institute of Educational Research,
University of Waikato, New Zealand.

References

- Dreyfus, B. (1997, July). *Conclusion: How background practices and skills work to ground norms and intelligibility: the ethico-political implications*. NEH Summer Institute on Practices.
- Foucault, M. (1998). Polemics, Politics and Problematizations. [Interview by P. Rabinow, May 1984]. *Essential Works of Foucault*, 1. <https://foucault.info/documents/foucault.interview/>
- Peters, M. A. (2015). Postcolonial biopolitics in the empire of capital: lines of Foucauldian inquiry in educational studies. *Educação Unisinos*, 19(1), 88–100.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations* (G. E. M. Anscombe, Trans.). Macmillan.

Introducción

Razones de un libro

Porque la escritura descentra el habla, el individuo, la persona,
realiza un trabajo cuyo origen es indiscernible.

Diez razones para escribir
Barthes (2002, p. 41)

El libro que el lector tiene en sus manos se deriva de los trabajos conjuntos que hemos venido construyendo al interior de la *Red de Investigación en Educación y Pensamiento Contemporáneo* (Riepc). La red nos ha permitido tejer un proyecto estratégico que, a su vez, le da vida a la red en la articulación de las investigaciones adelantadas por cada miembro dentro de sus instituciones y países de origen. En este sentido, el proyecto colectivo *Pensar de otro modo* actúa como eje gravitacional de los intereses, pesquisas e indagaciones de los investigadores nacionales e internacionales que conforman Riepc, con el propósito de servir como canal para poner en sintonía las múltiples inquietudes del grupo. Es así como los trabajos que componen el libro son resultado de investigaciones que se vienen sumando a este esfuerzo común que, como una tela de araña, permite conectar y actualizar diálogos, convergencias e inflexiones en torno a las formas y aplicaciones de las herramientas foucaultianas para pensar la educación y la pedagogía. Un trabajo en red, o si se prefiere, un trabajo investigativo en-redado. Es en este sentido que el proyecto editorial que en esta oportunidad hemos llamado *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación*, es concebido como un libro pretexto, un libro conversación, un libro encuentro.

Justamente, el presente libro se ha propuesto continuar la discusión abierta hace ya 15 años cuando, en 2004, liderados por el *Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica*, se dieron cita en Bogotá un grupo de investigadores y académicos envueltos en las cuestiones sobre educación y —desde distintas coordenadas— allegados a los trabajos de Foucault. El pretexto que alimentó la convergencia de las voluntades en aquel momento, en los márgenes del *Seminario Internacional Pensar de otro modo: Usos de Foucault para pensar la educación*

en Iberoamérica, fue el de comentar, explorar y profundizar en los usos de las herramientas conceptuales y metodológicas propuestas por el filósofo francés tras 20 años de su muerte. En 2014, durante el *II Seminario Internacional Pensar de otro modo: resonancias de Foucault en la educación*, decidimos retomar la conversación y continuar pensando el campo educativo y pedagógico desde las herramientas filosóficas que nos ofrecen los trabajos de autores como Foucault, Deleuze y, recientemente, Sloterdijk, Agamben, Dewey, entre otros.

De hecho, esta permanente discusión que toma la forma de libro, reúne algunos investigadores que, desde el primer encuentro, han venido trabajando de manera cercana y continua: Dora Marín, Oscar Pulido, Alfredo Veiga-Neto, Andrés Klaus Runge y Carlos Noguera. Intereses problémicos e investigativos que han encontrado y han hecho eco en otras voluntades hasta dar forma, en 2016, a la *Red de Investigación en Educación y Pensamiento Contemporáneo* (Riepcó) en la ciudad de Villa de Leyva. En este mismo año tuvo lugar la tercera versión del Seminario en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), bajo el título *III Seminario Internacional Pensar de otro modo: herramientas filosóficas para investigar en educación*.

Podemos decir que un puerto común ha servido de punto de convergencia a las investigaciones aquí reunidas, a saber, el interés de seguir explorando la potencia metodológica de un autor como Foucault, para pensar los problemas de la educación y la pedagogía. En esta oportunidad, hemos decidido detenernos un momento en medio de las derivas y búsquedas emprendidas, para concentrarnos en las nociones de experiencia y práctica en cuanto instrumentos filosóficos para la investigación en educación y pedagogía. De este modo, en el intento de ampliar las conversaciones, este nuevo pasaje dentro de la ruta de navegación abierta hace algunos años, se ha ideado en apertura hacia otros autores y planteamientos como Judith Butler, Peter Sloterdijk, Gilles Deleuze, Giorgio Agamben, Jorge Larrosa, Boaventura de Sousa Santos, Roland Barthes, Michel de Certeau y el mismo Emil Cioran. Ciertamente, esta ha sido la bitácora teórico-metodológica que ha orientado, en el año 2018, el *IV Seminario Internacional Pensar de otro modo: las nociones de práctica y experiencia como herramientas filosóficas para investigar en educación*, realizado en las instalaciones de UNIMINUTO, en la ciudad de Bogotá. El seminario, como lo desarrollará lúcidamente Carmen Rico de Sotelo en el capítulo dedicado a este tópico, es una estrategia de investigación filosófica que hemos venido madurando en la

Red y que nos permite, además de encontrarnos y debatir cada cierto tiempo, desplegar nuestras investigaciones en torno a los ejes problemáticos —generalmente metodológicos— propuestos para cada paraje del transitar llamado *Pensar de otro modo*. Un esfuerzo compartido en torno a explorar, reterritorializar e investigar en/con la caja de herramientas foucaultianas, tal como fuese inaugurado a comienzos de siglo por otras voces, otros intentos y otros puntos de relevo. En consecuencia, mientras las nociones de práctica y experiencia sirvieron de instrumentos teórico-metodológicos para las investigaciones adelantadas en este libro encuentro, la educación y la pedagogía han sido fijadas como punto de mira hacia el que apuntan las elaboraciones que nutren cada uno de los capítulos de este trabajo conjunto.

Pero, ¿qué es un libro?, ¿qué es este libro que aquí inauguramos?, ¿qué lo hace libro? Aún más, ¿qué clase de libro es? Pues bien, un libro es un pretexto hecho texto. Y, simultáneamente, junto a esa textualidad, también proyecto y apertura hacia lo no-dicho, lo no-pensado e incluso, lo impensado. Pretexto para impulsar el andar y proyectar las rutas por explorar. Pero, además, pretexto para realizar balances, reorientar las sendas y compartir hallazgos e inquietudes. De este modo, un libro también es una conversación infinita, sin comienzo ni final. Una conversación que desmiente la titularidad del autor, puesto que en la voz de quien habla susurran las voces e ideas de otros que, de la misma manera, aprovechan el aparato sonoro de quien pronuncia la palabra para hacerse presentes, actuales, audibles. Palabras que, una vez emitidas, en un discolo peregrinar, asumen rumbos propios fuera de la jurisdicción del hablante. Una vez lanzadas será imposible tener control sobre lo que dicen las palabras a quien las escucha o a quien las lee en el papel. Quizás —solo quizás— esa sea la menor de las preocupaciones de quien habla o de quien escribe, pues el interés germinal radicaría, desde esta perspectiva, en darle forma a los problemas. Se trata del arte de escribir. La paternidad o maternidad de lo dicho no es más que una banal ilusión. En este orden de cosas, un libro es una conversación sin límites, inundada de posibilidad. Este es el tipo de libro añorado por estas letras, reflexiones e indagaciones. Una conversación emprendida hace varios años que, de tiempo en tiempo, se actualiza en torno a paisajes conceptuales y exploraciones metodológicas propuestas con anterioridad y enriquecidas por las eventualidades que solo experimenta quien se atreve a emprender la excursión.

Y tal vez, un tercer aspecto valga la pena ser anotado en medio de estos rodeos alrededor de la pregunta por el libro y su significado. Un libro, además de pretexto y conversación, es también encuentro. Ciertamente, un libro encuentro es todo eso: es un lanzamiento a lo imprevisible, un retomar para re-iniciar, un habitar la incertidumbre. Un encuentro como el que se proponen estas páginas —tanto entre los investigadores que confluyeron en su elaboración como los lectores que elijan interactuar con ellas—, es la posibilidad de tejer nuevas redes, reconocer nuevos rostros, crear nuevos espacios.

Se le oye decir a Deleuze, en entrevista con Claire Parnet, que “cuando se trabaja se está forzosamente en la más absoluta soledad” (Deleuze, 2013, p. 10). En la más profunda intimidad. El acto de leer y escribir son encuentros íntimos consigo mismo, de confrontación permanente. Conversaciones sin término que, aunque a veces se realizan en compañía, son acciones que despliegan su violencia en las batallas interiores. “No obstante —continúa Deleuze— se trata de una soledad extremadamente poblada. No poblada de sueños, de fantasmas, ni de proyectos, sino de encuentros” (Deleuze, 2013, p. 10). Encuentros fraguados y preparados desde la intimidad. Encuentros transfigurados en polisémicas concurrencias de soledades, de preocupaciones e interrogantes secretos, privados, propios y que, una vez expuestos en medio de la geografía delineada por la conversación con otros, emprenden el viaje hacia otras intimidades.

En este orden de ideas, es del agrado de Deleuze aproximar el encuentro a la idea de devenir, un devenir-encuentro, un encuentro-devenir, en el que una vez dada la coincidencia en el tiempo y en el espacio, es imposible mantenerse intacto, inmutable; pero, a la vez, un devenir-encuentro que evita hacerse captura. Seguimos siendo devenir en la soledad íntima en donde se traban los nuevos proyectos e interrogantes. Seguimos siendo devenir en medio de los caminos que se cruzan, se alteran y se confunden para continuar. Un *entre-dos* que no es, ni puede ser, ninguno de los dos; un *entre-dos* como espacio que traza la silueta de las singularidades, las recorre y de-forma pero, sobre todo, las hace posible. Es el espacio que habilita este libro y que ha inaugurado la forma seminario.

Este es el tipo de encuentro que emerge a partir de las inquietudes compartidas en torno a la educación y la pedagogía. Encuentro que es acontecimiento; un dialogar para presenciar y hallar otras formas de decir y del decir;

un estar común para habitar la diferencia y regresar a la morada siendo otro; un regresar acompañado para convivir con nosotros mismos, con nuestras ideas, proyectos e inquietudes. Soledades pobladas por la fuerza de la extranjera presencia, la palabra ajena, la discordante mirada. Encuentro que es preparación para la conversación, pero también, encuentro que es un poco de entusiasmo, un poco de robo, un poco de deseo, un poco de amistad. “Encontrar es hallar —precisa Deleuze—, capturar, robar, pero no hay método, tan solo una larga preparación” (Deleuze, 2013, p. 11). Encontrar es devenir, dialogar, “pensar con”, pensar de otro modo.

Ahora bien, la opción de reconocer otras miradas y perspectivas en medio de la concurrencia, es el reconocimiento que Foucault mismo hace cuando plantea que la labor de investigar, así como la labor de la filosofía, en tanto actividades del pensamiento, son actividades de permanente abandono, desplazamiento, modificación. Es así que Foucault entiende el trabajo que realiza como ejercicio filosófico. Más que la fidelidad a un programa, sistema o aparato teórico, lo que le ha de interesar es ocuparse de los problemas y hallar la manera más pertinente de abordarlos, de tratarlos, de darles forma, de construirlos. Por ende, investigar, pensar y hacer filosofía, se configuran como ejercicios para modelar y crear problemas, interrogantes, formas de mirar; y son esos ejercicios los que exigen crear herramientas para horadarlos, moldearlos, producirlos. Se trata de una relación constitutiva que es de doble vía puesto que, evidentemente, los problemas requieren cierto tipo de herramientas; pero, a su vez, las herramientas también pueden llegar a adquirir la capacidad de dar forma a los problemas. En efecto, nos encontramos frente a cierto tránsito desde la limitada instrumentalización a la potencia creadora de la investigación. Posibilidad creadora que se entrecruza con las sendas de la problematización.

Esta es la convicción que, de una u otra manera, inspira las investigaciones aquí reunidas. Respondiendo a ello, el libro ha sido organizado en cuatro grandes apartados. El primero, titulado *Entre práctica y experiencia*, se ocupa de pensar metodológicamente dichas nociones, las cuales servirán de base para las investigaciones que componen los siguientes apartados. Allí el trabajo de Dora Marín *Práctica y hábito (saberes, normas y sujeto)* adquiere un carácter “preludial” puesto que abre las discusiones en torno a la noción de práctica como categoría transversal en el trabajo arqueo-genealógico, particularmente, el dedicado al campo de la educación y la pedagogía. De acuerdo con Dora

Marín, las investigaciones realizadas por Foucault pueden leerse desde las distintas apropiaciones y desplazamientos de la noción de práctica. Justamente, a ello ha dedicado las investigaciones que realizó en los últimos tiempos en la Universidad Pedagógica Nacional y que realiza actualmente en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Por su parte, Ana María Valle se vincula al debate desde sus trabajos alrededor de la noción de experiencia con el capítulo titulado *Práctica y experiencia. Procesos de subjetivación para investigar en educación*. La tensión y vaivenes entre práctica y experiencia, en tanto herramientas metodológicas, es una discusión que ha quedado pendiente desde el encuentro de 2016. En la tercera versión del *Seminario Pensar de otro modo*, se encontró que el estudio de este par de conceptos venía convirtiéndose en un tema urgente dentro de nuestras investigaciones y, sobre todo, de gran fertilidad para las indagaciones que venimos adelantando. De esta manera, Ana María Valle, dedica su trabajo a revisar y explorar la noción de experiencia dentro del horizonte metodológico abierto por Foucault de cara a la noción de práctica. Finalmente, cierra este apartado el texto de Diego González y María Noel Mera, *Nociones de experiencia en Jorge Larrosa y Boaventura de Sousa Santos*, en el cual, siguiendo la intención de ampliar los escenarios de diálogo con otros autores arriesgan una lectura cruzada entre Jorge Larrosa y Boaventura de Sousa Santos para explorar otras aristas del concepto de experiencia y sus posibilidades dentro de los abordajes reflexivos en torno a la educación.

El segundo apartado, *Archivo, resonancias, problematización*, se centra en la aplicación de los aparatos foucaultianos en escenarios como la investigación educacional, el arte, las imágenes y la educación artística. Así, el capítulo intitulado *La perspectiva archivística en la investigación educacional basada en Foucault*, de Julio Groppa Aquino, parte de una pregunta fundacional en relación con la circulación, discontinuidad y usos del utillaje foucaultiano en campos como la educación. Con ello busca desmarcarse de posturas en extremo exegéticas, propias de los estudios *foucaultistas*, más preocupados por cierta recepción hermenéutica del pensador francés que por enfrentar problemas del presente. Desde la noción de archivo, Julio realiza un trabajo de carácter pragmático y al mismo tiempo conceptual, para explorar los gestos procedimentales en la investigación de orientación foucaultiana. Este capítulo ahonda en la importancia del archivo, visto más allá del ámbito esquemático de recolección de información y lo ubica como una de las piezas fundamentales dentro de la historia de las problematizaciones que persigue el arqueogenealogista, toda

vez que, desde sus movimientos de montaje y remontaje, se convierte en punto de fuga y posibilidad para preguntar de otros modos, objeto primordial de la investigación.

El segundo capítulo de este apartado, cuya autoría es de Alfredo Veiga-Neto, *Libertas radians contra mortem ingloriam. Articulaciones entre filosofía, música, literatura y educación*, desplaza las herramientas foucaultianas hacia el terreno de la música y la literatura. O mejor, en un giro inesperado, emplea conceptos operatorios del ámbito musical y poético para explorar cuestiones que, como la libertad, habitan el espeso bosque foucaultiano. Para ello, Veiga-Neto se ocupa de tres voces distintas: la libertad en el pensamiento de Michel Foucault, la libertad proclamada en el poema *La trucha* de Schubart y la libertad que inspira la estructura musical del *Lied La trucha* compuesta por Schubert. En últimas, lo que se propone el capítulo es buscar y producir algunas resonancias entre estos tres ámbitos que, de acuerdo con el autor, tematizan la libertad desde sus singularidades. De esta manera, mediante la tematización, la problematización y la producción de resonancias entre campos aparentemente disímiles como la filosofía, la poesía y la música, Alfredo nos conduce a ampliar tanto los panoramas de comprensión como las cuestiones de método. Por su parte, el capítulo que cierra este segundo apartado, *Constitución de la educación artística y los regímenes de visualidad en la modernidad*, de Pedro Alexander Sosa Gutiérrez y Elver Chaparro Cardozo, se detiene en el estudio de los efectos civilizatorios del aparato escolar mediante la noción de regímenes escópicos. Las prácticas discursivas que rodean la historia de los saberes escolares, como es el caso de la educación artística, se nutren de enunciados como progreso, utilidad e instrucción. De esta manera, es la tesis de los autores, el tipo de visualidad desplegado desde la retórica civilizatoria de la modernidad apoyada, entre otros, en la educación artística, establece modos de ver y entender el mundo vinculados a la legitimación y expansión de formas singulares de representación y reconocimiento.

El tercer apartado, *Políticas de la vida y educación*, se propone analizar las formas de producción de la vida desde las instancias educacionales, pero esta vez, enfoca la mirada en las prácticas de subjetivación y gobierno de la vida. La modernización de los cuerpos individuales y poblacionales es el tópico nuclear alrededor del cual se desarrollan las investigaciones que componen este segmento. En esta dirección, Alexandre Filordi despliega sus análisis en

torno a las artes del cuidado de sí en tanto prácticas de gobierno y constitución de sí. Con este fin, aprovecha la reciente publicación de *Las confesiones de la carne*, cuarto tomo de la *Historia de la sexualidad*, para estudiar con Foucault la compleja, múltiple y milenaria cultura de las prácticas y ejercicios ascéticos. Mediante el estudio de la dirección de la conducta y de los individuos que el cristianismo realiza bajo el dispositivo de la carne, Filordi logra anticipar algunas consideraciones críticas frente a las formas de la educación contemporánea que, en el juego entre disciplina y gubernamentalidad, han minado en la escuela la posibilidad de producir experiencias y contra-tecnologías. Este es el objeto que da forma al capítulo *Hacia una educación de concesiones imposibles: reflexiones a partir de "Las confesiones de la carne"*.

Analítica pedagógica de la subjetivación y del reconocimiento: Los aportes de Michel Foucault y Judith Butler para pensar la interacción educativa, es la contribución de Andrés Klaus Runge a este proyecto colectivo. Como lo anuncia en el título, Runge pone en diálogo a dos autores como Foucault y Butler para pensar los procesos de subjetivación en el marco esbozado por las prácticas educativas. Para ello, Andrés Klaus se propone una lectura en clave pedagógica de los dos autores quienes, como es sabido, no han tenido a la educación como uno de sus principales blancos de análisis. Los conceptos de subjetivación y reconocimiento serán la guía en este ejercicio que transita el tercer apartado del libro. Por su parte, Carlos Noguera, retomando el trabajo de Lagasnerie, propone una lectura diferente frente al proyecto investigativo de Foucault. De este modo, en *La última lección del profesor Foucault*, Noguera hace referencia a la noción de gesto pedagógico para aclarar la especificidad que denotan los cursos publicados de Foucault en su estancia en el Collège de France. La transcripción de los cursos, de una manera distinta a lo sucedido en los libros, permiten ser testigos del pensamiento en acto, del pensamiento que se va produciendo. Así, la enseñanza, se presenta como práctica constitutiva de la investigación y de la creación de pensamiento y se distancia del carácter instrumental y subordinado al que tiende a confinarse. Es desde estas coordenadas de la enseñanza como acontecimiento que Carlos Noguera se adentra en el Curso de 1976, *Defender la sociedad*, para profundizar en la comprensión del neoliberalismo desde la noción de gubernamentalidad y, desde allí, analizar los tránsitos entre la politización de la pedagogía y la pedagogización de la política como escenario de la emergencia de propuestas, como las de las pedagogías críticas y las vigentes críticas a la pedagogía.

Anudadas al ejercicio teórico-metodológico, las relaciones entre enseñanza y filosofía se presentan como el eje problémico y núcleo del cuarto apartado: *Enseñanza y filosofía*. En este último apartado toman especial relevancia un conjunto de discusiones, apropiaciones y usos de las nociones foucaultianas para problematizar cuestiones próximas a la pedagogía como estudio, enseñanza, ejercicio, el seminario y la figura del profesor, entre otros. El primer capítulo de esta serie, de autoría de Mercedes Ruvituso, continúa con el intento de ampliación de las fronteras para la investigación en educación y pedagogía, esta vez, mediante un interesante diálogo con Giorgio Agamben. Para tal efecto, parte del concepto técnico de “inoperosidad” para preguntar por la experiencia del estudio y el sujeto estudioso. Conceptos que permiten abordar, de acuerdo con Mercedes Ruvituso, algunos problemas educativos actuales en clave agambeniana. De esta manera, el capítulo *Giorgio Agamben y la experiencia de estudiar* se dispone a pensar, desde los elementos conceptuales, metodológicos y biográficos que ofrece el filósofo italiano, asuntos como la centralidad del aprendizaje y los dispositivos biopolíticos que sustentan los aparatos educativos contemporáneos. El segundo capítulo de esta serie emplea la noción de ejercicio de Sloterdijk para contribuir a la problematización de la enseñanza y el enseñar que se propone este apartado. Oscar Espinel y Oscar Pulido dan un giro al problema y desplazan los interrogantes desde el enseñar al aprender, con lo que consiguen dar forma a nuevos interrogantes y preguntar de otra forma. En este recorrido por los trabajos del filósofo alemán aparecerán conceptos teórico-metodológicos de gran valía para el estudio de la filosofía y su enseñanza como antropotécnica, *bios philosophein* y *homo athleta*. El tercer capítulo visita otro par de filósofos contemporáneos. En este caso, el “Seminario” será el objeto de las indagaciones que realice Carmen Rico de Sotelo en su texto *M. de Certeau, M. Foucault y R. Barthes en diálogo. El lugar del autor y el lugar del seminario*. En esta dirección, el capítulo reflexiona sobre las nociones de “lugar” y de “autor” inspirándose en la práctica pedagógica del seminario, tal como fuese ejercida y descrita por pensadores y profesores como Michel de Certeau, Roland Barthes, Michel Foucault y Christian Jacob, entre otros. La inquietud que focaliza el análisis gira en torno a la iniciativa de repensar críticamente el seminario como experiencia académica de docencia e investigación desde América Latina y con la contribución de autores como los citados.

Por su parte, *La enseñanza: un análisis de las ideas de bildsamkeit (formabilidad) en Kant y Herbart* de Ana Cristina León, despliega la pregunta por la

formación del hombre. Con ese propósito, la autora propone abordar —en sus palabras— a un filósofo que hace las veces de un pedagogo y a un pedagogo que asume el lugar de un filósofo. De este modo, retoma el concepto de *bildsamkeit*, tanto en Kant como en Herbart, para examinar la enseñanza (o instrucción) desde la perspectiva de la formabilidad. Un último ejercicio clausura este libro, para que finalmente pueda iniciar el viaje dentro del universo de la lectura y, sobre todo, del leer. Un largo y pausado tránsito desde el leer al escribir y que ahora pretende retornar nuevamente al leer. Círculo virtuoso —que deseamos— *ad infinitum*. Prácticas sin fin en cuyas entrañas también asoma, reclamando su lugar, la acción del traducir, el arte de la traducción. Larrosa, siguiendo la idea de Gadamer, nos recuerda que el leer es traducir y, si vamos un poco más allá, también podríamos afirmar que el escribir es, igualmente, un acto continuo de traducción. De hecho, tendríamos que destacar que el enseñar, nutrido de esas prácticas habituales del leer y el escribir, también tiene que ver con el traducir. Este es el ejercicio que hemos querido retomar como cierre inaugural para nuevas lecturas-traducciones. En esta oportunidad, el profesor Miguel Ángel Gómez trae a la lengua castellana el testimonio de Ștefan Baciú, estudiante de Emil Cioran en el Liceo de Secundaria. En este sentido, *Un profesor de enseñanza secundaria llamado Emil Cioran: el relato de su alumno Ștefan Baciú*, permite ver y pensar al profesor desde la mirada del estudiante y, por tanto, enriquece las indagaciones abiertas en este segmento desde la singularidad que propone como ejercicio.

Por último, es importante resaltar que este libro ha sido resultado del trabajo conjunto de los investigadores de Riepcó quienes han aceptado la invitación de continuar la conversación emprendida hace algunos años y que, en esta oportunidad, se concreta en las investigaciones, indagaciones y contribuciones alrededor de las nociones de práctica y experiencia como herramientas metodológicas para pensar la educación y, dentro de ella, como uno de sus emergentes bemoles, la enseñanza. Así, como reflejo de la autenticidad de la conversación que nos viene convocado, algunas de las inquietudes que movilizan los escritos han llevado a problematizar la enseñanza como posibilidad de pensamiento y, en este rumbo, a pensar la figura del profesor. El proyecto de investigación *Balance de las formas de enseñanza de la filosofía en Colombia: entre práctica y experiencia*, ha servido como abrigo para vincular los distintos intereses investigativos y las lecturas que los nutren. El escenario propiciado por este proyecto de investigación financiado por UNIMINUTO, mediante

la VII convocatoria para el desarrollo y fortalecimiento de la investigación en UNIMINUTO, no solo ha abierto una nueva espacialidad para esta alianza entre los grupos de investigación que alimentan a Riepcó, sino que ha posibilitado la edición del libro en la conjugación de esfuerzos entre la UPTC desde su grupo de investigación *Filosofía, Sociedad y Educación* (Gifse) y el grupo de investigación *Pensamiento, Filosofía y Sociedad* de UNIMINUTO. Todo este apoyo institucional, las alianzas y lazos de amistad que se han tejido, así como el creciente convencimiento frente al ejercicio filosófico-pedagógico en medio de nuestras sociedades, hace posible la entrega de este libro en las manos de lector, para dar continuidad al proceso permanente de reelaboración, escritura y traducción gestado en medio de esta conversación sin límites que es el *Pensar de otro modo*.

Oscar Espinel

Profesor

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Grupo Pensamiento, Filosofía y Sociedad

Red de Investigación en Educación y Pensamiento Contemporáneo
(Riepcó)

Referencias

Barthes, R. (2002). *Variaciones sobre la escritura*. Paidós.

Deleuze, G. y Parnet, C. (2013). *Diálogos*. Pretextos.

Consideraciones metodológicas

Trazos y proyectivas

Oscar Espinel

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Oscar Pulido Cortés

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC)

El proyecto colectivo que ha dado lugar a este libro se ha trazado como objetivo transversal la reflexión y discusión alrededor de las herramientas conceptuales y metodológicas que ofrece Foucault en medio de sus trabajos y que, una vez delimitadas y afinadas, pueden ser de gran potencia dentro del estudio de problemas educativos y pedagógicos. Lo cual ha significado hacer una lectura diferencial de los trabajos de Foucault, desde regiones ajenas a las abordadas por el propio filósofo, para lograr con ello un efecto de desterritorialización y reterritorialización en clave teórico-metodológica. A decir verdad, tal como es ampliamente conocido, el interés foucaultiano no radica tanto en teorizar como en crear herramientas para pensar, lo cual no desestima el arduo trabajo conceptual y de archivo que soportan sus libros e investigaciones. Finalmente, el suyo, en tanto historia de las formas de veridicción, es un proyecto centrado en la historia de las problematizaciones más que en la historia de las ideas, del pensamiento o de los sistemas teóricos; esto significa, en términos generales, que sus análisis se dirigen hacia los procesos y condiciones que han posibilitado el que algo se haya convertido en objeto de preocupación y, en consecuencia, considerado como falso o verdadero en determinado momento histórico.

Esto mismo lo ratifica el propio Foucault bajo el seudónimo de Maurice Florence en el *Dictionnaire des philosophes*: “Si Foucault está inscrito en la tradición filosófica, es en la tradición crítica de Kant, y podríamos llamar a su empresa *Historia crítica del pensamiento*” (Foucault, 1999, p. 363). De allí,

precisamente, se deriva la ontología del presente que, en conjugación con la mirada arqueo-genealógica, nutren sus estudios y pesquisas. Los suyos no son conceptos culturales para ser transmitidos, resguardados y repetidos fielmente. Los suyos —los conceptos que va ideando Foucault— son instrumentos para horadar las verdades, construir objetos de pensamiento y cuestionar aquello que hemos venido siendo. Este es, a grandes rasgos, el sentido y significado del tipo de investigación que ocupa a Foucault. Investigar es hacer un problema, moldear las inquietudes y formas de interrogar; delinear siluetas y preguntarse por ellas allí donde antes no se veía más que bruma, confusión o normalidad. Es, en otras palabras, una cuestión de enfoque con el uso de nuevos instrumentos de visibilidad o grilla de inteligibilidad, como prefiere llamarlo el filósofo francés.

Ahora bien, la apropiación y el uso creativo de los conceptos metodológicos y conceptuales asociados al pensamiento foucaultiano en el campo de los estudios sobre educación, han permitido configurar ángulos de visión diversos desde los cuales ha sido posible preguntar de otros modos en torno a las prácticas educativas y pedagógicas. Así, la potencialidad de nociones como las de práctica y experiencia, propuestas como ejes metodológicos de este proyecto colectivo, permite abrir nuevos intersticios, modelar instrumentales e inaugurar problemas y escenarios de investigación. Ya es larga la tradición y la literatura que se ha venido consolidando en Colombia a partir de estas adopciones y acomodamientos de la obra de Foucault y, principalmente, de la “caja de herramientas” que se encuentra en ella. No obstante, en esta oportunidad, el proyecto que da lugar a este libro ha logrado congregarse a investigadores de distintos puntos geográficos de la región como Brasil, Argentina, Canadá, Uruguay, México y, por supuesto, Colombia, quienes, desde sus lecturas e investigaciones contribuyen a la expansión de las fronteras comprensivas. El estudio, socialización y discusión de las disímiles aplicaciones, conceptualizaciones y funcionamientos del utillaje conceptual, marcadas por las huellas locales y la tradición propia de cada procedencia, permite, no solo explorar y ahondar en las comprensiones de las categorías propuestas como objeto de la indagación, sino enriquecer las posibilidades y espacialidades de la investigación en el campo educativo y pedagógico.

De este modo, dada la potencialidad e impacto que ha tenido el concepto de práctica y, recientemente el de experiencia, se ha considerado propicio

el detenernos un poco en ellas con el fin de mapear, conceptualizar, tematizar y explorar las maneras de preguntar que facilitan su estudio. Esto permitirá, además de contribuir a la consolidación de estos campos de saber, la identificación de nuevas articulaciones, perspectivas, problemas y configuraciones.

En congruencia con lo dicho hasta aquí, dentro del proyecto que nos convoca y haciendo uso de términos foucaultianos, las nociones de práctica y experiencia han sido asumidas como *nociones araña* por cuanto tienen la capacidad de trazar y vincular, bajo la misma red, distintos puntos e interrogantes. La riqueza y potencia que ofrecen en tanto nociones teórico-metodológicas se suma a la posibilidad articuladora dentro del proyecto puesto en marcha. Las reflexiones y elaboraciones conceptuales que sostienen la plataforma de observación conjuntamente construida, son tejidas a partir de la lectura situada que realizan diferentes investigadores frente a lo que parece ser un desplazamiento o cambio de énfasis en las investigaciones foucaultianas. Estos virajes metodológicos en los trabajos de Foucault conducen a la configuración e identificación de otras herramientas en los cursos que el filósofo francés dictó en el Collège de France entre 1980 y 1984, y que han sido publicados en los últimos años, así como a los desarrollos y apropiaciones que filósofos e investigadores han hecho de tales herramientas en tiempos recientes.

Se trata entonces de profundizar en la comprensión de los cambios de perspectiva que ha suscitado la ampliación de la caja de herramientas foucaultiana y en reconocer los nuevos estudios que se han desarrollado en el campo educativo y pedagógico con un elemento adicional: el diálogo con otros pensadores y perspectivas teóricas e investigativas. Traer al taller de trabajo a otros autores para entablar conversaciones teóricas, metodológicas y de procedimiento ha sido ideado con el propósito de continuar la ruta de ampliación y complejización de los horizontes de sentido e interrogación. Por ende, dentro del paisaje que da apertura al debate, recorreremos pasajes en compañía de autores como Deleuze, Barthes, Agamben, Butler, Sloterdijk, Larrosa, de Sousa Santos, Cioran, de Certeau, entre otros.

Metodológicamente, se han diseñado tres ejes de análisis¹ para lograr enlazar las tematizaciones y exploraciones realizadas en cada punto cardinal

1 Estas líneas y ejes han sido retomados de la conceptualización realizada dentro del marco teórico construido por los organizadores del IV Seminario Internacional *Pensar de otro modo* y empleados en los comunicados de divulgación del mismo.

del mapa que llamamos libro. Es necesario explicar que estos ejes categoriales corresponden al proyecto inicial al que responden los escritos aquí reunidos; sin embargo, por cuestiones procedimentales dentro de la arquitectónica del libro, estos ejes categoriales no necesariamente coinciden con la estructura dada a los distintos apartados en su versión final. Son, fundamentalmente, instrumentos conceptuales que guían las exploraciones desarrolladas y, en cuanto tal, operan, a la vez, como artefactos teórico-metodológicos, claves de lectura, matrices de tematización y, en definitiva, como apuestas investigativas.

Para hacer claridad sobre estos aspectos de procedimiento, la primera de las categorías de análisis ha sido nombrada como *Práctica: saberes, normas y sujetos*. Práctica es uno de los conceptos centrales, si no el principal, en las investigaciones de cuño arqueológico y genealógico emprendidas por Foucault. Cuando se intenta describir, en su complejidad, la articulación entre técnicas y fines —los dos elementos constitutivos de la práctica en esta perspectiva— es necesario usar algunas herramientas que permitan leer una relación que se percibe como inmanente y agonística. En ese sentido, se trata de pensar que la vinculación entre técnicas y fines, vigente en un momento histórico y para un grupo social determinado, no depende de los individuos, o de sus voluntades, sino que ellas producen las formas de veridicción (saberes), los modos de subjetividad (sujetos) y las formas de normalización (normas) de las que derivan y en medio de las cuales, a su vez, se producen las prácticas concretas y la actualización de los juegos de técnicas y fines.

El lugar privilegiado que la noción de práctica alcanzó en los análisis y reflexiones de distintos pensadores —de Certeau, Foucault, Marin, tal como fue analizado por Chartier (1996), entre otros— hace evidente que su estudio es una de las claves metodológicas que permite leer, describir y comprender la procedencia y las condiciones de emergencia de las acciones que operamos sobre nosotros mismos y sobre los otros, articuladas a las formas de pensamiento y de racionalidad que definieron los modos de conducción modernos y contemporáneos. El desarrollo de este eje de análisis es, entonces, una apuesta por abrir un espacio para pensar las posibilidades y alternativas que el concepto de práctica ofrece para la investigación en el campo educativo y pedagógico, y se constituye en un elemento fundamental dentro de las formas de gobierno de los individuos y los grupos humanos.

Un segundo eje de análisis responde a la experiencia. Este nodo de interrelación ha sido identificado en medio del proyecto bajo el rótulo *Experiencia: educación, sujeto y verdad*. Es posible observar en Foucault un movimiento — quizá reticular, quizá rizomático —, que oscila entre la preocupación arqueológica por la *episteme*, la perspectiva genealógica de los dispositivos de poder y la cuestión de la experiencia en tanto inquietud por las formas de producción del sujeto en un juego de prácticas de sí sobre sí. Esta es una afirmación que bien puede plantearse en términos de pregunta, pues el debate parece estar abierto aún. El interrogante responde a lo que en otros lugares se ha identificado como un giro en las investigaciones foucaultianas desde las preocupaciones de carácter epistémico hacia cuestiones centradas en la ética de la existencia. Ética, entendida en este plano, como conjunto de prácticas ejercitantes producidas por el sujeto sobre sí mismo. “Es, justamente, la convicción de una ruptura entre el Foucault de los órdenes discursivos y de los dispositivos de poder y el Foucault que replantea las perspectivas emancipatorias de las que se encuentra preñada la idea de una *estética de la existencia*” (Fimiani, 2006, p. 3).

En este entramado, la experiencia asume un lugar vertebral, pues tales prácticas de sí sobre sí se efectúan desde el horizonte experiencial. De una parte, la ontología del presente se interroga por el campo actual de las experiencias posibles y de otra, son estas prácticas de sí sobre sí las que constituyen la misma experiencia. La pregunta por la actualidad, por el presente, por la existencia, deviene en formas de producción de sí. De esta manera, parecen surgir cruces y desplazamientos entre las nociones de práctica y experiencia que se hace interesante escudriñar en búsqueda de nuevas formas e interrogantes para investigar en educación y pedagogía. En esta dirección, este eje se propone indagar por la potencia y usos de estas nuevas herramientas que ofrecen los últimos trabajos de Foucault en torno a la *noción araña* de experiencia. Para tal efecto, se han trazado diálogos con pensadores como Agamben, Butler, Larrosa, de Sousa Santos, entre otros, con el fin de ahondar en las posibilidades investigativas abiertas desde el ángulo de la experiencia y algunas otras herramientas metodológicas propias de este nuevo desplazamiento, como *alelurgia*, *parrhesía*, inquietud de sí, gobierno por la verdad, anarqueología, gubernamentalidad, ontología del presente, entre otras.

Finalmente, el tercer eje de análisis responde a la *Enseñanza y filosofía: sobre la enseñanza como posibilidad del pensamiento*. La pregunta socrática sobre

la posibilidad de enseñar la sabiduría marca el comienzo de una discusión entre el arte de la enseñanza y la filosofía que dio origen a una diferenciación y hasta oposición entre sofistas y filósofos. Sin embargo, como nos lo mostró Werner Jaeger en su trabajo clásico sobre la *Paideia* y, más recientemente Pierre Hadot en sus textos sobre la filosofía antigua, no se trata de dos asuntos de distinta naturaleza sino de dos maneras o dos vías de entender y practicar la filosofía. Es cierto que el cristianismo estableció una clara diferencia entre una vida cristiana y la doctrina, al punto que Clemente de Alejandría considerara al pedagogo como el encargado de conducir a los otros hacia la salvación; es decir, aquel que se debía ocupar de la vida práctica, de las costumbres, de la cura de las enfermedades del alma, mientras que al *didaskalo* le correspondía la tarea de enseñar la doctrina, instruir en el dogma. Pero también es cierto que en la universidad medieval la dialéctica adquirió tal preponderancia que llegó a convertirse en el arte supremo (*ars artium*) en la medida en que permitía la enseñanza de las demás artes; hecho que llevó a la fundación de una nueva disciplina: la didáctica.

Aunque esa discusión continuó durante el Renacimiento, Juan Luis Vives en su tratado sobre las disciplinas introduce, a nuestro modo de ver, un giro en la manera de ver las relaciones entre filosofía (o pensamiento) y enseñanza, cuando allí afirma lo siguiente:

Excítase ingenio y discurre por aquellos objetos a los que el asunto del momento se concreta, acaba por hablar y formar otros, y aquellas cosas que no venían a las mientes de quien estaba inactivo ocurren al que enseña o diserta porque el calor aguza el vigor del ingenio; por esto es que no hay cosa más conducente a atesorar erudición como la enseñanza. (Vives, 1948, p. 106).

Y esto parece ser lo que aconteció con varios filósofos y otros pensadores de la modernidad que, en su calidad de profesores, debieron dedicar parte de su trabajo a la enseñanza: Kant, el primero; sin sus cursos no hubiéramos conocido ni su *Antropología en sentido pragmático*, ni sus lecciones *Sobre la Pedagogía*; después encontramos otros casos como Heidegger (Curso sobre ontología o la introducción a la filosofía), Saussure (Curso de lingüística general), Lacan y sus seminarios, y más recientemente, Foucault con sus cursos en el Collège de France, y Deleuze y sus cursos en Vincennes.

De tal suerte que indagar por la cuestión de la enseñanza teniendo como referente la labor del Foucault, profesor quien en medio de las discusiones, reflexiones y exposiciones en los espacios abiertos al público dentro de las actividades del Collège de France, permiten ingresar al taller del filósofo y verlo trabajar, modelar herramientas, cambiar de planes e idear proyectos. Este ha sido un ángulo de análisis y elaboración de gran potencia dentro de los escritos y lecturas realizadas y que nos ha llevado a visitar otros autores y perspectivas tras la inquietud por la enseñanza y su relación con la filosofía, con el hacer de la filosofía. Por esta razón, algunas de las investigaciones que integran el libro intentan discutir sobre las particularidades de ese singular tipo de labor que es el enseñar y sus contribuciones al pensamiento.

En suma, la filosofía es una experimentación sobre el pensamiento, en este caso, mediante las posibilidades teóricas y conceptuales que abren tanto la obra de un autor como las nociones que logra forjar. Por tanto, este trabajo se asume como un ensayo metodológico en el sentido de “prueba modificadora de sí mismo en el juego de la verdad [...] un ejercicio de sí, en el pensamiento” (Foucault, 2003 p. 12). La actividad filosófica e investigativa que alimenta los textos aquí conjuntados pendulan entre formas y expresiones metodológicas, por una parte, y el campo educativo y pedagógico contemporáneo, por otra. Es así como el proyecto estratégico que sirve de base al presente libro, se ha propuesto rastrear, elaborar y usar nociones teóricas y operativas para ampliar el campo de comprensión y problematización de la investigación en educación y pedagogía.

Referencias

- Chartier, R. (1996). *Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin*. Ediciones Manantial.
- Fimiani, M. (2006). *Foucault y Kant. Crítica, clínica, ética*. Monte Ávila Editores Latinoamérica.
- Foucault, M. (1999). *Obras Esenciales (Vol. III)*. Paidós.
- Foucault, M. (2003). *Historia de la sexualidad. (Vol. 2)*. Siglo XXI editores.
- Vives, J. L. (1948). *Obras completas (Tomo II)*. Editorial Aguilar.

Primera parte:

Entre práctica y experiencia

La desacralización y la desexualización del matrimonio se produjeron a la par en la cultura occidental. Y lejos de liberar la sexualidad al hacer del matrimonio, así transformado, un contrato, el Código Civil antes bien la suprimió y en cierto modo la borró de las instituciones. Hay una desinstitucionalización de la sexualidad que ocasionó una modificación profunda en la conciencia occidental: la toma de conciencia de la sexualidad. Sade es contemporáneo del Código Civil.

La Sexualidad
Curso dictado en la Universidad de
Clermont-Ferrand
Michel Foucault (1964)

Práctica y hábito (saberes, normas y sujeto)*

Practice and habit (knowledge, rules and subject)

Dora Lilia Marín Díaz**

Resumen

La noción de hábito es usada en este capítulo como una categoría que permite leer la conducta humana como una práctica y, por tanto, constituye un objeto para la investigación arqueogenealógica en el campo de la educación y la pedagogía. La práctica es una noción metodológica fundamental en las investigaciones arqueológicas y genealógicas, pues es el propio dominio de análisis de estas investigaciones; ella define tanto la manera de ver como lo que se escoge ver, en el archivo de prácticas que se constituye para la investigación y en los lentes que se seleccionan o construyen para su análisis. En el texto se recurre a las tres características señaladas por Foucault para la práctica —homogeneidad, generalidad y sistematicidad—, que sustentan el ejercicio de historizar las prácticas, mediante una lectura focalizada en la positividad del saber, y que se ejemplifican con algunas investigaciones adelantadas por el Grupo de Historia de la Práctica pedagógica (GHPP). Finalmente, se destaca que el hábito es una superficie privilegiada para rastrear prácticas educativas, encontrar sus formas históricas particulares y sus singularizaciones o individualizaciones, y esto porque, por una parte, el hábito permite reconocer el carácter social de la conducta y la costumbre, dos nociones proscritas de nuestro vocabulario pedagógico; y por otra, la educación ocupa un importante lugar en el proceso de individualización de los hábitos que nos mantienen dentro de las coordenadas que marcan las costumbres y se singularizan y actualizan en las formas de vida individual.

Palabras clave: hábito, práctica, investigación histórica, costumbre.

* Este texto hace parte de las reflexiones metodológicas que la autora viene adelantando en diferentes trabajos de investigación, el más reciente: *Prácticas de enseñanza y saberes en el programa de Arte Danzario* de la Facultad de Artes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, y el anterior, un estudio realizada en 2018 *Sobre la educación contemporánea: pedagogía, filosofía y antropología*, (DSI-463-18), financiado por el Centro de Investigaciones (CIUP) de la Universidad Pedagógica Nacional. Una versión inicial del texto fue presentada en la cuarta versión del Seminario *Pensar de Otro modo. Las nociones de práctica y experiencia como herramientas filosóficas para investigar en educación*, que se desarrolló en Bogotá entre el 23 y el 25 de mayo de 2018.

** Profesora de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia. Doctora en Educación de la Universidad Federal do Rio Grande do Sul (Brasil). Correo electrónico: dlmarind@udistrital.edu.co

Abstract

The notion of habit is used in this chapter as a category that allows human behavior to be read as a practice and, therefore, constitutes an object for archaeological and genealogical research in the field of education and pedagogy. The practice is a fundamental methodological notion in archaeological and genealogical research, as it is the domain of analysis of these investigations; She defines both the way of seeing and what is chosen to see, in the archive of practices that is constituted for research and in the lenses that are selected or built for analysis. The text uses the three characteristics indicated by Foucault for the practice —homogeneity, generality and systematics— that support the exercise of historical practices, through a focused reading of the positivity of knowledge, and which are exemplified by some advanced research by the Pedagogical Practice History Group (GHPP). Finally, it is emphasized that the habit is a privileged surface to track educational practices, find their particular historical forms and their singularizations or individualizations and this because, on the one hand, the habit allows us to recognize the social character of behavior and custom, two notions proscribed from our pedagogical vocabulary; and on the other, education occupies an important place in the process of individualization of the habits that keep us within the coordinates that mark the customs and are singled out and updated in the forms of individual life.

Keywords: habit, practice, historical research, habit.

¿Cómo citar este capítulo? /

How to cite this chapter?

Apa

Marín Díaz, D. (2020). Práctica y hábito (saberes, normas y sujeto). En O. Espinel (Comp.). (2020). *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación*. (pp. 47-60). Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.

Chicago

Marín Díaz, Dora. “Práctica y hábito (saberes, normas y sujeto)”. En *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación*, Comp. Oscar Espinel. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, 2020.

MLA

Marín Díaz, Dora. “Práctica y hábito (saberes, normas y sujeto)”. En *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación*. O. Espinel (Comp.). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, 2020, pp. 47-60.

Se ha afirmado —o debería afirmarse— que en la actitud del verdadero *gentleman* cabe advertir siempre una diferencia con el comportamiento del hombre vulgar, sin que en el instante pueda precisarse en qué consiste. Suponiendo que dicha observación se aplicara con toda su fuerza a la conducta exterior de mi amigo, aquella memorable mañana sentí que correspondía referirla aún más a su temperamento moral y a su carácter. Para definir esa peculiaridad de espíritu que parecía apartarlo especialmente del resto de los seres humanos, la llamaré un *hábito* de intenso y continuo pensamiento, que invadía incluso sus acciones más triviales, penetraba en sus momentos de gozo y entrelazaba con sus estallidos de alegría, como los áspides que surgen de los ojos de las máscaras sonrientes en las cornisas de los templos de Persépolis.

[Dos páginas más adelante] Que aquellos versos hubieran sido escritos en inglés —idioma con el cual no creía familiarizado a mi huésped— me sorprendió un poco. Demasiado sabía la extensión de sus conocimientos y el singular placer que experimentaba en ocultarlos a los demás. Pero el lugar donde estaba fechado el poema me causó, debo admitirlo, no poca confusión. La palabra original era *Londres*, y, aunque aparecía cuidadosamente tachada, podía, sin embargo, ser descifrada por un ojo escrutador. [...] Bien puedo mencionar de paso que muchas veces había oído decir (sin dar crédito a un rumor, al parecer, tan improbable) que el hombre de quien hablo era no sólo por su nacimiento, sino por su educación, *inglés*.

La cita

Edgar Allan Poe (2009, [1834]p. 270).

“La persona del desconocido” constituye el eje del cuento gótico “La cita” (“The assignation”– La asignación) de Edgar Allan Poe. En su descripción, como el mismo narrador señala, le “gusta ser minucioso”, recurso que le permite escenificar los hechos que rodean la trama y el desenlace de la historia. Allí, no solo recurre a la caracterización de la figura y los rasgos físicos del personaje, sino que establece una relación atmósfera-sujeto-decoración, que le sirve para describir el “temperamento moral y el carácter” del ahora “extranjero”: “aquel lujo sobrecogedor, los perfumes, la música, y la inesperada excentricidad del tono y la actitud de mi huésped me impedían expresar con palabras lo que de otra manera hubieran constituido elogios” (Poe, 2009, p. 269).

Tal recurso descriptivo en la narración de Poe, y que le sirve como preludio lúgubre para el desenlace del cuento, es, al mismo tiempo, la necesidad narrativa de configurar un escenario que informe aquello que hace actuar en una situación concreta y que se verifica en una actitud o un comportamiento,

pero que no se reduce a ellos. Se trata de un recurso que aparece como fundamental cuando tratamos de describir o decir algo sobre las prácticas humanas en una época y sociedad determinada. Así pues, el cuento de Poe, su recurso descriptivo del “milieu” antes que de cierta singularidad encarnada en un individuo y el uso que hace de las nociones “hábito”, “comportamiento” y “carácter” son el pretexto que quiero usar para introducir en las presentes discusiones la noción de hábito como una categoría que nos permite leer la “práctica” y ver que se trata de una noción metodológica fundamental en las investigaciones arqueogenealógicas y, en particular, en aquellas que realizamos alrededor de la pedagogía y la educación.

Esta idea la propuse en el marco de la tercera versión del *Seminario Pensar de Otro modo* que tuvo lugar en Tunja, motivada por la discusión que se abrió en la conferencia y el panel del primer día (Marín-Díaz, 2017). En ese momento señalaba, y aún sostengo, que práctica es una noción metodológica central, pero que no lo es, en el sentido en el que se entienden o se usan otras nociones foucaultianas, las cuales pueden emplearse o sustituirse por otras, según sea el foco, el objeto o el interés del estudio. La práctica es el propio dominio de análisis de cualquier investigación que se autodenomine como arqueogenealógica o, si se quiere, como arqueológica y genealógica. Adelantar una investigación en esta perspectiva¹ supone, entonces, una elección de método que se verifica, tanto en la manera de ver como en lo que se escoge ver, en el archivo de prácticas que se constituye para la investigación y en los lentes que se seleccionan o construyen para su análisis.

En otros términos, podríamos decir que una reflexión o una investigación no es arqueogenealógica porque en ella se usen —con mayor o menor habilidad— términos como “biopolítica”, “gubernamentalidad”, “episteme”, “enunciado”, “discurso”, “disciplina”, “gobierno”, “parresia”, etc., para demostrar que Foucault tenía o no tenía razón en sus análisis sobre las sociedades e instituciones disciplinarias, las liberales o las neoliberales, o para ejemplificar en casos concretos y con documentos locales cómo, efectivamente o no, hoy como ayer, operan dichas instituciones, estrategias y tácticas de poder y saber, o formas de conducción o de subjetivación, etc., etc., etc. Una investigación se caracteriza como arqueogenealógica porque su dominio de análisis es la

1 *perspectivus* lat. Tardío. *Perspicere*.

práctica y, en ese sentido, su archivo se configura a partir de ella. Las nociones que se usen para el análisis de dicho archivo pueden ser las mismas trabajadas por Foucault o pueden ser otras que se deriven de la comprensión de la propia perspectiva metodológica².

Aunque Foucault no señale claramente en sus libros y cursos qué entiende por práctica y no se encuentre sobre ella ninguna descripción o explicación detallada, tal como ocurre con otras nociones, es posible reconocerla como el hilo conductor, el hilo metodológico de todas sus investigaciones lo que, dicho sea de paso, caracteriza la denominada perspectiva arqueogenealógica que le atribuimos al trabajo de este filósofo. En este punto de la discusión, ya no es suficiente señalar que las prácticas médico-clínicas (*Nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*, 1985a), las prácticas punitivas (*Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, 2001), las prácticas discursivas (*Arqueología del saber*, 1987 y *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas* 1990), las prácticas sexuales (*Historia de la Sexualidad 1, la voluntad de saber*, 1985b), o las prácticas de sí (*Hermenéutica del sujeto*, 2002, *El gobierno de sí y de los otros*, 2009, etc.) fueron los campos de análisis de Foucault para comprender y explicar el lugar que tiene la práctica en la definición y caracterización de los análisis arqueogenealógicos.

Esta insuficiencia explicativa y los resultados de los estudios y procesos de formación que adelantamos en los últimos años nos permiten recordar tres características que Foucault señaló para la práctica como objeto de investigación arqueológico y genealógico y con ellas tres caminos que tomaron nuestras investigaciones. *La homogeneidad* nos llevó a la historia de las prácticas mediante el rastreo de sus técnicas y sus fines, así como de las relaciones que entre ellas se perciben, en términos de lo que entendemos como racionalidad. *La generalidad* nos orientó hacia la historización de las prácticas mediante la descripción de las problematizaciones o focos de experiencia, lo que en otras palabras significó la caracterización de las formas de ser del pensamiento expresadas en los objetos de saber, las reglas de acción y los modos de relación consigo mismo. Finalmente, *la sistematicidad* nos llevó hacia estudios que buscaron historizar las prácticas mediante una lectura focalizada de la positividad del saber, esto

2 En este caso, un ejemplo importante es el del GHPP, que para fines específicos creó nociones metodológicas como saber pedagógico, campo conceptual, etc. Al respecto ver: Zuluaga (1989, 2005), Zuluaga y Echeverri (2003), Zuluaga y Herrera (2009), Echeverri (2015) y Marín-Díaz, Noguera-Ramírez (2016).

es, del régimen al que pertenece una acumulación discursiva y las condiciones de ejercicio de la función enunciativa, perceptibles en distintos umbrales de visibilidad: epistemológico, político, ético, estético, tecnológico, etc.

En su conferencia de 1984 *¿Qué es la Ilustración?*, Foucault señaló estas características como rasgo de los “conjuntos prácticos” que debían ser objeto de las investigaciones adelantadas para entender por qué la Modernidad es un *ethos filosófico*, una actitud, una “prueba histórico-práctica de los límites que podemos franquear y, por consiguiente, [...un] trabajo de nosotros sobre nosotros mismos en nuestra condición de seres libres” (Foucault, 2010, p. 987). Así, dice, es clara la limitación que tenemos para acceder a un punto de vista que nos dé “conocimiento completo y definitivo de lo que puede constituir nuestros límites históricos” (p. 987), pero eso no quiere decir que no se puedan realizar estudios a partir de los “conjuntos prácticos” producidos por los humanos y en los cuales se juegan tanto “la adquisición de capacidades” como “la lucha por la libertad”, dos elementos que atraviesan la experiencia humana.

Además, señala que el reto de estas investigaciones está en poder reconocer y separar “las relaciones entre crecimiento de las capacidades y crecimiento de la autonomía” (Foucault, 2010, p. 987) o si se quiere, entre las “tecnologías diversas” que permiten el crecimiento de dichas capacidades —instituciones de regulación, técnicas de comunicación y producción, disciplinas colectivas e individuales, procedimientos de normalización, etc.— y las “relaciones de poder” que se configuran y ejercen a través de ellas. Los “conjuntos prácticos”, entonces, permiten percibir tanto los modos específicos de operación y ejercicio del poder, como las condiciones que lo hacen posible y lo actualizan en su acontecer. En otras palabras, adelantar un estudio arqueológico y genealógico supone preguntarse por las diversas tecnologías, o sea, por los “esquemas o conjuntos prácticos” como lugares de producción, ejecución y actualización de las relaciones poder.

La homogeneidad (Foucault, 2010) o regularidad (1987)³ como primera característica de las prácticas se refiere al hecho de que «lo que los hombres hacen y la manera en que lo hacen» obedece a una racionalidad. Dicha racionalidad determinaría las prácticas en sus aspectos tecnológico y estratégico, esto es, tanto en las «maneras de hacer» como en la libertad con la cual los

3 En los análisis arqueológicos esta característica se refiere a la regularidad de las formaciones discursivas (Foucault, 1987).

individuos “actúan en esos sistemas prácticos, reaccionando a lo que hacen los otros y modificando hasta cierto punto las reglas de juego” (Foucault, 2010, p. 988). En ese sentido, las prácticas responden a cierta lógica que hace comprensibles las acciones humanas y que operan tanto en las instituciones como en la conducta de los individuos y en sus relaciones. Se trata de una racionalidad que actúa como programa orientador del conjunto de la conducta humana en un momento y grupo determinado y que, aunque se actualiza en las acciones concretas, siempre es rastreable en términos de sus regularidades. Los individuos actúan y reaccionan a lo que hacen los otros, lo que a su vez determina su hacer y la manera en que lo hacen, pero ese hacer no es independiente ni se encuentra por fuera del campo de posibilidades de una racionalidad.

La historia de las prácticas es la historia de las *técnicas* y de los *télos* que ellas articulan y producen en un momento y sociedades específicos. Allí aparece la pregunta por la procedencia y las condiciones de emergencia de las acciones que operamos sobre nosotros mismos y sobre los otros, en términos de las técnicas y de los fines, es decir las condiciones de aparición y el carácter mutable y contingente de dichas prácticas; se trata de una pregunta por la forma como fueron producidas, así como por su articulación en el gobierno o conducción de los individuos⁴. La práctica es entendida aquí, siguiendo a Castro-Gómez (2010), como aquello “que los hombres realmente hacen cuando hablan o cuando actúan”. Es decir, no como “una expresión de algo que esté ‘detrás’ de lo que se hace (el pensamiento, el inconsciente, la ideología o la mentalidad)”, sino como algo manifiesto; por lo que no remite a nada fuera de ella para ser explicada, sino que es inmanente: “es tanto lo que se dice como lo que se hace, es una positividad” (Castro-Gómez, 2010, p. 28). Así pues, puede hablarse de una historia de larga duración de las técnicas o tecnologías y una historia de menor duración tanto de los fines que las orientan y su utilización concreta, como de las prácticas que ellas producen; y esto porque las propias técnicas se actualizan en su uso y generan prácticas diferentes siempre que los fines sean diferentes (Marín-Díaz, 2015).

4 El *télos* o *tele* se refiere a los fines, a los puntos o al estado para los cuales o por los cuales se mueve una realidad. El *télos* es entendido como la finalidad, o el objetivo. Por su parte, la técnica o *Techné* es entendida como el producto de las experiencias individuales que es generalizado en un conocimiento y que, al ser enseñable, se vuelve *techné*. La *techné* es un saber realizable, una técnica pura, un hacer del saber (Agustín, 1949). Aunque las técnicas son relativamente independientes del conjunto de relaciones de poder que posibilita su emergencia, las prácticas singulares y múltiples, a las cuales ellas se ligan en determinados momentos, las tornan como parte de ese engranaje que “no es la simple sumatoria de las prácticas singulares y heterogéneas que lo conforman, sino que funcionan conforme a reglas” (Castro-Gómez, 2010, p. 29).

La segunda característica, la generalidad (2010) o recurrencia (1987), remite al carácter periódico de las prácticas, pero no en el sentido de una “continuidad metahistórica a través del tiempo, ni tampoco [en el de unas] variaciones” (Foucault, 2010, p. 989), sino en el de una historicidad que hace evidente que lo que sabemos, las formas de poder que ejercemos y que son ejercidas sobre nosotros, al igual que la experiencia que hacemos de nosotros mismos constituyen “figuras históricas”. El estudio de los modos de problematización es entonces el estudio de “cuestiones de alcance general” en formas históricamente singulares. Es el reconocimiento de una suerte de “recurrencia” visible en las problematizaciones de una época.

En otras palabras, la “historia de las problematizaciones” es la historia de los focos de experiencia, o mejor aún, de cuestiones de alcance general en sus formas singulares, que son visibles en los modos “de un saber posible, [...] las matrices normativas de comportamiento para los individuos, y [...] los] modos de existencia virtuales de los sujetos” (Foucault, 2009, p. 19). Se trata también de estudios en perspectiva histórica, pero que buscan describir la práctica ya no referida a las técnicas, los fines y su articulación, sino a las problematizaciones histórico, social y culturalmente localizadas. La pregunta por las formas que toma la problematización y los modos en que se da “su formación a partir de las prácticas y sus modificaciones” (Foucault, 1986, p. 14) sería, en este caso, la cuestión arqueogenealógica por excelencia.

La práctica no es tanto lo que hacen los individuos en concreto, las singularidades encarnadas, sino lo que los hace hacer; ella está en el orden del dispositivo y la episteme: ella hace ver y decir, hace actuar, es productora y define la experiencia particular de un individuo, en tanto sujeto. Ahora bien, el carácter histórico de la práctica hace posible su análisis y estudio a través de cada una de las tres dimensiones que se reconocen como constituyentes de los focos de experiencia; tales ejes o dimensiones de reflexión permiten la descripción, tanto de la procedencia como de las condiciones de emergencia del modo específico que toma una práctica, de sus gestos particulares y de la actualización que ella sufre en tanto se singulariza como experiencia localizada de los individuos (Marín-Díaz y Noguera-Ramírez, 2017).

Finalmente, la tercera y última característica de los conjuntos prácticos es la sistematicidad (2010) o positividad (1987). Esta se refiere a la existencia de tres ámbitos que se entrecruzan y traslapan y de los cuales dependen, en su

especificidad y en su compleja superposición, las relaciones de un sujeto con la práctica. Una de ellas ocurre en el eje del saber, en el que se define su relación con las cosas; otra en el eje del poder, en el que se juegan sus relaciones con los otros y, la tercera en el eje ético, en donde se establecen formas particulares de relación consigo mismo. La práctica es productora de este complejo relacional y genera formas específicas de relación en las cuales alcanza visibilidad y se hace reconocible como propia de un dispositivo o una *episteme*. La sistematicidad corresponde a aquello que Foucault denominó positivities en la descripción arqueológica (1987) y se refiere a las formas de visibilidad que adquiere el saber en los ejes epistemológico, político, ético, estético, tecnológico, etc. Esta característica hace rastreable el saber en puntos y momentos en que configura prácticas específicas que franquean umbrales también específicos. Así, por ejemplo, los umbrales de positividad, epistemologización, científicidad y formalización ofrecerían un campo de visibilidad en el eje del saber en tanto se constituyen conceptos, nociones y teorías; mientras que los umbrales de politización, etización y estetización ofrecerían lugares de visibilidad del saber en tanto se hace perceptible en las reglas y preceptos de comportamiento que guían las relaciones de los sujetos consigo mismos, entre ellos y con el mundo, respectivamente (Foucault, 1987).

La historización de las prácticas desde esta perspectiva nos llevó a la revisión y comprensión del saber como un agenciamiento práctico de visibilidades y decibilidades que existe en función de una complejidad de umbrales. Estos comprenderían tanto los de epistemologización —conceptos y teorías—, como los éticos, estéticos, políticos, tecnológicos, etc. En otras palabras, el saber sería inseparable de los umbrales que le dan forma y, en esa perspectiva, se encuentra estrechamente marcado por las prácticas concretas, las experiencias, las valoraciones, los preceptos, las ideas, las opiniones y los conceptos que son producidos en determinada formación histórica y que se actualizan en las singularidades de su uso: el saber se define en los diferentes umbrales que lo configuran, y por ello su estudio exige una mirada a los modos prácticos de la vida⁵.

Homogeneidad o regularidad, generalidad o recurrencia y sistematicidad o visibilidad son características centrales que sirven para un análisis arqueogenéalogico de la práctica. La observación y descripción de ella a través de

5 Como ejemplo ver: Parra-León y Marín-Díaz (2017).

estos rasgos supone extraer de la contingencia de los modos de vida concretos, aquellos que quedan registrados en diferentes superficies, el archivo para las investigaciones que se interrogan por los acontecimientos que “nos han hecho ser lo que somos”, pero también por “la posibilidad de ya no ser, hacer o pensar lo que somos, hacemos y pensamos” (Foucault, 2010, p. 986), y por lo tanto por los modos de conducción o si se quiere de gobierno que se configuran en la vida práctica. El hecho de que la conducta y los modos de conducción se constituyeran en el objeto de análisis de las últimas investigaciones de Foucault no supone un cambio en la perspectiva metodológica del filósofo, pues la práctica continuó siendo el dominio de sus análisis, se trató eso sí, de la construcción y utilización de otras herramientas de lectura para un amplio archivo que había construido y leído en otros momentos y con otros lentes.

La conducta humana es una práctica que ofrece un importante espacio de investigación arqueogenealógica en el campo de la educación. Alrededor de ella es posible reconocer una serie de conjuntos prácticos que sirven para analizar el lugar en el que se articulan técnicas y fines, emergen determinados focos de experiencia o se visibiliza formas particulares del saber. Como objeto, ella nos aproxima a los análisis pragmáticos y, en particular, a aquellos realizados por John Dewey (2014) acerca de la naturaleza humana. En este sentido, un par de observaciones finales sobre esta práctica y su relación fundamental con el hábito como superficie en la que es posible no solo rastrearla, sino encontrar sus formas históricas particulares y sus singularizaciones o individuaciones.

La primera observación se refiere al carácter social de la conducta, o si se quiere, a cierta determinación que la vida social ejerce “sobre la forma que la plástica naturaleza humana adopta en función del medio social” (Dewey, 2014, p. 11). Lo que supone una suerte de vigilancia epistémica para cuidar de un equilibrio analítico que permita entender que la configuración de la conducta no depende solo del medio social —lo que sería un determinismo cultural—, así como tampoco de la predisposición natural —lo que supondría determinismo biológico—. Las diversas “formas adoptadas por la naturaleza humana”—dice Dewey— tienen una marca ejercida por los hábitos y las tendencias culturales, así como por

las fuerzas intrínsecas de una naturaleza humana común; fuerzas que son sofocadas a veces por el medio social que las rodea, pero que también, a lo largo del tiempo, se esfuerzan constantemente por liberarse y modificar las instituciones sociales. [...] La moral en su sentido más amplio, es una función de la acción recíproca de estas dos fuerzas. (Dewey, 2014, p. 12).

Hábito y costumbre, dos nociones proscritas de nuestro vocabulario pedagógico, emergen como conceptos que remiten a uno de esos “conjuntos prácticos” que son clave para la determinación de la conducta humana, el sostenimiento de la vida social y la actualización de las dos. Los hábitos, entendidos como funciones sociales, son determinados por las costumbres, por las condiciones y los objetos que orientan lo que denominamos voluntad. En otras palabras, podemos afirmar que los hábitos configuran la voluntad y constituyen una suerte de equipaje que construimos socialmente y que está disponible cuando actuamos. Ellos nos sirven para orientarnos en el mundo y de ellos hacemos acopio, sin que en el proceso necesariamente medie una conciencia acerca de la acción o la elección. Señala Dewey (2014) que

[...] cada hábito actúa durante todo el tiempo de vida de vigilia, solo que lo hace como el miembro de una tripulación que toma a su turno el timón; su actuación se convierte en el rasgo característico dominante en un acto solo ocasional o esporádicamente. (p. 53).

Esta parece ser la característica que Edgar Allan Poe quiere presentar en la descripción de la “conducta exterior” que hace del extranjero, y que refiere a un “hábito” o a una suerte de “carácter” manifiesto incluso en sus “acciones más triviales, [esa que] penetraba en sus momentos de gozo y entrelazaba con sus estallidos de alegría” (Poe, 2009, p. 270). Así, los hábitos aparecen como cierta

predisposición adquirida hacia *formas* o modos de reacción y no hacia actos en particular, a menos que en condiciones especiales, estos sean la expresión de una forma de comportamiento. Hábito quiere decir sensibilidad o accesibilidad especial a cierta clase de estímulos, de predilecciones y aversiones permanentes: no simple repetición de actos específicos. Significa voluntad. (Dewey, 2014, p. 57).

Los hábitos denotan ciertas formas de comportamiento que no son producción aislada sino resultado de la interacción con los mundos de acogida, con los grupos sociales a los que se ingresa por nacimiento o, si se quiere, con los hábitos colectivos que nos preceden y que podemos denominar costumbres. Esos que el narrador del cuento de Poe reconoce como determinantes en la

conducta del “extranjero” y que le vendrían no solo por “nacimiento” sino por “educación”.

Es este sentido, la segunda y última observación se dirige a reconocer el importante lugar de la educación en el proceso de individualización de los hábitos que, gracias a cierta plasticidad de los impulsos, nos mantienen dentro de las coordenadas que marcan las costumbres y se singularizan y actualizan en las formas de vida individual. Dewey señala que “los impulsos son puntos de partida muy flexibles de las actividades, las cuales se diversifican de acuerdo con las formas como son usadas” (2014, p. 111) y es en esa plasticidad que se juega “la capacidad de formar hábitos de juicio independiente y de iniciación inventiva, ya que se requiere una docilidad más completa e intensa para formar hábitos flexibles y fácilmente reajustables, que para adquirir los que copian estrictamente la costumbre de los otros” (2014, p. 113).

La educación está en el centro de los conjuntos prácticos a través del cual se puede rastrear las formas como los individuos, no solo se *habituán* socialmente, sino en la que ensayan, moderan y orientan sus impulsos para la “reorganización permanente de hábitos que les permitan enfrentarse a nuevos elementos y nuevas situaciones” (Dewey, 2014, p. 120). Se trata, de una acción en la que se establecen los marcos sociales de la conducta, pero en la que también se abren las posibilidades para “la diversidad de las formas y costumbres institucionales que la misma naturaleza humana puede producir y utilizar” (p. 126). Y por lo tanto un importante lugar de análisis e investigación, no solo para saber cómo llegamos a formar los sujetos que somos, sino cómo podríamos ser otros diferentes.

Referencias

- Agustín, M. (1949). *Etimologías griegas del español*. Esfinge.
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Siglo del Hombre-Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar-Universidad Santo Tomás.
- Dewey, J. (2014). *Naturaleza humana y conducta* (R. Castillo, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1609).
- Echeverri, A. (2015). Desplazamientos y efectos en la formación de un campo conceptual y narrativo de la pedagogía en Colombia (1989-2010). En A. Echeverri. (Ed.).

Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía (pp. 149-200). Siglo del Hombre Editores–GHPP.

Foucault, M. (1985a). *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*. Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1963).

Foucault, M. (1985b). *Historia de la Sexualidad 1. La voluntad de saber*. Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1976).

Foucault, M. (1986). *Historia de la Sexualidad 2. El uso de los placeres*. Siglo XXI.

Foucault, M. (1987). *La arqueología del saber*. Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1969).

Foucault, M. (1990). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1963).

Foucault, M. (2001). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1975).

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

Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros. Curso en el Collège de France (1982-1983)* (H. Pons, Trad.). Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2010). ¿Qué es la Ilustración? En M. Foucault, *Obras esenciales* (pp. 975-990). Paidós.

Marín-Díaz, D. (2015). *Autoajuda, educação e práticas de si. Genealogia de uma antropotécnica*. Autêntica.

Marín-Díaz, D. (2017). Espiritualidad, ascesis y educación. En O. Pulido et al., *Pensar de otro modo. Herramientas filosóficas para investigar en educación* (pp. 51-67). UPTC.

Marín-Díaz, D. y Noguera-Ramírez, C. (2016). Dimensiones éticas, estéticas y políticas de la Pedagogía: más allá de la epistemologización. *Perspectiva*, 34(3), 840-859.

Marín-Díaz, D. y Noguera-Ramírez, C. (2017). En defensa de la experiencia escolar. Fortalecer las fronteras de la escuela. *Educação Temática Digital- ETD* 19(4), 607-621. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v19i4.8648826>.

Parra-León, G., y Marín-Díaz, D. (2017). El poliedro de los saberes escolares. *Práxis & saber*, 8(17), 103-123. DOI: <https://doi.org/10.19053/22160159>.

Poe. E. (2009). *Cuentos I* (J. Cortázar, Trad.). Alianza. (Trabajo original publicado en 1834).

Zuluaga, O. (1989). *Pedagogía e Historia*. Foro Nacional por Colombia.

Zuluaga, O., Echeverry, A., Martínez Boom, A., Quiceno, H., Saenz, J. y Álvarez, A. (2005). *Pedagogía y epistemología*. Magisterio, Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica.

- Zuluaga, O. y Echeverri, A. (2003). El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. En O. Zuluaga, A. Echeverry, A. Martínez Boom, H. Quiceno, J. Saenz, J. y A. Álvarez, *Pedagogía y Epistemología*. Coop. Magisterio, Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica.
- Zuluaga, O. y Herrera, S. (2009). La configuración de campos conceptuales como posibilidad para estudiar las culturas pedagógicas. En A. Martínez, F. Peña. (Comp.), *Instancias y estancias de la pedagogía. La pedagogía en movimiento* (pp. 25-44). Editorial Bonaventuriana.

Práctica y experiencia. Procesos de subjetivación para investigar en educación *

*Practice and Experience.
Subjectivation processes to investigate in education*

*Ana María Valle Vázquez***

Resumen

En este capítulo pretendo hacer una reflexión en torno a las nociones de práctica y experiencia, como procesos de subjetivación, con el fin de identificar algunos elementos para investigar en educación. Las preguntas que guían la reflexión son: ¿cuál es la relación entre experiencia y práctica?, ¿cuáles son los límites de las prácticas ante la experiencia?, ¿por qué la práctica y experiencia son procesos de subjetivación? Para ello el texto está dividido en cuatro apartados: en el primero muestro una aproximación a las nociones de práctica y experiencia a partir de lo que Foucault llama “focos de experiencia”; en el segundo y el tercer apartado identifiqué algunas características de la ontología y pragmática del presente, así como del acontecimiento y la crítica, como elementos sustantivos para pensar la práctica y la experiencia. Finalmente presento un ejercicio donde se ejemplifican las nociones de práctica y experiencia a través del diálogo, la mayéutica y la ironía, como tres características sustantivas de las enseñanzas de Sócrates.

Palabras clave: práctica, experiencia, subjetivación, Foucault, investigación educativa.

* Este texto ha sido elaborado en el marco del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica PAPIIT- IG420618 *Justicia y Prácticas Culturales en el Mundo Contemporáneo*. Este PAPIIT cuenta con el apoyo de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM.

** Doctora en Pedagogía, profesora-investigadora, tiempo completo de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Área Filosofía, Historia y Teoría de la Educación. Sistema Nacional de Investigadores, nivel 2. Grupo de investigación Justicia y Prácticas Culturales en el Mundo Contemporáneo. Ciudad de México, México. Correo electrónico: anavalle@filos.unam.mx

Abstract

What I intend is to reflect on the notions of practice and experience, as processes of subjectivation, in order to identify some elements to investigate in education. The questions that guide the reflection are: what is the relation between experience and practice? What are the limits of the practices before the experience? Why practice and experience are processes of subjectivation? For this the text is divided into four sections: in the first I show an approach to the notions of practice and experience from what Foucault calls “focus of experience”; in the second and third sections I identify some characteristics of the ontology and pragmatics of the present as well as of the event and criticism, as substantive elements to think about practice and experience; finally, I present an exercise where I intend to exemplify the notions of practice and experience through dialogue, maieutics and irony as three substantive characteristics of the teachings of Socrates.

Keywords: practice, experience, subjectivation, Foucault, educational research.

¿Cómo citar este capítulo? / How to cite this chapter?

Apa

Valle Vázquez, A. (2020). *Práctica y Experiencia. Procesos de subjetivación para investigar en educación*. En O. Espinel (Comp.). (2020). *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación*. (pp. 61-82). Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.

Chicago

Valle Vázquez, Ana. “Práctica y Experiencia. Procesos de subjetivación para investigar en educación”. En *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación*, Comp. Oscar Espinel. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, 2020.

MLA

Valle Vázquez, Ana. “Práctica y Experiencia. Procesos de subjetivación para investigar en educación”. En *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación*. O. Espinel (Comp.). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, 2020, pp. 61-82.

No hay deseo más natural que el deseo de conocimiento. Probamos todos los medios que pueden llevarnos a él. Cuando nos falla la razón, usamos de la experiencia.

Montaigne.

Presentación

He dicho en otro lugar (Valle y Jiménez, 2017) que el pragmatismo de Foucault está en el análisis e interpretación de las prácticas y las experiencias, es decir, en todo aquello que hace que el sujeto sea sujeto. Siguiendo a Foucault, entiendo las prácticas como los ejercicios, el hacer repetitivo y ordinario que nos permite dominar o inscribirnos en cierto que-hacer, como las prácticas atléticas, los ejercicios técnicos para dominar algún instrumento o las prácticas de los médicos o maestros. Y las experiencias las entiendo como un hacer que da como resultado un saber y un modo singular de hacer algo, por ejemplo, la experiencia que el estudiante tiene, sabe y hace de sí y la experiencia que los maestros tienen, saben y hacen del estudiante. Las experiencias para Foucault son materia extraña y sospechosa, y toda materia extraña es buena, y toda materia buena tiene que ser extraña.

Ahora me pregunto ¿cuál es la relación entre experiencia y práctica?, ¿cuáles son los límites de las prácticas ante la experiencia? Cuando hablamos de la experiencia del enfermo y del médico sin duda aludimos a las prácticas de salud y de la medicina, o cuando nos referimos a la experiencia del estudiante y del maestro apuntamos a las prácticas educativas y didácticas. Pero no es lo mismo la experiencia que la práctica. Si bien es cierto “la práctica hace al maestro” esto no es garantía de “experiencia docente”, aunque no es posible la experiencia docente sin su práctica. Práctica y experiencia no son lo mismo, pero se copertenen. Por decirlo como lo harían los homeópatas, no existe la enfermedad sino los enfermos y sus prácticas, no existe la educación sino los educandos y sus prácticas.

Lo que pretendo es reflexionar en torno a las nociones de práctica y experiencia, como procesos de subjetivación, con el fin de identificar algunos elementos para investigar en educación. Para ello, el texto está dividido en cuatro apartados: en el primero muestro una aproximación a las nociones de práctica y experiencia a partir de lo que Foucault llama “focos de experiencia”; en el segundo y el tercer apartados identifico algunas características de la ontología y pragmática del presente, así como del acontecimiento y la crítica, como elementos sustantivos para pensar la práctica y la experiencia; finalmente presento un ejercicio donde pretendo ejemplificar las nociones de práctica y experiencia a través del diálogo, la mayéutica y la ironía como tres características sustantivas de las enseñanzas de Sócrates.

Focos de experiencia

Cuando Foucault (2010) en su curso *El gobierno de sí y de los otros*, habla de “focos de experiencias” lo hace a propósito de lo que él llama “la historia del pensamiento”. Distingo tres maneras en las que podemos entender la noción de foco: 1. Un instrumento óptico que permite ver algo; 2. Aquello que refleja haces de luz; 3. Como un punto de convergencia y propagación de algo. Foucault reconoce que los focos de las experiencias permiten ver algo, reflejan algo que converge y se propaga. Los tres focos que distingue Foucault (2010) son:

1. El saber posible, o también llamado formas o reglas de veridicción. Digamos que son las prácticas discursivas de enunciados y prácticas no discursivas de visibilidad.
2. Las matrices normativas de comportamiento, también llamadas ejercicios o relaciones de poder, es decir, la gubernamentalidad.
3. Los modos de existencia virtuales, también llamados formas o procesos de subjetivación o la pragmática de sí.

El primer foco refiere al saber que responde a nuestras relaciones con la verdad, lo cual nos permite constituirnos como sujetos de conocimiento, digamos que nos objetivamos para estudiarnos; por ejemplo, el saber sobre educación implica un análisis histórico sobre qué decimos y qué vemos de verdadero en la educación, la pregunta que subyace es ¿cómo lo que decimos y vemos sobre la verdad de la educación ha sido posible? No se trata de preguntar

a docentes o estudiantes qué es la verdadera educación, sino más bien observar y describir sus prácticas discursivas (lo que dicen) y sus prácticas no discursivas (lo que ven) para analizar los elementos históricos que las sostienen. En este sentido toda pregunta por los discursos educativos es un cuestionamiento histórico por las reglas de veridicción de la educación.

El segundo foco trata del poder, lo cual responde a nuestras relaciones respecto a lo que nos constituye como sujetos capaces de gobernar, dominar o controlar a otros; el poder sobre la educación conlleva un análisis histórico acerca de las normas y reglas de comportamiento que nos permiten ejercer poder sobre otros, la pregunta central es ¿cómo las relaciones de poder que ejercemos en educación han sido posibles?, ¿qué nos permite establecer relaciones de poder con otros? Y aquí no se trata preguntar cómo y por qué el docente controla a los alumnos o estos a aquel, antes bien se busca identificar y describir los ejercicios de poder o relaciones de dominación habidos en todo vínculo humano. Así, cuando preguntamos por el poder en educación nos referimos a las relaciones de control que se ejercen entre todos aquellos que se articulan en cualquier práctica educativa.

El tercer foco es la subjetivación que responde a nuestra relación con la moral o lo que nos constituye como sujetos éticos; por ejemplo, los procesos de subjetivación en educación conllevan un análisis histórico sobre los modos de existencia posibles, habidos en educación, la pregunta que subyace es ¿cómo las prácticas de sí que hacemos han sido posibles?, en otras palabras, ¿cómo lo que hacemos de nosotros mismos ha sido posible? Por ejemplo, en educación la pregunta por la ética o, mejor dicho, por la constitución de sujetos éticos no busca juzgar lo bueno y lo malo, el bien y el mal habidos en educación, la pregunta por la ética no interroga por los buenos maestros, los malos alumnos, la buena educación o la mala educación, más bien interroga por los modos de existencia posibles que hacen o conforman a un sujeto como lo que es.

Los focos son lo que Foucault llamó saber, poder y subjetivación. Se trata de:

Sustituir la historia de los conocimientos por el análisis histórico de las formas de veridicción; sustituir la historia de las dominaciones por el análisis histórico de los procedimientos de la gubernamentalidad, y sustituir la teoría del sujeto o la historia de la subjetividad por el análisis histórico de la pragmática de sí y las formas adoptadas por ella: esas eran diferentes vías de acceso mediante las cuales intenté circunscribir un poco la posibilidad de una historia de lo

que podríamos llamar “experiencia”. Experiencia de la locura, experiencia de la enfermedad, experiencia de la criminalidad y experiencia de la sexualidad. (Foucault, 2010, pp. 21-22).

En este sentido los “focos” no son ni las experiencias ni las prácticas en sí, más bien refieren al análisis histórico de ellas. Saber, poder y subjetivación son “focos” de experiencia de la locura, de la enfermedad, de la criminalidad, de la sexualidad, en nuestro caso, de la educación, de la enseñanza y del aprendizaje. A la vez las experiencias están enmarcadas por una manera de hacer historia, que Foucault llamó “historia del pensamiento”. Podemos decir que la “historia del pensamiento” son los focos, con los cuales Foucault mira las experiencias a través de las prácticas.

Hablar de la experiencia de la educación conlleva un análisis histórico de sus formas de veridicción, análisis histórico de sus procesos de gubernamentalidad y análisis histórico de su pragmática de sí. En otras palabras, la educación como experiencia implica hacer una historia del saber, historia del poder e historia de la subjetivación, habidas en las prácticas educativas presentes. Es decir, todo análisis histórico obliga una ontología y pragmática del presente.

Ontología y pragmática del presente

Saber, poder y subjetivación, como focos de experiencia, siempre van a referir a investigaciones históricas de las experiencias y las prácticas, donde no se interroga por una erudición historiográfica, antes bien por una ontología del presente, por un ser-hoy, o mejor aún, por una pragmática del presente, por un hacer-hoy. Por ejemplo ¿qué es la experiencia de la educación? implica antes preguntar ¿cómo lo que es en educación ha sido posible?, es una pregunta de la ontología del presente, o mejor aún ¿cómo lo que hacemos en educación se ha hecho posible? o ¿cómo las prácticas educativas presentes se han hecho posibles?

La experiencia de la educación manifiesta en las prácticas educativas conlleva un análisis histórico de la ontología y la pragmática del presente. La ontología del presente trata de “ser lo que se es” y la pragmática del presente refiere al “hacer lo que se hace”. Para Foucault este ser presente está en el análisis histórico del hacer, de las prácticas que pueden dar cuenta de las experiencias por las que interrogamos.

Nietzsche (1996a) diría:

Cada uno tiene un *talento innato*; pero sólo a un pequeño número le es dado por naturaleza y por educación el grado de constancia, de paciencia y de energía necesario para llegar a ser un verdadero talento, y, por consiguiente, para que *llegue a ser* lo que *es*, es decir: el dispendio en obras y en actos. (p. 195).

Tanto Nietzsche como Foucault aceptan que somos habilidades, capacidades, acciones, obras, prácticas enraizadas en lo innato, en lo original y singular. La ontología del presente asume que el ser es hacer. Y al mismo tiempo “el llegar a ser lo que se es, presupone el no barruntar ni de lejos *lo que se es*” (Nietzsche, 1996b, p. 50), pero sí sospechar de cerca lo que, de lejos ni a simple vista, no es. Por más común y corriente que sea nuestro hacer, si lo miramos como prácticas que pueden dar cuenta de los focos de experiencia, surgirá lo extraño y lo sospechado. Por eso cuando se investiga en educación, no solo se trata de describir el hacer común y cotidiano de los educadores y educandos, antes bien, mirar en lo ordinario las raíces históricas extraordinarias que tienen esas prácticas que nos permiten ver la experiencia de la educación. Quizá en un primer vistazo a las prácticas educativas no observemos las prácticas discursivas y no discursivas, las relaciones de poder y los procesos de subjetivación habidos en la educación como experiencia. Pero si preguntamos, desde los focos de experiencia a las prácticas, estas revelan lo extraño del hacer y del ser del presente.

Toda pregunta por las prácticas y las experiencias inevitablemente es una interrogación por la historia de las prácticas de subjetivación que, de alguna manera, refiere a la historia de las experiencias. Y toda pregunta por la historia del saber, poder y subjetivación es un cuestionamiento sobre la ontología del presente de nosotros mismos, porque se trata de una constitución histórica de nuestro ser sujetos. Por ejemplo, cuando preguntamos por las prácticas docentes interrogamos por la historia de las prácticas que han subjetivado a los docentes, y al mismo tiempo, indagamos por la historia de la didáctica, como experiencia. La pregunta por la práctica y la experiencia convierten al individuo concreto en sujeto histórico.

Saber, poder y subjetivación, como focos, marcan un límite entre experiencia y práctica. Una cosa es el saber de la educación y otra son las prácticas de los educadores, no es lo mismo las relaciones de poder dados en cualquier

proceso de enseñanza que las prácticas de los docentes, tampoco debe confundirse la subjetivación del aprendizaje con las prácticas de los alumnos. Desde luego que nada podemos saber de la experiencia de la educación, la enseñanza y el aprendizaje, si no es través de las prácticas concretas de educadores, profesores y alumnos.

Y aquí es importante recordar que cuando Foucault dice: “supongamos que la locura no existe. ¿Cuál es entonces la historia que podemos hacer de esas diferentes prácticas que, en apariencia, se ajustan a esa cosa supuesta que es la locura?” (Foucault, 2007, p. 18) encontramos tres ideas respecto a la ontología y pragmática del presente.

Primera, decir que la locura no existe refiere a la posibilidad de pensarla sin una premisa universal de esta, lo cual puede permitir conocerla desde sus propias prácticas. Lo mismo ocurre con la educación como experiencia; debemos suponer que la educación no existe como universal para poder acercarnos a ella desde las prácticas presentes, lo cual nos obliga al análisis de su propia historia.

Segunda, así como no debemos confundir los focos con las experiencias, tampoco las experiencias deben confundirse con las prácticas ni viceversa, es decir, la enfermedad no es una práctica y las prácticas de los médicos no son la salud, como tampoco la educación es una práctica ni las prácticas de los maestros son la didáctica.

Y tercera, la educación es una apariencia, un supuesto del que solo puede darse cuenta a través de lo que hacen los educandos y educadores. La experiencia es apariencia y extrañeza, y solo se presenta en situaciones singulares que se perciben como amenaza o error. La experiencia no se planea, no se ejercita ni se practica, antes bien se vive.

El saber, el poder y la subjetivación de la experiencia, la convierten en algo donde convergen y se propagan las prácticas. Es decir, en la educación como experiencia, las prácticas de enseñanza y los ejercicios de aprendizaje, se observan, convergen y se propagan.

Aquí identifico un límite de las prácticas respecto a los focos y las experiencias, y es que las prácticas en sí mismas no tendrían ningún sentido si no es para dar cuenta de las experiencias y para evidenciar su utilidad como focos. Saber, poder y subjetividad de la experiencia se encarnan en las prácticas, pero estos solo tienen sentido en esa encarnación. En otras palabras, las

prácticas, en su carácter mortificante, como regla, norma y repetición, son las que paradójicamente dan vida a la experiencia y sus focos. Por ejemplo, por más que observemos y describamos las prácticas docentes, esto de nada sirve si no es para mostrar algo de eso que se llama educación. Y aquí, recuerdo a Steiner (2005) quien, evocando a Goethe, dice que “quien sabe cómo hacer algo, lo hace; quien no lo sabe, se dedica a la enseñanza. Y añadido por mi cuenta [Steiner]: quien no sabe enseñar se dedica a escribir manuales de pedagogía” (p. 115). Si las prácticas mortifican a la experiencia, que es inmanencia y la antesala del acontecimiento, cuidemos aún más que las prácticas de enseñanza no sean el repositorio de una ignorancia operacional y tediosa, que resulte en puros manuales y manualidades de didáctica o, incluso, de pedagogía.

Las preguntas por las prácticas van dirigidas a las interrogantes que provocan las experiencias, por ejemplo ¿qué de las prácticas docentes que observo con cierta claridad muestran aquello desconocido y extraño que es la experiencia de la educación? De nada sirven los ejercicios de aprendizaje o las prácticas de enseñanza si no es para vivir la situación desconocida que es la educación. Lo que la experiencia pone en juego y, de alguna manera, en riesgo es a las propias prácticas. Las prácticas educativas quedan en riesgo cuando son miradas a partir de la extrañeza que es la educación como experiencia. La normalidad y la regularidad de las prácticas se quiebran ante la rareza de la experiencia que ellas mismas encarnan. Y aquí encontramos el acontecimiento como regularidad y como ruptura histórica manifiesta en la ontología y pragmática del presente.

Acontecimiento y crítica

Decíamos que la ontología y la pragmática del presente preguntan por la actualidad arraigada en el análisis histórico del pensamiento. Una manera de mirar la historia en Foucault es desde su noción de acontecimiento. Foucault toma el texto *¿Qué es la ilustración?* para plantear la cuestión del presente en Kant, que se define con la pregunta ¿qué es lo que pasa hoy día?, ¿qué es este “ahora” en cuyo interior nos encontramos unos y otros?, ¿cuál es mi actualidad?, ¿cuál es el campo actual de nuestras experiencias? En nuestro caso preguntamos ¿qué es lo que pasa hoy con la educación?, ¿cuál es la actualidad de nuestras prácticas educativas y de la educación como experiencia? Interrogantes que provocan

el pensamiento, no en abstracto, sino en un presente muy concreto que está en las regularidades de las prácticas que obligan a un análisis histórico de las condiciones de posibilidad de la experiencia.

Cuando describimos las prácticas docentes, lo que hacemos es evidenciar las condiciones de existencia de la materialidad de la experiencia de la enseñanza. Pero, como he dicho, las prácticas no son la experiencia, esta no es una regularidad ni repetición, más bien es una cosa extraña inserta en lo regular. La experiencia no surge automáticamente de la descripción de las prácticas, la enseñanza no emerge por el simple hecho de identificar la regularidad de las prácticas docentes, antes bien la experiencia surge cuando se enfoca la rareza de lo normal. Un enfoque que está dado por el saber, poder y subjetivación de la experiencia de la enseñanza. La experiencia surge por los focos que la alumbran. Así puedo decir, en un primer momento, que las prácticas como acontecimiento son estas condiciones de existencia y posibilidad en las cuales surgen las experiencias; y las experiencias como acontecimiento son la ruptura de la regularidad de las prácticas en la cual germina la extrañeza. El acontecimiento no es la ontología ni la pragmática del presente, más bien es lo que de ellas surge como desvío del propio ser y hacer sujetos. Por ejemplo, en términos de investigación educativa, la ontología y pragmática del presente pueden fungir como métodos de análisis histórico del pensamiento, con los cuales es posible reconocer y, mejor dicho, crear, el acontecimiento que ha hecho virar a la educación.

Además, para que la práctica y la experiencia emerjan como acontecimiento es necesario la irrupción de la pregunta. Interrogante que no tiene respuesta única e inamovible, porque es la pregunta formulada desde la ontología y la pragmática del presente en su vínculo con el análisis histórico del pensamiento. En otras palabras, la práctica y la experiencia como acontecimiento se fundan en ¿cómo lo que es ha sido posible? y ¿cómo lo que hacemos se ha hecho posible? La práctica docente como acontecimiento y la experiencia de la enseñanza como acontecimiento solo pueden plantearse en las preguntas radicales. Porque

Cuestionar es buscar, y buscar, lo es radicalmente, ir al fondo, sondear, operar sobre el fondo y, finalmente, arrancar. Ese arrancar que preserva la raíz es el trabajo de la pregunta. Trabajo del tiempo. El tiempo se busca y se experimenta en la dignidad de la pregunta. (Blanchot, 1969, p. 12).

Las preguntas por el “ser lo que se es” y el “hacer lo que se hace”, trabajan en y con las raíces, de ahí su carácter histórico, con lo cual revela la fractura del significado y sentido de las regularidades. Es decir, la pregunta provoca que la experiencia irrumpa en las prácticas para que de ellas emane lo extraño en lo propio, lo anormal en lo normal y la novedad en la repetición.

Las preguntas, desde la ontología y pragmática del presente en su vínculo con el análisis histórico del pensamiento, son herramientas que pueden crear el acontecimiento. El acontecimiento es imposible sin las preguntas radicales y estas no tienen ningún sentido si no es para arriesgar una posible *póiesis* del acontecimiento. En investigación educativa no se pregunta para encontrar una respuesta correcta o única, antes bien, se interroga desde la realidad presente para aventurar la invención del acontecer de la educación. El acontecimiento sirve para imaginar y pensar, no las prácticas, ni las experiencias, ni sus focos, sino los desvíos que estas tienen. El acontecimiento es esta condición de existencia y posibilidad donde la práctica y la experiencia se tuercen.

Puedo decir que el acontecimiento es el fracaso de la certidumbre. Esto es porque la regularidad y la repetición que son las prácticas ofrecen cierta seguridad, también la extrañeza en forma de experiencia otorga confianza, pero el acontecimiento trabaja en el desvío de dichas certezas. Por ejemplo, pensar la educación como acontecimiento exige soportar la incertidumbre y lo torcido habido en las propias prácticas educativas e incluso en la extrañeza de la educación como experiencia.

Este fracaso de la certidumbre o torsión de las prácticas y las experiencias hacen que el acontecimiento no sea algo que esté ahí para desviar la historia o algo que se descubre en la descripción de las prácticas presentes para intentar develar la experiencia; más bien, el acontecimiento es una creación que cuestiona el presente y su historia. La educación como acontecimiento, obliga a preguntar ¿cómo lo que es la educación ha sido posible y cómo lo que hacemos en educación se ha hecho posible?, y esto conlleva pensar que las prácticas educativas y la educación como experiencia, pudieron, pueden y podrán ser otro modo. Lo cual hace que el acontecimiento trabaje como posibilidad de existencia, como singularidad que desvía la regularidad del tiempo histórico.

El acontecimiento es el momento en el que, como agujas de ferrocarril, es posible desviar, ramificar y cruzar el transcurso de la historia del pensamiento, la ontología y la pragmática del presente. Aunque, a diferencias de las agujas

del ferrocarril, en el acontecimiento no hay guarda agujas ni vías establecidas, porque lo que importa y lo que se puede es vislumbrar el desvío en sí mismo. “Acontecer es un subyugar, un enseñorearse, y que, a su vez, todo *subyugar* y *enseñorearse* es un reinterpretar, un reajustar, en los que, por necesidad, el «sentido» anterior y la «finalidad» anterior tienen que quedar oscurecidos o incluso totalmente borrados” (Nietzsche, 2000, p. 88). El acontecimiento tiene la fuerza para someter y adueñarse de prácticas, conceptos, verdades y formas de vida. Y aunque se haya creado y comprendido bien un acontecimiento, nada se ha comprendido ni se sabe respecto de su génesis. El acontecimiento no es un lugar al cual llegar y tampoco es un momento que debemos esperar que ocurra. Lo que importa es que en el análisis histórico del pensamiento en torno a las prácticas, los focos y las experiencias, puede crearse un acontecimiento, en el viaje de la investigación corremos el riesgo de enfrentar las agujas que desvían el camino del pensar. Lo que interesa del acontecimiento es su potencia para crear y destruir políticas de verdad, que fijan y sedimentan las prácticas y las experiencias, y merman la comprensión del presente.

Cabe recordar que aquella idea de la ontología y la pragmática del presente que supone la inexistencia de universales es un intersticio para provocar el acontecimiento. Suponer que la educación no existe, presume no solo la inexistencia de universales, sino también abre toda posibilidad de desvíos, ramificaciones y cruces de sus prácticas educativas y la experiencia de la educación. Hacer a un lado los universales permite vislumbrar el acontecimiento.

Cuando preguntamos por el acontecimiento como regularidad y como ruptura histórica, interrogamos por el presente y por el pensamiento. El presente nos permite pensar y el pensamiento nos permite hacer un diagnóstico del presente. Hacer un diagnóstico del presente no es hacer una historia lineal de las ideas y los hechos, sino reconocer los modos de subjetivación que nos hacen ser lo que somos y hacer lo que hacemos. Buscamos en la historia los acontecimientos que dan cuenta de lo que somos en el presente. En otras palabras, indagamos en la historia los desvíos de las experiencias que dan cuenta de lo que practicamos en el presente.

Interrogar por el presente y el pensamiento es un ejercicio de crítica. Para Foucault, la crítica será aquello que relaciona saber, poder y subjetivación, como focos de experiencia, para pensar las prácticas. Así dirá que:

La crítica es el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar a la verdad [al presente] acerca de sus efectos de poder y al poder acerca de sus discursos de verdad; la crítica será el arte de la inservidumbre voluntaria, de la indocilidad reflexiva. La crítica tendría esencialmente como función la desujeción en el juego de lo que se podría denominar, con una palabra, la política de la verdad. (Foucault, 2018 pp. 52).

La crítica activa el juego en el cual saber, poder y subjetivación se mueven, como focos, en función del filo de las preguntas en torno al gobierno de la verdad; verdad sobre las prácticas y las experiencias, verdad sobre la historia y verdad sobre el presente. La crítica no es una meta a la cual llegar sino una capacidad, una técnica, que no está al servicio de nada y nadie, que no obedece a mandatos externos a ella misma. La crítica no solo es una actitud, como lugar en el cual nos colocamos frente a algo, sino sobre todo es una aptitud con la cual es posible colmar de sentido las preguntas de la ontología y la pragmática del presente.

Aquí llegamos a un momento importante para reflexionar sobre las prácticas y las experiencias como herramientas para investigar y pensar en educación. Las prácticas educativas son la materia prima con la que es posible mirar la experiencia de la educación, esto abre la posibilidad de crear y vislumbrar los desvíos, las ramificaciones y cruces respecto a lo que la educación pudo, puede y podrá ser como algo distinto; y todo esto solo es posible con la crítica que se evidencia en la dignidad de las preguntas que hacemos a las prácticas educativas y la educación como experiencia.

Por minúscula y sencilla que sean la aptitud y actitud crítica, esta es una condición de posibilidad para investigar en educación. No podemos llamar investigación educativa a reportes hechos a la medida para instituciones de educación, o a descripciones llanas y superficiales de las prácticas escolares, o a notas informativas que justifican múltiples y diversas acciones escolares.
Recuerdo *El país de la cultura*

¡En verdad, no podrías llevar mejor máscara, hombre del presente, que vuestro propio rostro!
¡Quién podría *reconoceros!*

Emborronados con los signos del pasado, los cuales estaban a su vez embadurnados con otros signos: ¡así os habéis escondido bien de todos los intérpretes de signos! [...]

Todas las épocas y todos los pueblos miran abigarradamente desde vuestros velos; todas las costumbres y todas las creencias hablan abigarradamente desde nuestros gestos [del historicismo]

Quien os quite velos y aderezos y colores y gestos: todavía tendría bastante para espantar a los pájaros con el resto. (Nietzsche, 1997, p. 178).

Ni ser investigador que embadurne con signos historicistas el rostro del presente, ni ser pensadores abigarrados que ofrecen manchones de verdad. Mejor intentar ser espantapájaros críticos de su propia condición, usar la crítica para espantarnos de nuestras prácticas y sorprendernos de lo que los focos alumbran de nuestras experiencias. La crítica sirve para interrogar y con ello aprender de nuevo a ver el gobierno de la verdad y la realidad presente.

El acontecimiento y la crítica solo tienen sentido en el trabajo que hacen con las prácticas, los focos de experiencias y las experiencias mismas. En sí mismos el acontecimiento y la crítica no tienen sentido si no sirven para sospechar de lo que somos y hacemos. La crítica es una aptitud riesgosa porque pone en peligro las certezas que nos sostienen a través de la aparición de los acontecimientos, esas agujas que desvían, ramifican y cruzan los caminos de la historia, del presente, de la verdad y de la certeza.

Práctica y experiencia de la enseñanza: diálogo, mayéutica e ironía

He dicho que saber, poder y subjetivación son “focos” de experiencia de la educación y que estos focos sirven para mirar las experiencias a través de las prácticas; estas encarnan las experiencias por lo que una y otra se copertenecen, aunque no son lo mismo. La experiencia se caracteriza por ser una materia extraña y sospechosa, y toda materia extraña es buena, y toda materia buena tiene que ser extraña. También he dicho que el acontecimiento es lo que surge de las prácticas y las experiencias, como desvío del propio ser y hacer sujetos, y que para que suceda es necesaria la pregunta y la crítica, que quiebran toda certeza. ¿Cómo podemos apreciar en educación un ejemplo concreto de estas cualidades entre práctica y experiencia? Sócrates es una figura emblemática que gira la historia del pensamiento y, por tanto, de la educación, es un maestro que

invade, irrumpe y arrastra toda certidumbre con el fin de limpiar y reconstruir las prácticas para provocar la experiencia.

Muchas escuelas que siguieron a Sócrates, como la cínica, estoica y hedonista, revelan cuán problemática, incluso contradictorias, eran las enseñanzas de Sócrates. Alcibiades en diversas ocasiones insiste en la rareza de su maestro, rareza del alma, de la mente y del cuerpo, se habla de un hombre de formidable resistencia física, que jamás descuidó su cuerpo, reprochaba comer en demasía, practicaba con rigurosa disciplina el ejercicio físico, era indiferente ante el peligro y de un ascetismo que lo hizo inmune a las necesidades materiales y deseos. Se dice que era muy feo, de ojos saltones, nariz chata, boca grande, parecido a los silenos, que su semblante y cuerpo desafiaban todos los criterios áticos de belleza, y que al mismo tiempo su poder de seducción era inimaginable, nadie podía resistirse a su carisma y al embrujo de su presencia. Para Sócrates la enseñanza se lleva a la práctica mediante el ejemplo, en ese sentido, su enseñanza es emblemática. Sócrates muere por poner en práctica lo que enseña y lo que examina, es decir, la vida; su muerte es una experiencia que hace que sus prácticas de enseñanza adquieran no solo significado sino, sobre todo, sentido para la enseñanza y la educación occidental.

Sócrates crea y se vale del diálogo, la mayéutica y la ironía como tres prácticas educativas que, como experiencias, dieron un giro a la educación. A continuación, doy algunas coordenadas sobre estas prácticas a través de las cuales podemos mirar la experiencia de la enseñanza. Qué de extraño y sospechoso tienen las prácticas de enseñanza de Sócrates que provocan a la experiencia de la educación.

Generalmente en los diálogos de Sócrates, según sus discípulos, particularmente Platón y Jenofonte, se observa que “A” comunica a “C” lo que ha sabido por “B”, en algunos casos alegando un recuerdo imperfecto o algo imposible de verificar. De lo que trata el diálogo no es de un juego simple de preguntas y respuesta, sino que en la sencillez de la pregunta se pone en jaque a cualquier respuesta y certeza posibles. Para iniciar un diálogo es necesario estar dispuesto a escuchar, no se puede enseñar nada a quien no tiene capacidad y no está en posición de escucha, esta regla aplica tanto para maestros como para discípulos. Las preguntas inician en un ambiente cotidiano: en la plaza, en la calle, en la casa de un amigo; se coloca el tema sobre algo muy simple, como: ¿dónde puedo encontrar un bastón que me ayude a caminar?, ¿dónde puedo

encontrar una túnica que abrigue mi cuerpo?, preguntas que pueden tener una respuesta precisa y cierta, se busca que el discípulo confíe en su propio saber. Después, con la confianza ganada del discípulo, surge la pregunta como crítica, la pregunta que hace tambalear toda certeza, por ejemplo ¿dónde puedo encontrar la sabiduría? o ¿es posible enseñar la virtud?, cuestión que no tiene respuesta correcta, verdadera, única y cierta. Preguntas y respuestas que llevan al discípulo al abismo de la confesión de una total ignorancia. Las preguntas son breves y demandan respuestas breves, lo que importa es saber preguntar, no tanto conocer la respuesta, lo que interesa es dirigir el diálogo de lo conocido a lo desconocido.

La técnica de preguntas y respuestas, basada en la refutación, no transmite conocimiento en un sentido ordinario, no preparan para presentar un examen con el que se logra ascender un grado en los estudios. Lo que el diálogo pretende es provocar en el que responde un proceso de incertidumbre, una indagación que penetra en lo más profundo hasta convertirse incluso en auto-indignación, en una molestia consigo mismo. Ante las preguntas del maestro el discípulo intenta responder con los elementos que tiene, el maestro con astucia y más preguntas va eliminando cada una de las respuestas del alumno, hasta que este se queda finalmente sin argumentos suficientes para responder. Entonces ocurre la máxima certeza, la única afirmación que le queda al discípulo es confesar su ignorancia, en ese momento él junto con el maestro están listos para iniciar una indagación sobre el tema en cuestión.

El diálogo socrático es una negación a enseñar, lo que Sócrates intenta y promueve es la práctica autodidacta. El propio Sócrates confiesa ignorancia, la sabiduría que le es atribuida por el oráculo de Delfos consiste únicamente en la claridad de su propia ignorancia, él siempre sabe una cosa más que los demás, y eso que sabe es “que no sabe”. La experiencia de la educación socrática radica en las prácticas de la enseñanza negativa o de la enseñanza del *no* saber. El diálogo educativo no sirve y ni se practica para demostrar lo que se sabe, sino para afirmar la incertidumbre del *no* saber. Y en esta rareza sospechosa de la enseñanza está la experiencia de la didáctica.

La mayéutica, trata de la concepción no solo de conceptos sino de formas de vida y muerte. Para parir primero hay que quedar preñado, y una manera en que los discípulos de Sócrates quedan preñados es en el momento de la asunción de la ignorancia, la auto-confesión del “no saber”. No es posible

la mayéutica, si antes no hay un diálogo que trabaje sobre los abismos de la incertidumbre y de la ignorancia. Sócrates es una comadrona para el espíritu preñado, un despertador que nos saca del aletargamiento y del sonambulismo.

La mayéutica trata del mantenerse despiertos, estar alertas ante el cansancio que puede provocar el pensamiento generado durante el diálogo. Los sonámbulos, esos que operan dormidos, esos que rinden aún aletargados, esos zombis productivos, son el anti-ejemplo del hacer y ser discípulo y maestro, los sonámbulos son los enemigos de la experiencia de la enseñanza.

La mayéutica de Sócrates, además de ser un despertador que nos saca del sonambulismo, también es un aguijón para salir de la amnesia. La memoria es la capacidad que hace posible todo aprendizaje. Lo que sabemos de memoria madurará y crecerá en nosotros. De esta manera quedamos preñados en el momento de la asunción de la ignorancia y la materia con la que trabaja la concepción es la memoria. Cuanto más fuerte sean los músculos de la memoria mejor protegidas están nuestras prácticas de aprendizaje y, desde luego de enseñanza. La eliminación de la memoria en las prácticas escolares actuales es una desastrosa necedad e insensatez. No es posible pensar, saber, conocer ni aprender sin un fundamento memorístico. No se puede parir nada si no contamos con la memoria como materia con la cual pueda concebirse algo. Lo que nos distingue de los androides, como lo vemos en la obra de Philip Dick, es la capacidad de recuerdo, y solo se puede recordar lo que se ha grabado en la memoria. De igual modo solo se puede olvidar lo que se ha aprendido de memoria.

La mayéutica no acaba con el diálogo, antes bien es el momento en que este da un giro crucial para empezar una profunda relación de enseñanza y aprendizaje, es el momento en el que el maestro aguijonea la condición de sonambulismo y de amnesia que tienen los estudiantes. La mayéutica es ese momento de extrañeza donde se alumbrá y se despierta y, donde toda memoria cobra fuerza y da sentido a la vida misma.

La ironía (Jiménez y Valle, 2011) es un recurso del pensamiento que transgrede todo formalismo del lenguaje, unas veces envileciendo y otras tantas vitalizando al espíritu. Sócrates como maestro de la ironía no aconseja, no dice verdad ni mentira, solo disloca los sentidos petrificados por una gramática formal y remite a una multiplicidad de referentes. El instante de la ironía es el éxtasis de la derrota del saber, es, como la mayéutica, el momento en que la

ignorancia se confiesa. Sócrates se regocija con el desequilibrio que pone en peligro su propia vida, se deja embriagar por la invasión de lo desconocido, Kierkegaard dice que “el huidizo e indescriptible momento del entendimiento que suplanta instantáneamente a la angustia del malentendido [del pleno sentido del no-sentido], todo esto cautiva de manera irresistible” (Kierkegaard, 2006, p. 113), tal y como Sócrates hace con sus discípulos, cautiva no por lo que sabe sino por su evidente e irónica ignorancia.

Sócrates fue condenado por hacer más fuerte el argumento más débil, según cuentan las actas de su juicio, algo así como si la apasionada entrega, como algunos llaman al ejercicio de la tauromaquia, consistiera en coger al toro por la cola y mostrar lo ridículo que resulta enfrentarlo por los cuernos. No hay que tomar a la educación ni a la vida por los cuernos, sino por la cola. ¿A caso no es para llorar de risa, dar todo, darse todo para colmarse de nada, llenarse de tanta sabia vitalidad para ahogarse en la ignorancia de la muerte, colmarse de tanto para ahogarse por nada? Sócrates el mayeuta, debió gozar su doliente infertilidad. O parafraseando a West (en Goffman, 2006, p. 9) como diría aquella muchacha “tengo los mejores vestidos, las mejores zapatillas, bailo muy bien...pero no tengo nariz”. Irónico para quien mira desde fuera (y tiene nariz) tanto como para quien lo vive. La risa de la ironía es, recordando a Deleuze (1998) una afirmación de la vida, y, dentro de la vida, hasta el sufrimiento, y como dice Nietzsche (1996c) “el hombre es el único animal que ríe: es el único que sufre tanto que tuvo que inventar la risa. El animal más desgraciado y más melancólico es, exactamente, el más alegre” (p. 76). La ironía evidencia en la risa el sufrimiento de lo ridículo que es la vida. Un maestro que no sabe reír, que no puede reírse de sí mismo, no tiene nada que enseñar.

La ironía no solo es mayeuta de pensamientos dislocados sino también del insoportable silencio provocado por el disfraz del no-saber. Al final la víctima del ironista, el discípulo, solo puede callar porque no puede decir lo que el silencio grita, sus oídos escuchan el angustiante silencio, sus ojos miran con mortificación las figuras del mundo, su cuerpo siente los detalles de las huellas de sus tormentos.

Las prácticas, aquí señaladas, que pueden devenir en la experiencia de la enseñanza son: a) como diálogos, disposición a escuchar, se inicia con preguntas simples, sobre lo más cotidiano, se busca que el discípulo confíe en su propio saber, con la confianza ganada el maestro empieza a deshacer cada

respuestas de su discípulo, hasta que surge la pregunta sin respuesta y que conduce a la incertidumbre, finaliza una primera parte del diálogo con la confesión del estudiante de su ignorancia; b) como mayéutica, se trata de sembrar en el discípulo preguntas y sospechas sobre lo que conoce, fungir como despertador del sonambulismo, aguijonear la amnesia, es decir, se trata de provocar al pensamiento mediante el ejercicio de la memoria; c) como ironía, se trata de trasgredir todo formalismo del lenguaje, se busca aprender y enseñar a reírse de sí mismo al verse reflejados en los otros, evidenciar lo ridículo de todos los significados y sentidos que nos han dado certeza en la vida.

La práctica del diálogo, la mayéutica y la ironía no garantizan la experiencia de la enseñanza, pero sí la provocan. Desde luego que, en la enseñanza de hoy, practicar el diálogo socrático, la mayéutica y la ironía sería una rareza que causaría sospechas y desconfianza. En las prácticas habidas en el diálogo, en la mayéutica y en la ironía puede apreciarse a la experiencia de la enseñanza como la antesala del acontecimiento que giró la historia de la educación.

Reflexiones finales

Puedo decir, siguiendo a Mier (2014), que la pregunta por la educación, como experiencia, es la pregunta por la pregunta, no se trata de saber ¿qué es la educación? ni ¿qué es la enseñanza?, antes bien ¿cómo saber qué es la educación? o ¿para qué saber qué es la enseñanza? Y para ello sirve poner la mirada en las prácticas, y con ello vislumbrar las experiencias. La pregunta por la pregunta, es la pregunta por la experiencia a través de las prácticas. Dice Montaigne (2006) que “al sembrar las preguntas y desgranarlas, fuérase al mundo a dar como fruto a mies la incertidumbre y la querella, así como la tierra se vuelve tanto más fértil cuanto más se la remueve y desmigaja. «Difficultatem fácil doctrina»¹” (p. 326) el fruto de la incertidumbre, y la querella es el triunfo del acontecimiento. Lo que remueve y desmigaja la pregunta por las prácticas es la pregunta por la experiencia.

Quizá por eso Foucault habla de “focos de experiencias” y no de “focos de prácticas”. Se trata del saber, del poder y de la subjetivación de las experiencias. Al parecer a Foucault no le interesan las prácticas en sí mismas, aunque

1 «Es la ciencia la que crea la dificultad» Quintiliano.

muchas de su obras y cursos traten de su descripción y análisis, más bien sus interrogantes están dirigidos a las experiencias y, en un sentido más amplio, sus inquietudes están encaminadas a la vida.

Lo que se busca es enfocar las experiencias, pero su condición de extrañeza no permite verlas más que a través de las prácticas, lo que podemos constatar y ver son las prácticas, no las experiencias. Se trata de observar los haceres de los educandos y de los educadores, para dar cuenta de la educación, se observan los ejercicios de los alumnos y de los docentes para evidenciar la didáctica como experiencia. En otras palabras, no se trata de fijar la atención en la descripción de las prácticas actuales, por más ricas que sean y por más minuciosa que sea su descripción, sino de desviar la mirada, lo que interesa es que la observación y descripción de las prácticas den cuenta de las experiencias. Insisto, las prácticas no tienen ningún sentido por sí mismas, si no es para provocar la experiencia. Y, quizá, sobre todo para intentar vislumbrar ¿cómo lo que hacemos se ha hecho posible?, es decir, ubicar la investigación desde el análisis histórico del pensamiento, desde la ontología y pragmática del presente.

Por ejemplo, las prácticas de los músicos, donde repiten una y otra vez los mismos ejercicios, solo cobran sentido en la situación singular del ensayo con otros músicos y en la circunstancia extraordinaria del concierto. Cuando los ensayos y conciertos pierden su carácter sospechoso y extraño, dejan de ser situaciones singulares donde, la música desaparece porque pierde su condición de experiencia.

Lo mismo ocurre con el trabajo del profesor, como docentes, podemos repetir con cierta pericia año con año nuestro programa de trabajo, utilizar la misma bibliografía, plantear los mismos objetivos, hacer las mismas actividades de enseñanza, seguir los mismos procedimientos de evaluación, y hasta alinear-nos a las indicaciones oficiales del modelo educativo, de los planes y programas de estudio, sin considerar que esto no es nada si se excluye la experiencia, que es la materia extraña y asimétrica, para lo cual el profesor requiere coraje ante, las preguntas inesperadas de los alumnos, por así decirlo. En el momento en que el aula deje de ser para nosotros, esa situación extraña, sospechosa e incierta donde la educación surge como experiencia, quizá debamos reconsiderar nuestro lugar como docentes. Recordando a Raymundo Mier, quien en una ocasión comentó: “cuando un alumno me pide que repita lo que dije ante una interrogante de otro estudiante, le suelo responder: no sé, no puedo repetirlo,

esas ideas salieron como bestias, atrápenlas, por ahí están”. Un maestro provoca su propia práctica docente para que la educación surja como experiencia. Observar la experiencia en la práctica de un Maestro, con mayúsculas, es mirar por instantes al “pensador en escena”, como decía Sloterdijk de Nietzsche.

He dicho que los “focos de experiencias” son eso de lo que se vale Foucault para hacer “historia del pensamiento”. También he dicho que a Foucault le interesan las prácticas en tanto dan cuenta de las experiencias. Entonces, hablar de experiencias necesariamente nos remite a preguntarnos por la historia y la extrañeza que son las propias experiencias.

En suma, cuando preguntamos por la educación podemos decir que preguntamos por esa materia extraña y sospechosa que es toda experiencia, materia viva de la cual no podemos ver ni saber nada sino es a través de los saberes, poderes y subjetivaciones que están en las prácticas de los educandos y educadores, y desde las cuales podemos realizar una ontología y pragmática del presente, algo que quizás pueda develarnos algunos acontecimiento que han girado la historia del pensamiento acerca de la educación.

Las experiencias son materia viva y extraña, así en la rareza de lo normal, en la singularidad de lo sano, en lo monstruoso de la razón, Foucault encuentra omisiones o errores; plantea a partir del error los problemas de la verdad y de la vida. De ahí que se pregunte en su último texto *La vida, la experiencia la ciencia* “¿la teoría del sujeto no debe ser reformulada desde el momento en que el conocimiento, más que abrirse a la verdad del mundo, está arraigado en los «errores» de la vida?” (Foucault en Giorgi y Rodríguez, 2009, p. 57). Las experiencias, como extrañeza y error, subvierten la regularidad de las prácticas. En educación debiera enseñarse el error, como diálogo socrático, asumiendo el dolor de la mayéutica y el malestar de la ironía, y no solo enseñar la certeza y la operatividad mortificante que pueden resultar las prácticas de enseñanza. El error, es la grieta de la certeza, es la posibilidad de la pregunta y la crítica. El error siempre es la falla de todo orden, es la posibilidad de pasar a algo distinto de sí o de transitar por la alteridad. Recordando a Bachelard (1984), en *La formación del espíritu científico*, donde afirma que “en la educación, la noción de obstáculo pedagógico es igualmente desconocida [...] son pocos numerosos los que han sondeado la psicología del error, de la ignorancia y de la irreflexión” (p. 20).

Como mencioné al principio de este trabajo siguiendo a Montaigne “cuando nos falla la razón, usamos de la experiencia” (Montaigne, 2006, p. 323). En el error de la regularidad, en las fallas de la normalidad de las prácticas, puede surgir la experiencia, que como un *Aleph* por un instante nos muestra la historia de nuestro presente.

Referencias

- Bachelard, G. (1984) *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.
- Blanchot, M. (1969) *L'entretien infini*. Gallimard.
- Deleuze, G. (1998). Nietzsche y la filosofía. Anagrama
- Foucault, M. (2007) *Nacimiento de la Biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2010) *El gobierno de sí y de los otros*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2018). *¿Qué es la crítica? Seguido de La cultura de sí*. Siglo XXI editores
- Giorgi, G. y Rodríguez F. (2009). *Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida*. Paidós.
- Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Jiménez, M. y Valle, A. (2011). Ironía experiencia vital. En M. Jiménez y V. Payá, *Sociología y Literatura. Imaginar nuestra sociedad* (pp. 157-178). Juan Pablos-UNAM.
- Kierkegaard, S. (2006). *Escritos Soren Kierkegaard. Sobre el concepto de ironía en constante referencia a Sócrates* (vol. 1). Trotta
- Mier, R. (2014) Diálogo pedagógico, reconocimiento y creación de sentido. En *Alteridad entre creación y formación. Reflexiones en torno a la cultura y la educación* (pp. 19-32). UNAM.
- Montaigne, M. (2006). *Ensayos III*. Cátedra.
- Nietzsche, F. (1996a). *Humano demasiado humano*. Edaf.
- Nietzsche, F. (1996b). *Ecce Homo. Cómo se llega a ser lo que se es*. Alianza.
- Nietzsche, F. (1996c). *La voluntad de poderío*. Edaf.
- Nietzsche, F. (1997). *Así habló Zaratustra. Un libro para todos y para nadie*. Alianza.
- Nietzsche, F. (2000). *Genealogía de la moral. Un escrito polémico*. Alianza.
- Steiner, G. y Ladjali, C. (2005). *Elogio a la transmisión*. Siruela.
- Valle, A. y Jiménez, M. (2017). Pragmatismo y educación. Aproximaciones a la noción de método en Foucault. En O. Pulido, M.T. Suárez, O. Espinel (Comp.), *Pensar de otro modo. Herramientas filosóficas para investigar en educación* (pp. 29-50). UPTC.

Nociones de experiencia en Jorge Larrosa y Boaventura de Sousa Santos *

*Notions of experience in Jorge Larrosa and
Boaventura de Sousa Santos*

Diego Andrés González Cardona** • María Noel Mera***

Resumen

En el siguiente capítulo se hace un recorrido por los puntos de encuentro y de desencuentro de dos autores que en sus textos se han preguntado por la experiencia y las implicaciones que tiene sobre la educación, las prácticas pedagógicas y la vida social. Se explora la concepción de experiencia como lugar de producción de saberes a partir de la interacción de la vida socialmente compartida gracias al lenguaje que nos constituye y que nos pone en distintas relaciones con el mundo, con nosotros mismos y con los otros.

Se destaca el lugar que ha ocupado la experiencia y, en especial, el sujeto empírico, es decir, experiencial, en los contextos donde como política de la verdad se impone al sujeto epistémico desde racionalidades hegemónicas. Se concluye con una reflexión en torno a una pedagogía de las emergencias que permita tomar distancia de lo que podría llamarse el orden del discurso pedagógico con el que los expertos nombran lo educativo.

Palabras clave: experiencia, lenguaje, pedagogía, sí mismo, subjetividad.

* Las reflexiones presentadas en el texto son resultado de las discusiones sobre la noción de experiencia en el marco de dos proyectos. Uno de ellos titulado *La transformación social a la luz de la memoria histórica del barrio Minuto de Dios* (Centro de Transformación Social-UNIMINUTO, S.P), que recupera la relación entre memoria histórica y experiencia, mediante las narrativas de la primera y segunda generación de habitantes del barrio desde sus trayectorias autobiográficas. El segundo proyecto, *Pervivencias y rupturas en la formación de formadores en Historia: una aproximación en clave biográfica* (El Colegio Mexiquense A.C, Zinacantepec, Edo. de México) recupera la relación entre experiencia y formación, y pone a resonar la palabra educación junto con la palabra vida, al trabajar desde el enfoque de la investigación biográfico-narrativa la trayectoria de una educadora mexiquense, para vincularlos con narrativas de contexto acerca del devenir docente de la historia.

** Doctor en Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México, Magíster en Filosofía Latinoamericana de la Universidad Santo Tomás-Bogotá y Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional-Bogotá. Correo electrónico: dgonzalez86@uniminuto.edu.co

*** Doctora en Ciencias Sociales y Maestra en Antropología de la Universidad Autónoma del Estado de México, Licenciada en Comunicación Social y Profesora en Historia de la Universidad Nacional de Córdoba. Correo electrónico: marianoclmera@yahoo.com.ar

Abstract

This chapter covers the points of encounter and disagreement of two authors who in their texts have asked about the experience and its implications on education, pedagogical practices and social life. The conception of experience as a place of knowledge production is explored from the interaction of socially shared life thanks to the language that constitutes us and that puts us in different relationships with the world, with ourselves and with others.

It highlights the place that has occupied the experience and, especially, the empirical subject, that is, experiential, in the contexts where as a politics of truth is imposed on the epistemic subject from hegemonic rationalities. It concludes with a reflection on a pedagogy of emergencies that allows to take distance from what could be called the order of pedagogical discourse with which experts name the educational.

Keywords: experience, language, pedagogy, self, subjectivity.

¿Cómo citar este capítulo? / How to cite this chapter?

Apa

González Cardona, D. y Mera, M. (2020). Nociones de experiencia en Jorge Larrosa y Boaventura de Sousa Santos. En O. Espinel (Comp.). (2020). *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación*. (pp. 83-99). Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.

Chicago

González Cardona, D. y Mera, M. "Nociones de experiencia en Jorge Larrosa y Boaventura de Sousa Santos". En *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación*, Comp. Oscar Espinel. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, 2020.

MLA

González Cardona, D. y Mera, M. "Nociones de experiencia en Jorge Larrosa y Boaventura de Sousa Santos". En *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación*. O. Espinel (Comp.). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, 2020, pp. 83-99.

Quien ha visto la esperanza, no la olvida. La busca bajo todos los cielos y entre todos los hombres. Y sueña que un día va a encontrarla de nuevo, no sabe dónde, acaso entre los suyos. En cada hombre late la posibilidad de ser o, más exactamente, de volver a ser, otro hombre.

Paz (2010 [1950]).

Introducción

Desde mediados de la década de 1990, una serie de trabajos, entre ellos el de Sheila Slaughter y Larry Leslie (1997) fue sin dudas una bisagra, comenzaron a plantear ciertos fenómenos que estaban ocurriendo en los espacios universitarios. Esto que los autores mencionados llaman el “capitalismo académico” invita a reconocer una reestructuración de la educación superior como resultado de los procesos de globalización apoyados en políticas de corte neoliberal, que ha implicado el crecimiento de los mercados globales, el desarrollo de políticas nacionales centradas en la investigación aplicada y la innovación, la reducción del monto de subsidios directos del Estado a las instituciones y el incremento del vínculo de los académicos con el mercado (Ibarra, 2003).

En este marco de espacios universitarios casi totalmente mundializados, se han configurado enormes redes de comunicación entre investigadores, expertos, profesionales, especialistas y profesores. Como reconocen Bárcena, Larrosa y Mèlich (2006), constantemente se conforman grupos de trabajo, redes temáticas y núcleos nacionales de investigación y docencia: la información circula, las personas viajan, el dinero abunda, las publicaciones se multiplican, los encuentros de todo tipo proliferan, se fomenta la comunicación, el debate y la discusión, invitándonos cada día a participar activamente de esa maquinaria gigantesca de fabricación y circulación de informes, proyectos, textos, hablando y escuchando, leyendo y escribiendo en una lengua que ha sido legitimada como válida para la producción de conocimiento.

Pero abren aquí los autores (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006) unas preguntas interesantes: ¿en qué lengua se habla al interior de esa maquinaria gigantesca?, ¿qué lenguaje es el que está diciendo lo educativo: es un lenguaje técnico, jurídico, económico, ético? Y otro interrogante, aún más potente quizás: ¿puede ser esa nuestra lengua? Nos invitan a intentar alterar el orden de cosas, a cuestionar la lengua en la que aprendimos a “hablar como expertos” impostando nuestra voz, nos proponen barajar y dar de nuevo...

Aceptando ese desafío, el objetivo principal del presente trabajo es apostar a construir una conversación¹ entre dos autores a propósito de lo educativo. Dos investigadores cuyas inquietudes alimentan nuestras propias búsquedas y que consideramos no pueden dejar de estar presentes en un seminario que nos invita a “pensar de otro modo” y a recuperar el potencial que la noción de experiencia tiene a la hora de reflexionar acerca de este campo. Nos referimos al portugués Boaventura de Sousa Santos y al catalán Jorge Larrosa Bondía.

El imperativo “pensar de otro modo” nos interpela a preguntarnos cómo hemos estado pensando y, al mismo tiempo, cómo podemos imaginar otras formas de pensar, decir y escribir lo educativo y en esa senda, el pensamiento de estos dos autores resulta una parada obligada y fructífera.

Preocupado por las connotaciones que el colonialismo, fenómeno habitualmente abordado desde lo socioeconómico y político, tomó en las mentalidades y subjetividades, en la cultura y en la epistemología —porque la racionalidad dominante y eurocentrada excluyó otros lugares y otros sujetos productores de conocimientos—, de Sousa Santos recupera el tema de la experiencia como lugar de producción de saberes a partir de la interacción de la vida socialmente compartida.

Larrosa (2006), por su parte, compartiendo una preocupación similar, parte del supuesto de que el lenguaje no es solo algo que tenemos, sino que es casi todo lo que somos, porque diferentes modos de decir nos ponen en distintas relaciones con el mundo, con nosotros mismos y con los otros. No pensamos desde nuestra genialidad, sino desde nuestras palabras, y vivimos según una lengua que nos hace y de la cual estamos hechos. Como no hay

1 Entendiendo el término “conversar” en el sentido que Larrosa le atribuye: “necesitamos un lenguaje para la conversación. No para el debate, o para la discusión, o para el diálogo, sino para la conversación [...] Para ver hasta qué punto somos capaces aún de hablarnos, de poner en común lo que pensamos o lo que nos hace pensar, de elaborar con otros el sentido o el sinsentido de lo que nos pasa, de tratar de decir lo que aún no sabemos decir y tratar de escuchar lo que aún no comprendemos” (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006, p. 249).

políticas de la lengua que no sean, al mismo tiempo, políticas de la verdad, es importante comprender cómo decimos el mundo.

Los lenguajes dominantes en la actualidad en el campo educativo (que según el educador catalán son el lenguaje técnico y el lenguaje crítico), han constituido doxas, una especie de “sentido común pedagógico”, que se ha vuelto vacío y que resulta ya impronunciable: una lengua de nadie, en la que nadie habita. Recuperar la noción de experiencia para poder pensar en “una lengua que nos permita vivir en el mundo, hacer la experiencia del mundo, y elaborar con otros el sentido (o el sinsentido) de lo que nos pasa es una apuesta necesaria y urgente (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006, p. Larrosa, 2006, p. 247).

Plantaremos tres interrogantes como disparadores para una conversación entre estos dos autores: ¿qué decimos cuando hablamos de experiencia?, ¿cuál es la lengua que necesitamos para pensar, decir y vivir la experiencia?, ¿qué potencialidad tiene esta noción en el campo educativo? No habrá “verdades reveladas” ni “palabras expertas”: solo esbozos, trazos, pinceladas de lo que estos autores nos proponen para animarnos a pensar de otro modo, reinventarnos y construir una lengua que nos permita que ese encuentro que implica siempre lo educativo, sea en términos de recibir al otro en su novedad, en su nacimiento y en su radical alteridad, construyendo al mismo tiempo relatos que nos permitan a nosotros mismos no solo reencontrarnos con nuestras primeras palabras, sino, fundamentalmente, inventarnos de nuevo.

Las inquietudes que movilizan las búsquedas de Larrosa y de Sousa Santos tienen puntos clave de encuentro, aunque los problemas analizados por cada autor sean diferentes, y cada uno haya profundizado en sus trabajos en algunos elementos puntuales. Esto hará que por momentos uno tome la palabra en esta conversación, mientras que el otro guarde silencio: lo importante no es “quién habla más”, sino que entre ambos podamos encontrar herramientas que nos permitan animarnos a pensar, decir y escribir de otro modo. Una cosa es segura: ambos comparten la urgencia de imaginar y construir formas menos alienantes y más instituyentes de conversar a propósito de lo educativo.

Pensar desde la experiencia: una apuesta para decolonizar el saber

Los trabajos de Jorge Larrosa y de Boaventura de Sousa Santos son muy potentes para *repensar el binomio experiencia/educación*. La experiencia tiene muchas posibilidades teóricas, críticas y prácticas de trabajarse en el campo educativo, donde ha sido utilizada como noción recurrentemente, sin preocuparse lo suficiente por darle un uso preciso. Una primera coincidencia que destacar en la conversación entre estos dos autores: *la experiencia resuena, necesariamente, con la vida*.

Según Larrosa (2010) la vida, como la experiencia, es relación: con el mundo, con el lenguaje, con el pensamiento, con los otros, con nosotros mismos, con lo que se dice y se piensa, con lo que decimos y pensamos, con lo que somos, hacemos o estamos dejando de ser... La vida es experiencia de la vida, nuestra forma singular de vivirla. Por eso, colocar la relación educativa bajo la tutela de la experiencia, no es otra cosa que subrayar su implicación con la vida, su vitalidad.

En consonancia, de Sousa Santos plantea que la experiencia es uno de los lugares de la producción de saber, en un mundo moderno que parece haberlo olvidado, porque ha dominado una monocultura del saber que naturalizó la creencia de que el único saber es el saber riguroso.

De allí la necesidad de recuperar la certeza de que la experiencia permite la constitución de saberes a partir de la interacción de vida socialmente compartida.

Es quizás Larrosa (2006) quien, retomando una senda foucaultiana, se ha dedicado más —lo que se refleja en gran parte de sus páginas— a pensar acerca de la experiencia y sus notas distintivas, que es el primer interrogante para iniciar la conversación. Dice el pedagogo español al respecto de esta polisémica noción, que “la experiencia es eso que me pasa” (Larrosa, 2006, p. 44). Supone, según su perspectiva, un acontecimiento o el pasar de algo que no soy yo, que es otra cosa que yo: algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no depende de mi saber, de mi poder, ni de mi voluntad.

Esto conduce al autor (Larrosa, 2006) a plantear tres principios, vinculados con el qué de la experiencia, con el “eso” que me pasa: alteridad,

exterioridad y alienación. Exterioridad, porque no hay experiencia sin la aparición de un acontecimiento que es exterior a mí; alteridad, porque lo que me pasa tiene que ser otra cosa que yo, radicalmente otro; alienación, porque lo que me pasa es ajeno a mí.

Como la experiencia pasa en mí, el lugar de la experiencia soy yo, es en mí donde tiene lugar. Así se dibujan tres principios más de reflexividad, subjetividad y transformación (Larrosa, 2006). Reflexividad, porque el “me” de “me pasa” es un pronombre reflexivo: la experiencia es un movimiento de ida y vuelta, porque implica un movimiento de salida de mí mismo para ir al encuentro de eso que pasa, y un movimiento de vuelta, porque eso que pasa me afecta a mí, tiene efectos en mí, en lo que soy, pienso, quiero, siento, sé. Hay un proceso de exteriorización para que luego, ese “algo” que me afecta, de alguna manera deja huella. La experiencia, siempre subjetiva, implica un sujeto capaz de dejar que algo le pase: es vulnerable, es abierto, es sensible, es receptivo, está expuesto. Se pone en juego a sí mismo en lo que le pasa, no es impuesto, no es puesto: es expuesto.

Subjetividad, porque el lugar de la experiencia es el sujeto; dicho de otro modo, la experiencia es siempre subjetiva. Se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo le pase, a sus palabras, ideas, sentimientos, representaciones, esto es, sujeto abierto, sensible, vulnerable, expuesto. No hay experiencia en general, experiencia de nadie, la experiencia es siempre de alguien y para cada cual la suya, cada uno padece su propia experiencia, y eso de un modo único, particular, singular y propio. Las cosas esenciales las aprende cada uno por sí mismo, es un saber concreto y singular, no abstracto. Esto no implica aprender solo: se aprende poniendo la propia experiencia en relación con la experiencia de los demás, elaborando con otro la propia experiencia.

El principio de transformación (Larrosa, 2006), como tercer punto vinculado al quién de la experiencia, supone que el sujeto sensible y vulnerable, está abierto a su propia transformación, esto es, hace la experiencia de algo, pero —sobre todo— hace la experiencia de su propia transformación.

De allí que la experiencia me forma y me transforma, y por ello la relación constitutiva que el pedagogo español plantea, en la senda foucaultiana, entre la idea de experiencia y la de formación. Es a partir de una experiencia como el sujeto llega a ser lo que es: el resultado de la experiencia es la formación o transformación del sujeto de la experiencia.

Al plantear que la experiencia es lo que me “pasa”, ese pasar se relaciona con pasaje, trayecto, recorrido, movimiento, camino, viaje. El sujeto de la experiencia es un sujeto de travesía, es nómada, es pirata, porque realiza un tránsito sin bandera. En este sentido, la experiencia de la formación es una aventura, un viaje incierto, no pueden anticiparse los riesgos ni los peligros. La experiencia es constitutivamente peligrosa, puede pasar lo que no sabemos, lo que no podemos prever. El sujeto de la experiencia es “un territorio de paso”, una superficie de sensibilidad. No es un agente, es un “sujeto pasional”, porque no “hace” la experiencia, sino que la “padece”: no es tan activo como receptivo.

Afirma entonces Larrosa (2006), que la experiencia es siempre singular y que hay una relación constitutiva entre la idea de experiencia y la de formación, en tanto el resultado de toda experiencia es la formación o transformación del sujeto. Esto no implica aislar al individuo de los contextos en los que estas experiencias tienen lugar: está claro que esta mirada del sujeto sobre sí mismo se enmarca en una serie de saberes/poderes que regulan esta práctica, y que de alguna manera van conduciendo al individuo a reconocerse sujeto en diferentes planos, esto es, sujeto de deseo, sujeto hablante, sujeto loco, sujeto enfermo, sujeto criminal, sujeto trabajador, sujeto docente, entre muchos otros.

Hay formas y modalidades de relación con uno mismo que conducen al individuo a constituirse y reconocerse como sujeto: formas históricamente instituidas, contingentes y no siempre idénticas a sí mismas: “hay un sujeto porque una experiencia de sí es producida en una cultura, y hay una historia del sujeto porque es posible trazar la genealogía de las formas de producción de dicha experiencia” (Larrosa, 1995, p. 21). Así, la historia de la subjetividad no es otra cosa que la historia (contingente y particular) de las experiencias de sí como correlación entre dominios de saber, tipos de normatividad y formas de subjetivación.

Se parte entonces del supuesto de que esos trayectos que los individuos recorren para devenir aquello que son, constituyen experiencias de subjetivación: la subjetividad no se entiende como algo dado, que se alcanza de una vez y para siempre, sino como una construcción relacional, dialógica y en permanente reformulación. No se trata de una esencia, sino de existencias contingentes que se articulan y se constituyen discursivamente: más que una identidad definida, la experiencia de subjetivación implicaría un proceso de identificaciones y des-identificaciones.

Deleuze (1987) sostiene con relación a este punto:

El tema que siempre ha obsesionado a Foucault es más bien el del doble. Pero el doble nunca es una proyección del interior, al contrario, es una interiorización del afuera. No es un desdoblamiento de lo Uno, es un redoblamiento de lo Otro. No es una reproducción de lo Mismo, es una repetición de lo Diferente [...] Soy yo el que me vivo como el doble de lo otro: yo no estoy en el exterior, encuentro lo otro en mí”. Cuando el sujeto vuelve la mirada sobre sí mismo para vivir esa “experiencia de sí”. (p. 129).

Esa relación de uno consigo mismo, se escinde al realizar operaciones de desdoblamiento que permiten la exteriorización y la objetivación de la propia imagen, un desdoblamiento entre uno mismo y una imagen exterior de uno mismo que se hace visible para sí mismo como cualquier otro objeto.

Ese desdoblamiento que permite al sujeto relacionarse consigo mismo se realiza al interior de determinados dispositivos que nos hacen vernos, expresarnos, narrarnos y juzgarnos a partir de una serie de mediaciones que marcarán las condiciones de posibilidad de lo que puedo construir como experiencia de mí mismo. En este sentido, expresa Larrosa (1999) que la estructura y el funcionamiento de los dispositivos pedagógicos que median la experiencia de sí pueden resumirse como “un conjunto de operaciones de división orientadas a la construcción de un doble, y un conjunto de operaciones de relación orientadas a la captura de ese yo duplicado” (p. 40).

De esta manera, reconocer al no “sujeto” como origen del sentido y unidad siempre idéntica a sí misma, sino a estos procesos de subjetivación, implica asumir la existencia de mecanismos que constituyen lo que es dado como subjetivo. Como reconoce Larrosa (1995), hay diferentes dimensiones en esa construcción y en esa experiencia que el sujeto hace sobre sí: una dimensión óptica, constituida por lo que es visible del sujeto para sí mismo; una dimensión discursiva, esto es, qué se puede y qué se debe decir sobre sí mismo; una dimensión narrativa, cómo el sujeto construye un personaje temporalmente y se autoidentifica con él; una dimensión jurídica, vinculada a cómo el sujeto se juzga a sí mismo mediante determinadas configuraciones de normas y valores, y una dimensión práctica, vinculada a lo que puede y debe hacer el sujeto consigo mismo.

Ese “doble” está construido, entonces, por la composición del yo que veo cuando me observo a mí mismo, el yo que expreso cuando me digo a mí

mismo, el yo que narro cuando construyo temporalmente mi propia identidad, el yo que juzgo cuando me aplico un criterio y el yo que domino cuando me gobierno. Y esas operaciones de fabricación y de captura del yo se realizan al interior de los dispositivos que producen a los sujetos en esa compleja relación entre saber y poder.

Siguiendo a Larrosa (1995), los dispositivos no podrían pensarse como espacios neutros o problemáticos, de simple mediación que favorecerían o no el autoconocimiento y la autoestima, sino que se entenderán como productores de formas de experiencia de sí en la que los individuos pueden devenir sujetos de un modo particular: los dispositivos de formación son campos de experiencias de subjetivación, máquinas ópticas y discursivas en el marco de los cuales aprendemos a vernos y a nombrarnos a nosotros mismos de determinadas maneras.

Si, como Larrosa (2006) plantea, al interior de esos dispositivos aprendemos, entre otras cosas, que iniciarse en un área de saber es fundamentalmente aprender sus reglas lingüísticas, esto es, aprender a hablar, a escribir y a leer como está mandado, interiorizarse en ciertos vocabularios y sus gramáticas, construir e interpretar enunciados para “hablar la lengua de la tribu”, está claro que la lengua es un dispositivo de acogida y permanencia, pero también de exclusión y de rechazo.

Y llegados a este punto de la conversación, que nos conduce de lleno a pensar en el segundo interrogante para esta conversación, esto es, cuál es la lengua que hemos aprendido y cuál, por ende, necesitamos construir para poder hablar y vivir la experiencia, de Sousa Santos tiene mucho para decir, porque como anticipamos, quizás la preocupación más fuerte de este autor ha sido cuestionar esta monocultura del saber que ha dominado el mundo occidental, ha colonizado la palabra y el pensamiento, y ha generado epistemologías eurocentradas, que naturalizaron la creencia de que el único saber válido es el saber riguroso. De allí la necesidad del autor portugués de mostrar cuán urgente es recuperar la experiencia como lugar de constitución de saberes a partir de la interacción de vida socialmente compartida.

La potencia de esta idea radica en lo que plantea de Sousa Santos, quien señala que a partir de la incorporación de las experiencias sociales silenciadas, marginadas y desacreditadas, es posible construir la plataforma de una praxis emancipadora reinventada. Identificamos, entonces, tres líneas discursivas en

las cuales sería pensable: 1) decolonizar el saber; 2) propiciar una producción no capitalista, y 3) superar la “razón indolente”.

La razón indolente es a lo que de Sousa Santos refiere como una razón perezosa, reduccionista, que no se ejerce de ninguna manera y aun así se considera a sí misma como única y exclusiva. Esta razón es restringida, pues no ve la riqueza del mundo, sino que, por el contrario, se conforma con la obvedad de la realidad impuesta por los estándares dominantes del poder. Por otro lado, se puede mencionar que posee un carácter dicotómico, el cual reproduce formas de jerarquía y desigualdad que se ocultan o naturalizan en el proceder cotidiano de la vida de los sujetos, “la ciencia moderna consagró al hombre en cuanto sujeto epistémico, pero lo expulsó en tanto que sujeto empírico” (Santos, 2003, p. 90). Esto equivale a decir, en términos de Larrosa (2006), que lo expulsó en tanto sujeto de la experiencia.

Esta racionalidad que se impuso hegemónicamente como la única capaz de comprender la actividad humana, se ha manifestado en el mundo moderno mediante dos estrategias: la “razón metonímica” y la “razón proléptica”. Metonimia es una figura de la teoría literaria y de la retórica que significa tomar la parte por el todo. Y esta es una racionalidad que fácilmente toma la parte por el todo, porque tiene un concepto de totalidad hecho de partes homogéneas, y nada interesa de lo que queda por fuera de esa totalidad (Santos, 2006, p. 20).

Por su parte, la prolepsis

es una figura literaria, muy vista en las novelas, donde el narrador sugiere claramente la idea de que conoce bien el fin de la novela, pero no va a decirlo. Es conocer en el presente la historia futura. Nuestra razón occidental es muy proléptica, en el sentido de que ya sabemos cuál es el futuro: el progreso, el desarrollo de lo que tenemos. (Santos, 2006, p. 21).

Una de las características centrales de la modernidad occidental es, precisamente, la discrepancia entre experiencias y expectativas sociales, originada por el hecho de que la razón proléptica amplió enormemente las expectativas, falsamente infinitas, abstractas y universales, y por ello vividas como inalcanzables. La razón proléptica es la parte de la razón indolente que concibe el futuro a partir de la monocultura del tiempo lineal. Esta temporalidad recibe del progreso una apariencia de infinitud que contrae el presente y dilata el futuro, y lo hace —diría W. Benjamin— homogéneo y vacío. En la crítica

de esta racionalidad se origina la segunda parte del proyecto sociológico de Boaventura de Sousa Santos, una “sociología de las emergencias”.

Brevemente, así como la crítica de la razón metonímica tiene por objeto dilatar el presente, la crítica de la razón proléptica tiene como objetivo contraer el futuro y evitar el desperdicio de la experiencia presente. Contraer el futuro significa eliminar, o por lo menos atenuar, la discrepancia entre la concepción de futuro de la sociedad y la concepción de futuro de los individuos. Y es que, al contrario del futuro de la sociedad, el futuro de los individuos está limitado por la duración de su vida. En cualquier caso, el carácter limitado del futuro y el hecho de que dependa de la gestión y cuidado de los individuos hace que, en lugar de estar condenado a ser pasado, este se transforme en un factor de limitación del presente.

La “sociología de las emergencias reemplazará” el vacío del futuro de tiempo lineal con un futuro de muchas, plurales y concretas posibilidades utópico-realistas construidas en el presente. Contraer el futuro significará, en este sentido, tornarlo escaso y, como tal, objeto de cuidado (Santos, 2009). “La experiencia social en todo el mundo es más amplia y variada de lo que la tradición científica o filosófica occidental conoce o considera importante” (Santos, 2009, p. 99).

Boaventura de Sousa nos invita, entonces, a reflexionar en torno a que las condiciones que perpetúan la inequidad propia de los proyectos civilizatorios modernos no son únicamente de índole política, social y económica, sino que el componente epistemológico tiene una gran relevancia tanto para la consecución de una justicia social como para el reconocimiento de “lo otro” excluido por el paradigma dominante de la racionalidad eurocentrada.

Vemos de qué manera, Boaventura de Sousa Santos, como lo había hecho Larrosa, toma una senda foucaultiana cuando recupera la idea de que la reinención de una teoría crítica emancipadora consiste en: a) Buscar “régimenes de verdad” alternativos en donde el conocimiento de regulación (propio de una monocultura del saber) no imponga expectativas sociales distantes de las experiencias; y b) Hacer presente la multiplicidad de experiencias que hacen frente a los distintos rostros de la dominación, de tal forma que los haceres en el campo de la emancipación no resultan lineales.

Hacia una pedagogía de las emergencias, la finitud y el tacto: a modo de conclusión

Una imagen del totalitarismo: el rostro de aquellos que, cuando miran a un niño, saben de antemano qué es lo que ven y qué es lo que hay que hacer con él. La contraimagen podría resultar de invertir la dirección de la mirada: el rostro de aquellos que son capaces de sentir sobre sí mismos la mirada enigmática de un niño, de percibir lo que en esa mirada hay de inquietante para todas las certezas y seguridades y, pese a ello, de permanecer atentos a esa mirada y de sentirse responsables ante su mandato: ¡Debes abrirme un hueco en el mundo de modo que yo pueda encontrar un sitio y alzar mi voz!

Larrosa (2000, p. 174)

Recuperar la noción de experiencia para conversar a propósito de lo educativo, decíamos al iniciar el presente trabajo. Una apuesta que consideramos tiene un enorme potencial para pensar en este campo, *tercer y último interrogante que nos planteamos y que nos permite construir algunas tentativas conclusiones.*

Como primer punto, recuperar una idea en que Jorge Larrosa y Boaventura de Sousa Santos coinciden: esa racionalidad occidental eurocentrada, a partir de la cual se nos enseña a “decir lo educativo” para poder comenzar a considerarnos “expertos”, es una razón fosilizada, apática, indolente. La palabra “experiencia” les ha servido, entonces, a muchos investigadores, para elaborar una distancia respecto a lo que puede llamarse “el orden del discurso pedagógico” (Larrosa, 2010, p. 87).

Ese orden está hecho de modos de decir y de pensar (también mirar, leer, escribir, hacer y querer) en los que ya muchos —incluyéndonos— no pueden reconocerse:

La palabra ‘experiencia’ nos ha servido (...) para situarnos en un lugar, o en una intemperie, desde la que decir no: lo que no somos, lo que no queremos. Pero nos ha servido también para afirmar nuestras ganas de vivir. Porque si la experiencia es lo que nos pasa, ¿qué es la vida sino el pasar de lo que nos pasa y nuestras torpes, inútiles y siempre provisionales tentativas de elaborar su sentido, o su falta de sentido? (Larrosa 2010, pp. 87-88).

Hacer sonar la palabra experiencia en educación tiene que ver con un no y con una pregunta. Un “no” a las palabras pedagógicas que nunca tiemblan, fosilizadas, a las caras acartonadas y las voces impostadas que han construido

los pedagogos, que ha puesto cara de especialistas, de expertos, de curas, de políticos, de técnicos, de educadores, de investigadores, de funcionarios... Un no a la razón indolente de la cual nos habla de Sousa Santos, un no a esas imposiciones que reproducen formas de jerarquía y de desigualdad.

Una pregunta, también, que señala y se encamina hacia lo otro, hacia el pensar de otro modo, hacia la invención de nuevos lenguajes, de nuevas acciones y nuevas sensibilidades. Una apertura, una búsqueda, un gesto de rebeldía: dejar que la palabra experiencia nos venga a la boca es, para Larrosa (2010) ponerse en un espacio que ella abre: un espacio para el pensamiento, el lenguaje, la acción y fundamentalmente la pasión. Ver con qué cara seguir, y cuál es el lenguaje o la voz —balbuceante, estremecida, temblorosa— que le conviene a ese nuevo rostro.

Y es allí donde esa “sociología de las emergencias” a la que nos invita de Sousa Santos es tan potente: un pensamiento plural, que revalorice la experiencia y los saberes que surgen de la vida en comunidad. Una “pedagogía de la finitud” en términos de Bárcena, Larrosa y Mèlich, (2006, p. 250), que puede definirse como aquella que parte de la idea de que los seres humanos somos ineludiblemente seres en el mundo, y por lo mismo, con los demás, para los demás y frente a los demás: seres en situación y en relación con los otros, seres adverbiales, situados en un tiempo y en un espacio en el cual interactuamos y nos experimentamos como seres corpóreos, no abstractos.

Como sostienen Bárcena, Larrosa y Mèlich (2006)

A diferencia de una filosofía metafísica, mi posicionamiento (que puede llamarse narrativo o simplemente antropológico), sostiene que somos finitos, que la finitud, la contingencia y la ambigüedad resultan condiciones de posibilidad de la(s) vida(s) humana(s) (...). En definitiva: una pedagogía de la finitud parte del supuesto de que la existencia humana es un trayecto histórico que no puede ser ‘capturado’ por un pensamiento histórico y apriorístico, por un discurso sustancialista. (p. 251).

Esto significa que la riqueza situacional de nuestra experiencia exige algo más que la perezosa “razón indolente”, que generaliza y excluye de sí todo lo que no entre en los cánones eurocentrados del sujeto epistémico universal.

Bárcena, Larrosa y Mèlich (2006) sostienen que, en definitiva, esa “pedagogía de la finitud” es una “pedagogía del tacto”, de la sensibilidad, a la cual contraponen la “pedagogía de la táctica”:

El tacto no tiene nada que ver con la táctica. Tacto deriva del latín ‘tactus’ y significa tocar. El tacto es esencialmente implanificable [...] Tener tacto es ser solícito, sensible, perceptivo [...] Los pedagogos que aplican la pedagogía de la táctica consideran que su labor es buena en la medida en que son capaces de desarrollar ‘un plan de acción’. La táctica tiene unas connotaciones de supervisión, de planificación, de estrategia, de esquema, de programa, de proyecto, de diseño... Una pedagogía del tacto, en cambio, es una pedagogía de la responsabilidad, de la oportunidad, de la ocasión, del arte de la improvisación, es una pedagogía que sabe tratar a cada persona como seres singulares, únicos e irrepitibles. (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006, p. 253).

Una pedagogía de la finitud y del tacto, una sociología de las emergencias, una necesidad de dejar atrás las palabras fosilizadas en educación para construir otros lenguajes capaces de incorporar lo singular en un campo que ha sido tan invadido por discursos de técnicos, de expertos y de planificadores, que caminan exactamente en el sentido contrario: generalizan, prevén el futuro, ya saben que lo quieren para el otro que no representa, entonces, ninguna novedad...

Recuperar la noción de experiencia para pensar lo educativo implica asumir, como nos invita Larrosa, la singularidad, la irrepitibilidad y la pluralidad. La experiencia es siempre singular: es, para cada quien, la suya. La experiencia es, por definición, irrepitible: es sorpresiva, es sorprendente: tiene algo de “primera vez” siempre, de novedad. La experiencia tiene que ver con el “darse cuenta”, con elaborar el significado singular de esa experiencia. La experiencia es pluralidad, es alteridad, es nacimiento, es novedad; no es “clonación”. Se deja capturar en esa tensión entre lo singular y lo plural, es una “comunidad plural”, es decir, lo que tienen en común es el espacio en el que despliegan las diferencias. Es libertad, es incertidumbre, es asumir que “Uno + Uno = Otro”, implica un “hablar libre”. Libertad no entendida como “sujeto de la voluntad”: es libre aquello que no se sabe lo que es. Implica una interrupción de los automatismos: no libres porque “hacemos lo que queremos”, sino porque puede venir lo imprevisible —porque, o es imprevisible, o no es experiencia—.

Tres ideas más para pensar la potencia de esta relación entre experiencia y educación que surgen cuando leemos los potentes trabajos de los autores aquí citados:

La idea de la experiencia como “alteridad”, es decir, como ese “pasar de algo que es otra cosa que yo”, es potente para discutir a la escuela como “aparato

de identificación” (como parte de la biopolítica que describe Michel Foucault). Porque podríamos pensar justamente que la educación ocurre cuando aparece algo “fuera de lugar”, algo que no tiene el lugar que yo le doy. Si la maquinaria escolar moderna fue diseñada para “capturar la alteridad”, la experiencia se daría justamente cuando sucede lo contrario, esto es, cuando algo que “no tiene nombre” acontece.

La escuela debería quizás ser un lugar de exposición más que un “territorio protegido”.

Pensar en el “saber de autoridad” sobre la experiencia es muy complicado, porque la experiencia no se le puede ahorrar a nadie. Entonces, ¿cómo se transmite el saber de experiencia? La figura del tutor —tan común en los espacios formativos— podría verse como el que ayuda a elaborar la propia experiencia, no es ahorrarle la experiencia a otro, sino reconocer el valor de lo mucho que se aprende a poner en relación la experiencia mía con la del otro, la relación entre el inexperto y el experimentado. Elaborar con el otro la propia experiencia.

Ideas, esbozos, pinceladas que nos deja la lectura y la conversación entre estos autores tan interesantes a la hora de “pensar de otro modo”, porque nos invitan, como planteábamos al principio, a buscar y construir formas menos alienantes y más instituyentes de pensar, hablar y escribir en contextos académicos. A mantener la esperanza de pronunciar otras palabras, aunque algunas veces los técnicos y los burócratas nos quieran convencer de que ya está todo dicho, abrir el espacio para el quizás, para la pregunta, para el encuentro con el otro.

Referencias

- Bárcena, F., Larrosa, J. y Mèlich J.C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(1), 233-259.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Ediciones Paidós.
- Ibarra, E. (2003). Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada. *Educação & Sociedade*, 24(84), 1059-1067.

- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En: J. Larrosa (Ed.), *Escuela, poder y subjetivación*. La Piqueta.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana*. Ediciones Novedades educativas.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación y Pedagogía*, 18, 43-51.
- Larrosa, J. (2010). Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia. En: J. Contreras y N. Pérez de Lara Ferré (Comps.), *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Paz, O. (2010). *El laberinto de la soledad*. Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1950).
- Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente*. Contra el desperdicio de la experiencia. Desclée.
- Santos, B. (2006). *La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes*. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)* (pp. 13-41). CLACSO.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur. La reinvencción del conocimiento y de la emancipación social*. CLACSO - Siglo XXI.
- Slaughter, S. y Leslie, L.L. (1997), *Academic Capitalism: Politics, Policies and Entrepreneurial University*. The John Hopkins University Press.

Segunda parte:

Archivo, resonancias, problematización

*Mirar el río hecho de tiempo y agua
Y recordar que el tiempo es otro río,
Saber que nos perdemos como el río
Y que los otros rostros pasan como el agua [...]*

*[...] A veces en las tardes una cara
Nos mira desde el fondo de un espejo;
El arte debe ser como ese espejo
Que nos revela nuestra propia cara.*

Arte Poética
Jorge Luis Borges

La perspectiva archivística en la investigación educacional basada en Foucault *

*The archival perspective in educational
research based on Foucault*

*Julio Groppa Aquino***

Resumen

Este texto pretende aportar una contribución a la investigación educativa basada en Michel Foucault, a través de la exploración de la hipótesis sobre el gesto procedimental como una operación expresamente archivística. Para demostrar esta hipótesis, se abordan algunas de las proposiciones centrales del proyecto arqueogenealógico foucaultiano y, en particular, una especie de cercanía conceptual entre las nociones de archivo y de problematización, ya que ambas se imbrican en las formulaciones ulteriores de Foucault. Así, una cuestión principal se impone: ¿cómo ser capaz de desentrañar el permanente juego cruzado de las problematizaciones que constituyen el archivo que tratamos en nuestras investigaciones? En diálogo con Georges Didi-Huberman, se proponen dos movimientos de análisis: por un lado, se trata de crear un montaje archivístico relativamente amplio que, a lo largo de series, posibilita la reconstitución de prácticas responsables por sostener los juegos de veridicción en un momento y un espacio determinados; por otro lado, la acción de remontaje del archivo faculta el encuentro con potencias activas que inciden sobre tales prácticas, produciendo variación y diferencia.

Palabras clave: archivo, investigación educativa, procedimientos analíticos, Michel Foucault.

* El presente texto está vinculado al proyecto de investigación *Uma ideia de arquivo: contributos para a pesquisa educacional*, dentro del plan de investigación del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico - CNPq (processo 306203/2017-0).

** Profesor titular de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo. Investigador del CNPq (Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico). São Paulo, Brasil. Correo electrónico: groppaq@usp.br

Abstract

This paper aims to provide a contribution to educational research based on Michel Foucault, through the exploration of the hypothesis about the procedural gesture as an expressly archival operation. In order to demonstrate this hypothesis, some central propositions of the Foucauldian archeogenealogical project are addressed and, in particular, a kind of conceptual closeness between the notions of archive and problematization, since both are interwoven in the later formulations of Foucault. Thus, a main question arises: How to be able to unravel the permanent cross-game of problematizations that constitute the archive that we deal with in our investigations? In dialogue with Georges Didi-Huberman, two analytical movements are proposed: on the one hand, one should create a relatively broad archival montage that, throughout series, allows the reconstitution of the practices responsible for sustaining the games of veridiction at a certain time and space; on the other hand, the action of re-montage of the archive enables the encounter with active forces that affect such practices, producing variation and difference.

Keywords: archive, educational research, analytical procedures, Michel Foucault.

¿Cómo citar este capítulo? /
How to cite this chapter?

Apa

Groppa Aquino, J. (2020). La perspectiva archivística en la investigación educacional basada en Foucault. En O. Espinel (Comp.). (2020). *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación*. (pp. 103-119). Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.

Chicago

Groppa Aquino, Julio. "La perspectiva archivística en la investigación educacional basada en Foucault". En *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación*, Comp. Oscar Espinel. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, 2020.

MLA

Groppa Aquino, Julio. "La perspectiva archivística en la investigación educacional basada en Foucault". En *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación*. O. Espinel (Comp.). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, 2020, pp. 103-119.

El presente texto da continuidad a otro anterior, de nuestra autoría, sobre los efectos generales de la teorización foucaultiana en el campo educacional (Aquino, 2017), publicado en el libro *Pensar de otro modo. Herramientas filosóficas para investigar en educación* (Pulido, Suárez y Espinel, 2017). Ahora se trata de proseguir las reflexiones anteriores desde un punto de vista diferente, centrado específicamente en el trabajo investigativo en educación en compañía de Foucault, o para ser más preciso, aquello que él nos obliga a pensar, las decisiones que nos empuja a tomar, en fin, el tipo de existencia que nos alienta a conducir.

Desde el lugar del cual hablamos —la educación o, más específicamente, la investigación educacional—, lidiar con Foucault implica cierta soledad compartida, esto es, un *modus operandi* marcado por una actitud de observancia y, al mismo tiempo, de algún desapego con relación a las formulaciones ya sedimentadas acerca del pensador francés. De ahí la pregunta clave: ¿tendrían los estudios foucaultianos en educación algo que decir sobre el viejo Foucault que no suene como una simple repetición de las aseveraciones hechas desde otros campos del saber? Si la respuesta es sí, eso implicaría una atención menos a la exegesis de Foucault *stricto sensu*, y más a la circulación, la discontinuidad y el uso parcial de determinadas ideas suyas.

Con ese propósito, debemos tener en cuenta las ponderaciones del filósofo español Francisco Vázquez García (2000), según las cuales habría dos tipos básicos de investigadores en ese campo: los foucaultistas y los foucaultianos. A pesar de la arbitrariedad de toda categorización, la propuesta de Vázquez García nos resulta útil, ya que ofrece cierta visibilidad sobre lo que viene practicándose en nombre del pensador en las últimas décadas.

El español apunta a un primer grupo de estudiosos, los *foucaultistas*, obstinados con una recepción hermenéutica del pensador francés, esto es, empeñados en sistematizar y, con eso, legitimar su encuadramiento en la historia de la filosofía contemporánea.

En la otra punta del espectro, estarían los foucaultianos, ansiosos de una aproximación praxeológica al pensador, con el propósito de enfrentar determinados problemas del presente. En este caso, se trataría de “relacionarse con un conjunto de dichos y escritos [de Foucault] que no se ofrecen para ser comentados y descifrados, sino que incitan a hacer cosas con ellos” (Vásquez, 2000, p. 73).

La aprehensión pragmática del legado foucaultiano, según el español, habría encontrado su mayor resonancia en campos multidisciplinares, que llevaron a tres tipos de desdoblamientos. A saber: un uso programático de Foucault, interesado en dar continuidad a determinados proyectos sugeridos o inacabados por él; un segundo uso, de cuño estético o autopoyético, que apunta al combate de ciertas verdades heredadas y, por consiguiente, a la transformación de sí mismo (algo evidente, por ejemplo, entre determinados movimientos sociales); por fin, un uso inventivo o heurístico, orientado hacia problemas analíticos que el propio Foucault no habría contemplado o siquiera imaginado.

A pesar que, en el ámbito de la apropiación praxeológica, tales dimensiones algunas veces se yuxtaponen o se amalgaman, es evidente que los investigadores del campo educacional, por la fuerza de las circunstancias y de los parcos antecedentes en la propia obra foucaultiana, terminan por inclinarse más hacia una apropiación del segundo tipo.

Sin embargo, eso no es lo que aquí pretendemos hacer. Nos gustaría proponer una aproximación híbrida o, más precisamente, de carácter pragmático y al mismo tiempo conceptual, por medio de la exploración de la hipótesis acerca del gesto procedimental en la investigación de orientación foucaultiana, y esto como una operación expresamente archivística, la cual tendría como uno de sus compromisos magnos dar paso a una especie de poética vital que se desprende del entrechoque de las palabras, las cosas y las existencias alojadas en el archivo.

Nuestra elección del tema del archivo no es casuística. Philippe Artières (2014, p. 137), entre todos los comentaristas el más atento al aporte

archivístico de los quehaceres foucaultianos, es enfático al afirmar que “era en los archivos, en medio de las pilas de papeles, en el fondo de las bibliotecas que Foucault había hecho la experiencia de su propio pensamiento”. De ahí que, para Artières, el punto de fuga de la filosofía foucaultiana es, precisamente, el archivo.

Otro comentador, el chileno Andrés Maximiliano Tello (2016), recuerda que Foucault fue el primero de los filósofos en tomar el archivo sin reducirlo a las instancias responsables por la conservación del acervo histórico, como los museos, las bibliotecas y los archivos oficiales. En su lugar, el pensador se habría ocupado de “problematizar manifiestamente el archivo como un espacio extendido de organización y distribución de las inscripciones, las marcas registradas sobre la superficie social, y su forma de registro” (p. 44). Además, apunta Tello, la noción de archivo no habría desaparecido posteriormente, sino encontrado ramificaciones. Es lo que adelante propondremos con relación a la noción de problematización.

Con el fin de evidenciar la hipótesis general que perseguimos, nos servimos de dos poetas de la lengua portuguesa, que, en nuestra opinión, ofrecen ocasiones memorables para lo que aquí es objeto de examen.

El primero es el poeta brasileño Manoel de Barros, que murió en 2014. La otra es una poetisa portuguesa contemporánea, Adília Lopes. La obra del brasileño que escogimos es de 1993 y se titula *O livro das ignoranças*. En portugués, *ignorança* es una versión vulgar o salvaje del término ignorancia. Su uso por el poeta remite, creemos, a una ignorancia de la propia ignorancia, redundando en la idea de un desconocimiento extremo, que ni siquiera se reconoce como tal. Un desconocimiento feliz y fuerte en sí mismo.

Allí, Barros reescribe los relatos de un hombre llamado Apuleio, quien padece de un cuadro progresivo de sinrazón o, si se quiere, de *ignorança* aguda.

Citamos al poeta:

En la inundación de 1922, la mayor de todas las inundaciones del Pantanal, el canoero Apuleio vagó 3 días y 3 noches por encima de las aguas, sin comer, sin dormir, y le acometió un delirio de frases. La historia que pasó es que un día revolviendo papeles en la Biblioteca del Centro de Granjeros de Nhecolândia, en Corumbá, me encontré un pequeño Cuaderno de Almacén, donde se anotaban las compras sin pagar de arroz, frijol, tabaco, etc. En las últimas hojas del cuaderno encontré frases sueltas, cerca de 200. Llevé el manuscrito a casa. Al deambular por las frases, imaginé que la desolación, la debilidad y el temor tal vez hayan provocado, en el

canoero, una ruptura de la normalidad. Pasé años peinando y desarreglando las frases. Las desarreglé lo mejor que pude. El resultado fue ese. Desconfío que, en ese cuaderno, el canoero voló más allá de su ala. (Barros, 1993, p. 305, traducción propia).

Conforme el tiempo pasa, el canoero, atrapado en su canoa, empieza a cultivar ideas confusas, visiones disparatadas de la realidad; una experiencia del todo perturbadora, no obstante, con resultados poéticos increíbles, por lo demás, de difícil, si no imposible traducción. Un pequeño ejemplo: “Soy mi estandarte personal. / Necesito el desperdicio de las palabras para contenerme. / Mi vacío está lleno de inercias. / Soy muy común con piedras” (Barros, 1993, p. 307, traducción propia).

Por su parte, la obra de la autora portuguesa es completamente diferente del diapasón lírico del brasileño. Su libro más importante *El poeta de Pondichéry*, de 1986, se organiza en torno a un pasaje de otro libro: *Jacques el fatalista y su maestro*, de Diderot. En él, el gran enciclopedista menciona brevemente un sujeto que quería ser poeta a cualquier costo, pero que escribía muy mal. El narrador le aconseja entonces volver a Pondichéry —un pequeño territorio situado en el sur de la India, que fue colonia francesa por trescientos años, hasta mediados del siglo XX— donde sus padres eran joyeros, y allí construir fortuna, abdicando por completo de la pretensión de publicar versos.

Adília Lopes recupera tal figura incidental y sin importancia, con el fin de darle vida nuevamente, fabulando lo que habría pasado con el poeta tras el malogrado encuentro con Diderot.

En primera persona, la poetisa pasa a sufrir la obsesión literaria del pobre personaje en la propia piel. Y varias son las desventuras de una vida asombrada por el vaticinio de Diderot, cuyo desenlace no podría ser otro.

Dejé crecer mucho mi uña del indicador derecho / para poder escribir mis poemas en las paredes de la celda / porque en el asilo donde me encerraron / no me dan tinta ni papel para escribir / escribo durante la noche / porque durante el día los asilados / que están en la celda conmigo / están siempre a espíarme / y cuando los demás se ponen a mirarme / dejo de saber cómo me llamo [...] ahora que llaman a la puerta de la celda / pienso primero que es Diderot / que me viene a visitar / pero recuerdo que Diderot murió / y tengo miedo de que sea alguien / para cortarme las uñas. (Lopes, 2002, pp. 54-55, traducción propia).

Tanto en el caso del canoero como en el del mal poeta, se trata de un diálogo con materias ya constituidas por otros, las cuales son enteramente reconstituidas por los dos escritores, a partir de pálidos vestigios documentales.

En ambos casos, algo magnífico se insinúa: la fuerza de una poética vital que habita el archivo, que se esfuerza en arrastrar sus movimientos más allá de su propio tiempo. Vidas que extravasan los límites de su propia realización, rechazando el ostracismo de la memoria acumulativa de la gran Historia. Vidas sostenidas por una fuerza variable que se perfila en fragmentos dispartados, restos discontinuos, ecos retorcidos. Vidas tan precarias como infinitas pueblan el archivo, en situación de exasperación, ansiando algún tipo de repatriación, por mínima que sea, en el presente.

En ambos casos también, se trata de una muestra del archivo como un dominio aparentado a la locura, al desgobierno, a la proliferación descontrolada de sus formas. Ahí no hay quietud o descanso, sino espasmos trágicos. Ruido y furia, alguien lo ha dicho.

Y aquí nos reencontramos con el proyecto arqueogenealógico foucaultiano.

En un pasaje de Deleuze (1987, p. 156) en su libro dedicado a Foucault, el filósofo indaga: “¿quién puede pretender buscar la vida en los archivos?”. La pregunta deleuziana podría, *grosso modo*, ser tomada como un potente *leitmotiv* para los quehaceres investigativos en educación, sobre todo cuando se trata de asumir, en la compañía de Foucault, que lo máximo que somos capaces de producir, cuando nos centramos en palabras, cosas y existencias que se encierran en algún archivo, son ficciones. Ficciones que, cuando conducidas con alguna pasión analítica, se acaban transformando en un tipo particular de inscripción poética en el mundo. Una poética que no se contenta en narrar la existencia, sino en trastornarla, garantizando así el desbloqueo de su capacidad de empezar una vez más, y otra y otra.

Deleuze (1987) es exacto al detectar en Foucault el

[...] punto en el que la filosofía es necesariamente poesía, vigorosa poesía de lo que se dice, que es tanto la del no-sentido como la de los sentidos más profundos. De alguna manera, Foucault puede declarar que nunca ha escrito más que ficciones, pues, como hemos visto, los enunciados se parecen a sueños, y todo cambia, como en un caleidoscopio, según el corpus considerado y la diagonal trazada. Pero de otra, también puede decir que siempre ha escrito algo real, con algo real, pues todo es real en el enunciado, toda realidad es en él manifiesta. (p. 45).

También Paul Veyne (2011) se manifestó acerca de la singularidad del procedimiento foucaultiano:

Foucault tuvo una vida de escritor, pero era uno de esos apasionados que se identifican menos con la propia obra de lo que con el acto de escribir o de pintar [...] Él alcanzaba por medio del trabajo el punto donde, aunque desiguales en dignidad, las actividades intelectuales más prosaicas y humildes no se distinguen de la creación literaria y artística. (pp. 229-230, traducción propia).

Foucault nunca atribuyó un carácter propiamente literario a su trabajo. Eso se revela, por ejemplo, en el debate que sucedió las conferencias de 1973 en Río de Janeiro tituladas *La verdad y las formas jurídicas*.

Al ser preguntado si los procedimientos de que se ocupaba no serían una actividad más emparentada con el arte que con la ciencia, Foucault (1996a) responde:

Es cierto que lo que intento hacer está cada vez menos inspirado por la idea de fundar una disciplina más o menos científica; lo que trato de hacer no tiene nada que ver con el arte, aunque es, sí, una especie de actividad. Actividad, pero no disciplina, actividad esencialmente histórico política. [...] La función del análisis arqueológico sería, en primer lugar, descubrir estas continuidades oscuras que hemos incorporado y, en segundo lugar, partiendo del estudio de su formación comprobar la utilidad que han tenido y que aún hoy siguen teniendo; es decir, cómo actúan en la actual economía de nuestras condiciones de existencia. En tercer lugar, el análisis histórico-arqueológico permitiría además determinar a qué sistema de poder están ligadas estas bases o continuidades y, por consiguiente, cómo abordarlas. (pp. 170-171).

En adelante, Foucault (1996a) persiste en la especificidad de su trabajo.

[la arqueología es] Una máquina crítica, que pone en cuestión ciertas relaciones de poder y tiene, o al menos debería tener, una función liberadora. Si atribuimos a la poesía una función liberadora, yo no diría que la arqueología es sino que desearía que fuese poética. (p. 172)

En estos términos, se presume que la poética no se confunde con la poesía *stricto sensu*, ya que la *actividad histórico política* de la cual Foucault habla nada tendría que ver con la fabulación metafísica de otros mundos bienaventurados en nombre de una presunta liberación del mundo común habitado por nosotros, sino con la edificación de un espacio concreto de suspensión del

pensamiento, en el que las barreras espacio-temporales se ven en desplazamiento y reconfiguración constantes.

La poética arqueogenealógica, si se puede decir así, se afirma como creación de un breve enclave heterotópico, común a los vivos y a los muertos, y asegura a estos últimos una nueva oportunidad de existir y les restituyé, quizás, una dignidad *in memoriam*, no obstante, insuficiente para hacerles justicia.

Algo semejante hace a Foucault (2016) al afirmar, en una conversación en 1968 con Claude Bonnefoy:

Es porque los otros están muertos que puedo escribir, como si, de cierta forma, sus vidas, mientras ellos estaban allí, sonriendo, hablando, me hubieran impedido escribir. Al mismo tiempo, el único homenaje que mi escritura puede darles es la de descubrir simultáneamente la verdad de sus vidas y de sus muertes, el secreto enfermo que explica el paso de sus vidas a sus muertes. (pp. 46-47, traducción propia).

Una franca hospitalidad a los muertos, por así decir, parece ser invariable en el trabajo de Foucault, no en el sentido que en ellos residiría una ejemplaridad repetible, sino en el de la posibilidad de escrutar los extenuantes embates de la y por la verdad en ellos encarnados.

Recordemos, por ejemplo, los *poemas-vidas* como Foucault (1996b) considera las existencias infames que rastrea en los archivos. Existencias reales fulgurantes capturadas residualmente en pocas líneas o páginas.

Las breves y estridentes palabras que van y vienen entre el poder y esas existencias insustanciales constituyen para éstas el único momento que les fue concedido; es ese instante lo que les ha proporcionado el pequeño brillo que les permitió atravesar el tiempo y situarse ante nosotros como un breve relámpago [...] Al no haber sido nadie en la historia, al no haber intervenido en los acontecimientos o no haber desempeñado ningún papel apreciable en la vida de las personas importantes, al no haber dejado ningún indicio que pueda conducir hasta ellos únicamente tienen y tendrán existencia al abrigo precario de esas palabras. (Foucault, 1996b, p. 82).

Para Foucault (1996b), reencontrar tales existencias en su dispersión y fragilidad significaría la posibilidad de que “del choque producido entre esos relatos y esas vidas, surgiese para nosotros hoy un extraño efecto mezcla de belleza y de espanto” (p. 80).

Ahora bien, ¿no serían exactamente la belleza y el espanto la prerrogativa del arte como un todo y de la literatura en específico, cuando se toman como lo que rigurosamente pueden venir a ser: reactualizaciones dramatúrgicas de lo real?

Si tal premisa es plausible, también es posible admitir que el arqueogenealogista bien podría ser caracterizado como un artista sin arte, o fuera del arte. Un operador de una práctica cuya materia prima es el archivo y, por extensión, las formas de vida alojadas allí.

La imagen del relámpago empleada por Foucault parece resumir el gesto arqueogenealógico, comprendido como el esfuerzo de composición de una historia de las problematizaciones que no solo consumieron a los hombres en determinado tiempo-espacio, sino que, incluso, sacrificaron una parte de ellos. Problematizaciones que no cesan de interrogarnos en el presente, subsumidas en nuestras propias problematizaciones, las cuales, sin embargo, nos escapan por completo.

Dice Foucault:

[...] no nos es posible describir nuestro propio archivo, ya que es en el interior de sus reglas donde hablamos, ya que es él quien da a lo que podemos decir —y a sí mismo, objeto de nuestro discurso— sus modos de aparición, sus formas de existencia y de coexistencia, su sistema de acumulación de historicidad y de desaparición. En su totalidad, el archivo no es describible, y es incontorneable en su actualidad. Se da por fragmentos, regiones y niveles, tanto mejor sin duda y con tanta mayor claridad cuanto que el tiempo nos separa de él. (Foucault, 2002, p. 221).

Una manifestación de Paul Veyne (2011) sobre el mismo tema elucida esa especie de enredamiento inevitable de los juegos de veridicción en el presente; sin chance, por lo tanto, de cualquier pleito de excepción, evasión o excusa por parte de los contemporáneos.

Pero entonces, ¿qué somos nosotros mismos, nosotros los modernos?, ¿cuáles son nuestros discursos sobre los diversos objetos que componen nuestra actualidad? Solamente lo sabrán aquellos que, un día, nos hallaron diferentes de ellos: sabrán lo que fue nuestra modernidad; nosotros mismos no podemos prever “por anticipado la figura que tendremos en el futuro”. Podemos, sin embargo, entrever, si no lo que somos, al menos, lo que acabamos de dejar de ser. [...] Nuestros sobrinos-nietos lo sabrán, después de nuestra desaparición, cuando se hayan

convertido en otros diferentes de nosotros. En suma, no conocemos y nunca conoceremos nada más allá de diferencias. (Veyne, 2011, p. 156, traducción propia).

Ni patrimonio, ni repositorio memorístico, ni *philia* coleccionista, el archivo no remite solo a los despojos del tiempo, ni al crujido de los acontecimientos que de ellos emana, sino también al posicionamiento que tomamos frente a esa materia indócil en el propio presente, o sea, el trato que damos a los problemas corrientes a partir de la prueba de veridicción del pasado, cuya transposición al presente es, sin embargo, vedada, so pena de obstaculizar la reactualización permanente de nuestros discursos.

Para Foucault el archivo es:

[...] lo que hace que todas esas cosas dichas no se amontonen indefinidamente en una multitud amorfa, ni se inscriban tampoco en una linealidad sin ruptura, y no desaparezcan al azar sólo de accidentes externos; sino que se agrupen en figuras distintas, se compongan las unas con las otras según relaciones múltiples, se mantengan o se esfumen según regularidades específicas; lo cual hace que no retrocedan al mismo paso que el tiempo, sino que unas que brillan con gran intensidad como estrellas cercanas, nos vienen de hecho de muy lejos, en tanto que otras, contemporáneas, son ya de una extremada palidez. (Foucault, 2002, p. 220).

De aquí se desprende que transitar por el presente con alguna desenvoltura crítica será posible apenas por medio de una mirada en perspectiva de las constelaciones de carácter verediccional en uso, o, tal como Veyne (1983) prefiere, por medio de un *inventario de las diferencias*.

Para los fines que perseguimos aquí, asumimos una especie de cercanía conceptual entre las nociones de archivo y de problematización, ya que ambas se imbrican en las formulaciones ulteriores de Foucault. O mejor, creemos que la noción de archivo termina por ser subsumida por la de problematización.

En ambos casos, se trata del espectro de respuestas perentorias y pronto superadas, que fueron formuladas por los antepasados mediante determinadas urgencias de su tiempo. Dicho de otra manera, el archivo materializa la dramaturgia ético-política que bordea y, al mismo tiempo, soporta la marcha del tiempo emparedada en los documentos y sus rotaciones discontinuas.

Esto se hace evidente, por ejemplo, en una entrevista celebrada en 1981 en Bélgica y no incluida en sus *Dichos y escritos*, en la que Foucault (2009) describe el uso que hace de la noción de problematización.

Yo planteo la historia de ciertas problematizaciones, es decir, la historia de la manera en que las cosas constituyen un problema. [...] Lo que interesa es la historia de los problemas o, si prefiere, es la genealogía de los problemas, el porqué cierto tipo de interrogantes o cierto modo de problematizaciones aparecen en un momento determinado. [...] Lo importante es saber cómo en el comportamiento humano, en un momento dado, las evidencias se enturbian, las luces se apagan, cae la noche y la gente empieza a percibir que actúa a ciegas y necesita una nueva luz, una nueva iluminación y otras reglas de funcionamiento. (Foucault, 2009, pp. 142-143).

En otra ocasión, Foucault se dedicó al tema de la problematización, e hizo la siguiente aclaración:

Se pueden dar varias respuestas a un mismo conjunto de dificultades. Y la mayoría de las veces se proponen efectivamente respuestas diversas. Ahora bien, lo que hay que comprender es lo que las hace simultáneamente posibles; es el punto en el que se enraíza su simultaneidad; es el suelo que puede nutrir a unas y otras, en su diversidad o a pesar, en ocasiones, de sus contradicciones. [...] Esta elaboración de un tema en cuestión, esta transformación de un conjunto de obstáculos y de dificultades en problemas a los que las diversas soluciones buscarán aportar una respuesta, es lo que constituye el punto de problematización y el trabajo específico del pensamiento. (Foucault, 1999, p. 360).

Si es necesario admitir que la investigación basada en Foucault opera por y sobre problematizaciones ya disponibles en el polvo del archivo, también será necesario admitir que el acto de investigar nada tendría que ver con la revelación de determinados universales que reposarían imberbes en los documentos, sino con la posibilidad de contra-narrar las correlaciones descriptivas que modulan los modos corrientes de direccionamiento hacia ellos.

Y aquí reencontramos la cuestión del procedimiento archivístico, hipótesis central de la presente reflexión: ¿cómo ser capaz de desentrañar el permanente juego cruzado de las problematizaciones que constituyen el archivo? Sin tal tipo de horizonte analítico debidamente dispuesto, el riesgo que se corre es de la captura hermenéutica de Foucault, por medio de la aplicación automática de su aparato teórico a determinados problemas puntuales que, al fin y al cabo, poco tendrían que ver con el dominio de la problematización. Falsas cuestiones investigativas, ya que resultan ajenos a las problematizaciones que les rodean y soportan. O mejor, solo superficie de inscripción estática en el presente, sin un lastre arqueogenealógico propiamente.

Una vez más: ¿cómo hacerse capaz de operar una historia efectiva de las problematizaciones que subyacen a las temáticas investigativas que elegimos? Es Deleuze quien ofrece una respuesta efectiva para eso.

Hay que proseguir las series, atravesar los niveles, franquear los umbrales, no contentarse nunca con desplegar los fenómenos y los enunciados según la dimensión horizontal o vertical, sino formar una transversal, una diagonal móvil, en la que debe moverse el archivista-arqueólogo. (Deleuze, 1987, p. 48).

Precisamente en la perspectiva de una apertura diagonal del archivo es que sostenemos nuestra hipótesis de trabajo, por medio de la proposición de dos movimientos procedimentales complementarios, entendidos como una acción conjunta de montaje y remontaje del archivo del cual nos ocupamos.

En esta dirección, tal vez haya sido Georges Didi-Huberman quien llevó más lejos el procedimiento foucaultiano, por medio de la noción de (re) montaje.

[...] El montaje escapa a las teleologías, hace visibles las sobrevivencias, los anacronismos, los encuentros de temporalidades contradictorias que afectan cada objeto, cada acontecimiento, cada persona, cada gesto. Entonces, el historiador renuncia a contar “una historia” pero, al hacerlo, consigue mostrar que la historia no es sino todas las complejidades del tiempo, todos los estratos de la arqueología, todos los puntillazos del destino. (Didi-Huberman, 2012, p. 212, traducción propia).

El trabajo investigativo es disparado por una nítida inquietud acerca de un tema-problema, propulsor de una inmersión vertical en la densidad y en la dispersión de diferentes fuentes conexas, con las cuales el investigador se enfrenta y que requieren una paciencia obstinada.

En esta perspectiva, el trabajo de elección y procesamiento de los documentos de una época relativamente distante de nosotros se vuelve crucial, pues solo por medio de cierta suspensión temporal se torna viable conjeturar las sombras y los contornos que la intensidad luminosa del presente se esfuerza por obstaculizar.

En contra del sueño científico y, en el límite, del deseo pastoral ahí presente, Foucault aboga en favor de un modo de direccionamiento derrochador de los saberes constituidos; direccionamiento que se da más por los lapsos de tales saberes que por su encadenamiento acumulativo, siempre que tales

saberes se entiendan como soportes de reglamentos específicos, así como de los modos de subjetivación a ellos conexos.

Al igual que Didi-Huberman apunta,

a cada vez que intentamos construir una interpretación histórica —o una “arqueología” en el sentido de Michel Foucault—, debemos tener cuidado de no identificar el archivo del que disponemos, por más proliferante que sea, con los hechos y gestos de un mundo, del cual él no nos entrega más que algunos vestigios. Lo propio del archivo es la laguna, su naturaleza lagunar. (Didi-Huberman, 2012, pp. 210-211, traducción propia).

La noción de montaje y remontaje define precisamente la operación de acercamiento del archivo: actividad análoga a un rompecabezas o, en alguna medida, a un caleidoscopio. El proceso se inicia con el manejo de un amplio conjunto de documentos y, a continuación, de clasificaciones de los enunciados, a fin de que sea posible aislar piezas clave y elementos adyacentes, con miras a la elaboración de una cartografía de los discursos que fueron posibles en una determinada época y en un lugar específico. La mirada del investigador pasa a funcionar, entonces, como una brújula que permite destacar algunos puntos ciegos enunciativos, trazar relaciones entre ellos, delinear un agujijón analítico, el cual, en la mayoría de las veces, se diferencia significativamente de la temática investigativa inicial, cuando es considerada de manera aislada o autónoma. O mejor, en la confrontación con el archivo, el tema inicial prolifera, se desvía, se mezcla. Por ejemplo, la historia de la locura o de la sexualidad no se reduce a la locura o a la sexualidad. Otra cosa muy distinta es lo que ahí se plantea.

El análisis puede contemplar tanto fuentes dichas menores como aquellas consideradas más canónicas, así como series documentales más o menos extensas. Con Foucault, se trata de hacer uso de fuentes múltiples y heterogéneas, por lo que el propio archivo es la instancia que delimita la marcha investigativa, y no las ganas explicativas del investigador. Se trata solo de deambular, siempre atento a lo que pasa alrededor de las cosas dichas/vistas.

Se impone así el segundo procedimiento investigativo. Aún con Didi-Huberman:

A menudo, nos encontramos, pues, ante un inmenso y rizomático archivo de imágenes heterogéneas difícil de dominar, de organizar y de entender, precisamente porque su laberinto se hace de intervalos y lagunas tanto como de cosas observables. Intentar hacer una arqueología siempre es arriesgarse a poner, unos junto a otros, rasgos de cosas sobrevivientes, necesariamente

heterogéneas y anacrónicas, puesto que vienen de lugares separados y de tiempos desunidos por lagunas. Este riesgo tiene por nombre imaginación y montaje. (Didi-Huberman, 2012, pp. 211-212, traducción propia).

La operación de remontaje del archivo se asemeja a la composición de un *thriller* policial, en la medida que las evidencias no están ocultas, aunque no son inmediatamente aparentes a las lentes de aquellos que las observan. Por el contrario, la propia saturación de la visibilidad de un conjunto de enunciados corrientes es lo que nos impide vislumbrar los juegos de veridicción y subjetivación en torno a determinados nexos cognitivos enraizados en el presente.

El trabajo investigativo, por lo tanto, oscila entre un escrutinio de cuño serial y otro *acontecimental*. La serie, como suma de textos afines dispuestos en un estrato específico, proporciona una visión más amplia de las fuentes, debiendo su recorte temporal ser suficientemente amplio para ofrecer una visión en escala del problema investigado, concomitantemente a la utilización de documentos tangenciales que ora hacen hablar, ora singularizan el silencio de otras series. Por su parte, el acontecimiento es pensado como “[...] una relación de fuerzas que se invierte, un poder confiscado, un vocabulario retomado y que se vuelve contra sus utilizadores, una dominación que se debilita, se distiende, se envenena a sí misma, algo distinto que aparece en escena, enmascarado” (Foucault, 1979, p. 20).

Así, la serie constituye la superficie documental sobre la que se centra la investigación, mientras que el acontecimiento fundamenta los recortes y las desviaciones necesarias para el tratamiento de las problematizaciones. Ambos, serie y acontecimiento, consisten en el terreno sobre el cual es posible estipular tanto los puntos de ruptura como los lazos de continuidad de las problematizaciones que elegimos enfocar.

Todo el proceso investigativo conjuga, pues, movimientos que deben, en rigor, operar en sincronía: por un lado, se trata de crear un montaje archivístico relativamente amplio que, a lo largo de las series, posibilita la reconstitución de prácticas responsables por sostener los juegos de *decibilidad* y *visibilidad* en un momento y un espacio determinados; por otro lado, la acción de remontaje del archivo faculta el encuentro con potencias activas que inciden sobre tales prácticas, produciendo variación y diferencia.

Es así, que se trata de mover en dirección a la masa de las palabras, cosas, existencias y —como agrega Didi-Huberman— imágenes, tomándolas como elementos sobrevivientes y anacrónicos de una maquinaria veridiccional en constante desplazamiento, incluyendo el propio presente de la labor investigativa. Operando el trabajo archivístico de esa manera, estaríamos en el corazón de la actitud investigativa foucaultiana, o sea, nos dirigimos al archivo del mundo a fin de interrogarlo y, en la medida de nuestras fuerzas, reconstituirlo poco a poco.

Todo se resumiría al cultivo de una profunda *ignorãça* sobre el mundo y, tanto más, sobre nosotros. El coraje sereno, quizás, de pensar efectivamente de otro modo.

Referencias

- Aquino, J.G. (2017). La teorización foucaultiana y sus efectos sobre el campo educativo. En O. Pulido, M.T. Suárez, O. Espinel, *Pensar de otro modo. Herramientas filosóficas para investigar en educación* (pp. 17-27). UPTC.
- Artières, P. (2014). A exatidão do arquivo. En *Michel Foucault* (pp. 137-141). Forense.
- Barros, M. (1993). *Poesia completa*. Leya.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Paidós Ibérica.
- Didi-Huberman, G. (2012). Quando as imagens tocam o real. *Pós* 2(4), 204-219.
- Foucault, M. (2016). *O belo perigo*. Autêntica.
- Foucault, M. (2009). Entrevista con Michel Foucault. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 29(1), 137-144.
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1999). Polémica, política y problematizaciones. En *Estética, ética y hermenéutica* (pp. 353-361). Paidós Ibérica.
- Foucault, M. (1996a). *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa.
- Foucault, M. (1996b). *La vida de los hombres infames*. Altamira.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. La Piqueta.
- Lopes, A. (2002). *Antologia*. São Paulo: Cosac & Naify; Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Pulido, O., Suárez, M.T. y Espinel, O. (eds.). (2017). *Pensar de otro modo. Herramientas filosóficas para investigar en educación*. UPTC.

- Tello, A. M. (2016). Foucault y la escisión del archivo. *Revista de Humanidades* 34(2), 37-61.
- Vásquez García, F. (2000). Cómo hacer cosas con Foucault. *ER Revista de Filosofía*, 28 (2), 71-83.
- Veyne, P. (2011). *Foucault: seu pensamento, sua pessoa*. Civilização Brasileira.
- Veyne, P. (1983). *O inventário das diferenças: história e sociologia*. Brasiliense.

*Libertas radians contra mortem ingloriam. Articulaciones entre Filosofía, Música, Literatura y Educación**

*Libertas radians against mortem ingloriam.
Articulations between music, philosophy, literature and
education*

*Alfredo Veiga-Neto**

Resumen

En el pensamiento de Michel Foucault, la libertad no ocupa una posición destacada, sino transversal: ya sea por su negatividad, ya sea por su carácter pragmático. Ante las dificultades planteadas por una concepción no trascendental, vale la pena tematizar la noción foucaultiana de libertad, buscando sus resonancias con otras manifestaciones discursivas. Resonándolos juntos produjo efectos que no estaban uno en el otro por separado. Este texto trata de las posibles relaciones entre el carácter práctico atribuido por el filósofo a la libertad y la experiencia de la libertad negativa descrita y problematizada en el lied “Die Forelle” (“La trucha”), de Franz Schubert. A partir del análisis poético-musical de ese lied —en el cual el compositor hizo una fusión íntima entre su música y un poema de Christian Schubart—, la positividad y eficacia del “método de las resonancias” son claras, cuando aplicado a dos manifestaciones de ámbitos distintos, como son la filosofía y la música. Tal enfoque tangencial también ha resultado esclarecedor cuando, e otra investigación, se discuten las ventajas de la muerte sobre la esclavitud, tanto en el lied de Franz Schubert “Der Tod und das Mädchen” (“La muerte y la

doncella”), como en la “cuestión iraní” en la obra de Foucault. Traer al presente una producción cultural del alto romanticismo alemán y la cultura Biedermeier, para resonar con el pensamiento de Michel Foucault —tomando un tema específico como eje central—, tiene efectos no solo en los campos de la filosofía y la música, pero también en educación.

Palabras clave: Michel Foucault, Franz Schubert, articulaciones entre filosofía, música y literatura, Lied Die Forelle, libertad.

* Texto presentado y discutido en el *IV Seminario Internacional Pensar de otro modo*. Uniminuto, Bogotá (Colombia), mayo de 2018.

** Doctor en Educación, Magister en Genética y graduado en Música (piano) y en Historia Natural. Profesor titular del departamento de Educación y Currículo. Profesor invitado permanente en PPG-Education, Facultad de Educación, Universidad Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil. Correo electrónico: alfredoveiga-neto@gmail.com

Abstract

In Michel Foucault's thought, freedom does not occupy a prominent position, but transversal: either by its negativity or by its pragmatic character. Faced with the difficulties posed by such an unusual and non-transcendental conception, it is worth to thematize the Foucaultian notion of freedom seeking its resonances with other discursive manifestations. Resonating them together produced effects that were not in each other separately. This text aims precisely to the possible relations between, on the one hand, the practical character attributed by the philosopher to freedom and, on the other hand, the experience of negative freedom described and problematized in the lied "Die Forelle" ("The Trout"), by Franz Schubert. From the poetic-musical analysis of this lied — in which the composer made an intimate fusion between his music and a poem by Christian Schubart —, the positivity and effectiveness of the "resonance method" becomes clear, when applied to two manifestations of different scopes, such as philosophy and music. This tangential approach has also proved fruitful when discussing the advantages of death over slavery, both in Franz Schubert's lied "Der Tod und das Mädchen" ("Death and the Maiden"), also by Franz Schubert, and the "Iranian Question" in Foucault's work. Bring to the present a cultural production of High German Romanticism and Biedermeier Culture, in order to make it resonate with the thought of Michel Foucault — taking a specific issue as central axis —, ends up generating effects not only in the fields of philosophy and music, but also in education.

Keywords: Michel Foucault, Franz Schubert, articulations between music and philosophy, Lied Die Forelle, freedom.

¿Cómo citar este capítulo? /
How to cite this chapter?

Apa

Veiga-Neto, A. (2020). Libertas radians contra mortem ingloriam. articulaciones entre Filosofía, Música, Literatura y Educación. En O. Espinel (Comp.). (2020). *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación*. (pp. 121-147). Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.

Chicago

Veiga-Neto, Alfredo. "Libertas radians contra mortem ingloriam. articulaciones entre Filosofía, Música, Literatura y Educación". En *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación*, Comp. Oscar Espinel. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, 2020.

MLA

Veiga-Neto, Alfredo. "Libertas radians contra mortem ingloriam. articulaciones entre Filosofía, Música, Literatura y Educación". En *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación*. O. Espinel (Comp.). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, 2020, pp. 121-147.

Para Gelsa Knijnik,
amiga fiel, intelectual briñante.

En fin, el lied no tiene nada que ver con la *chanson*. Es, simplemente,
el género de poesía lírica en la música.
Y Franz Schubert es el más grande poeta lírico de la música

Carpeaux (1958, p. 199)

Antes de entrar en el núcleo de mi exposición, me parece necesario justificar rápidamente mi lugar aquí. Brevemente voy a contarles una pequeña historia de afinidades intelectuales y amistades personales.

Fue en el ya distante año de 2004 —cuando tuvo lugar el *I Pensar de otro modo*— que comencé un intercambio académico, para mí muy enriquecedor, con los colegas y las colegas colombianas, muchos de ellos y de ellas aquí presentes. Desde entonces, con ellos y con ellas, enriquecí mis esfuerzos en el sentido de pensar de otros modos la Educación. Hoy, pasadas más de tres décadas de haberme involucrado en los estudios foucaultianos, estoy agradecido con ustedes por haber contribuido a ampliar mi mirada en la dirección de otros autores. Tales autores, más o menos afinados con el pensamiento de Michel Foucault, también tienen mucho que decirnos sobre la teorización educativa y sobre las prácticas del enseñar y del aprender.

A esa cuestión, que es del orden académico —o, si se quiere, del orden de la razón—, se suman las cuestiones que son del orden de la amistad y de los afectos —o, si se quiere, del orden de la *sensibilidad*. Así, de un lado, la *razón*; de otro lado (pero inseparable del primero), la *sensibilidad*. En mi caso, la amistad y los afectos parecen funcionar como un *cimiento* que refuerza nuestras relaciones profesionales y, también, como un *motor* que impulsa mi pensamiento para pensar lo aún no pensado, para ver lo aún no visto, para problematizar lo aún no problematizado. Ciertamente, no hay una relación de precedencia entre *razón* y *sensibilidad*; entre ambos, hay, en cambio, una relación de inmanencia, de equivalencia y de refuerzo mutuo.

Y agradezco, también, a la (digamos...) “Divina Providencia” —y por favor, tengan en cuenta que esa expresión debe ser entendida entre muchas

comillas. Agradezco a la Divina Providencia por haber, un día, guiado la mirada de nuestro colega Carlos Ernesto Noguera Ramírez cuando, consultando mi *curriculum vitae* en la Internet, se encontró con mis intereses sobre la música y, más especialmente, sobre la música de Billie Holiday, la hasta hoy insuperable cantante que brilló en el escenario jazzístico mundial en las décadas de 1940 y 1950. Fue de Carlitos Noguera que recibí la primera invitación para venir a Colombia. Fue él quien me mostró y me presentó este país; fue él quien me presentó a todos ustedes. Por eso, estoy siempre agradecido con Carlitos. Y, junto con él, estoy agradecido también con Dora. Con los dos, Maura y yo establecimos una amistad sólida y profunda.

En fin, ¡ya hace varios años, estoy agradecido con todos ustedes, con todas ustedes! Para no cometer injusticias, no los nombraré individualmente. ¡Muchas gracias!

Esa es la historia que les quería contar. Aunque aparentemente banal, para mí es una historia que significa mucho: involucra recuerdos, aprendizajes, afectos y alegría.

Hechas esas consideraciones iniciales, pasemos, ahora sí, al núcleo de esta mi ponencia. Comencemos entonces, haciendo, de una rápida discusión sobre el título, algo así como un preludio para lo restante del texto.

Una fuga (a 3 voces)

Preludio — del título

“Libertas radians contra mortem ingloriam: articulaciones entre Filosofía, Música, Literatura y Educación”.

En español: “La libertad luminosa versus la muerte sin gloria: articulaciones entre Filosofía, Música, Literatura y Educación”.

Por dos motivos escogí la lengua latina para el título de mi texto.

En primer lugar, porque esa lengua está en las raíces del español y del portugués modernos. Tal vez hasta se pueda decir que, retrocediendo en el tiempo, retrocediendo hasta antes de que se establecieran los dialectos románicos de la península ibérica —especialmente el castellano y el gallego, de los cuales se derivaron, respectivamente, el español y el portugués modernos—,

el latín sería la lengua franca que podríamos estar usando hoy aquí, en un encuentro como este.

En segundo lugar, escogí el latín porque siempre estuve un poco implicado en el estudio de esta lengua, de modo que recurrir a este nuestro tronco lingüístico común significa, para mí, ir un poco al pasado para reafirmar algunos marcadores en los que se ancla mi propia identidad.

Pero, a partir de este punto, para que no me tomen por demasiado nostálgico, demasiado presuntuoso o demasiado fanático, vamos por un camino mucho más simple. Dejemos el latín de lado y continuemos comunicándonos en esta lengua que siempre uso con mis amigos y mis amigas colombianas, en esta lengua que algunos llaman *portuñol*, otros llaman *españés*, y yo prefiero llamar *colombianés*.

Una observación, aún de orden lingüístico: como este es un texto escrito para ser leído, le pedí a mi amigo y becario colombiano en Porto Alegre, Tulio Alexander Benavides Franco, que hiciera la traducción que ahora ustedes están escuchando con esta pronunciación tan vacilante e imperfecta. Agradezco a Alex su gentileza por haber hecho el trabajo que hizo. A ustedes, les pido disculpas por mi áspera sonoridad.

Exposición del tema principal — la libertad

El tema principal que aquí desarrollo es la *libertad*. A lo largo del texto, este tema se despliega con variaciones, en tres voces. En la primera voz, está la *libertad* en el pensamiento de Michel Foucault. En la segunda, está la *libertad* recitada en el poema *La trucha (Die Forelle)*, escrito por Christian Schubart, en la década de 1780¹. En la tercera voz, está la *libertad* manifestada en la estructura musical del *lied La trucha (Die Forelle)*, compuesto por Franz Schubert (1797-1828), alrededor del año 1817². Pero, conforme insistiré constantemente de aquí en adelante, la segunda y la tercera voz —a saber: la voz del *poema* de Christian Schubart y la voz de la *composición* de Franz Schubert— ya fueron fundidas en

1 *La trucha (Die Forelle)*. Poema de Christian Schubart (1739-1791), publicado en el *Schwäbischer Musenalmanach* (Schubart, 1783). Schubart fue compositor, poeta y periodista alemán; condenado por blasfemia, permaneció preso por diez años, en condiciones inhumanas. Los críticos consideran que ese poema se inspira en la pérdida de la libertad que el poeta vivió en carne propia.

2 *La trucha (Die Forelle)*. *Lied* de Franz Schubert, en Re bemol mayor, con fecha de “antes de 1817”, D550.

el *lied* *La trucha*. De hecho, conforme detallaré después, los *lieder* schubertianos tienen, en casi su totalidad, la característica de operar en una perfecta fusión entre poesía y música. Inseparables en Schubert, la música es poesía y la poesía es música. Siendo así, en lo que concierne a la libertad, lo que me interesa aquí es examinar las resonancias entre, por un lado, el pensamiento de Michel Foucault y, por otro lado, el *lied* en su totalidad, en su acoplamiento entre poesía y música. En ese caso, mi fuga se desarrollaría en tan solo dos voces. Cuando hablo, no obstante, de “examinar el *lied* en su totalidad” y aun considerando el mencionado acoplamiento, no excluyo la posibilidad de trabajar algunas veces por separado con el poema y la música, al mostrar las resonancias que, interna e íntimamente, poema y música mantienen entre sí.

En síntesis, las tres voces son: por una parte, el tratamiento un tanto enrarecido y descentrado que Foucault dio a la libertad; por otra parte, la libertad implicada en el poema *La trucha*, de Christian Schubart; y aún por otra parte, el *lied* homónimo de Franz Schubert.

Pido a ustedes, entonces, que en adelante continúen escuchando mi presentación como si estuvieran escuchando la ejecución de una fuga a tres voces.

La primera voz — la libertad en Michel Foucault

Hablar de la libertad en Foucault es una tarea espinosa. Como se sabe, en una perspectiva no-metafísica, como la del filósofo, no hay lugar para un abordaje genérico, directo y abstracto sobre la libertad. Al no entenderla como una condición, sustancia, cosa o atributo trascendental que estaría desde siempre allí y que sería alcanzable por obra de la voluntad, del esfuerzo y del ingenio humanos, la perspectiva foucaultiana no ve sentido en una pregunta del tipo “¿qué es realmente la libertad?”; el *non sense* de la pregunta se torna aún más agudo con el adverbio “realmente”, que tiene la connotación de “verdaderamente”, “precisamente”, “de hecho”. Y menos sentido tiene, aún, buscar una respuesta directa a tal pregunta *non sense*.

Explico esto un poco mejor. Quien está familiarizado con los estudios foucaultianos ya sabe que la *libertad* —así como el *sujeto*, el *poder* y varias otras nociones tan importantes para la Modernidad— no debe ser comprendida en la clave del necesitarismo neoplatónico. De hecho, nada hay más extraño para las filosofías de la práctica que asumir esos mitos que son naturalizados y

tranquilamente aceptados en la clave que la Modernidad heredó del neoplatonismo. Siendo así, en esta nuestra clave que se pone de espaldas a Platón y a los neoplatónicos, la libertad no debe ser pensada como una *condición, cosa o forma* idéntica a sí misma, como un *a priori*; ella no debe ser pensada como una verdad apodíctica ideal que estaría fuera de este mundo. Debe ser pensada, en cambio, como una práctica relacional en función de las infinitas y renovadas contingencias históricas de los acontecimientos. Nunca olvidemos que, para nosotros, lo que vale es el *a priori* histórico.

Edgardo Castro —en su monumental *Diccionario Foucault* (Castro, 2011)— nos recuerda que, a no ser en términos negativos, prácticos y puntuales, caso a caso, resulta un tanto sin sentido buscar un concepto estable para la libertad en la obra del filósofo, en la medida en que la libertad es constitutiva de la propia noción moderna de sujeto. En las palabras de Castro (2011), “para comprender la noción foucaultiana de libertad es necesario partir, precisamente, de esa disolución del sujeto y del sentido que Foucault atribuye a la muerte del hombre” (p. 235). Y más: “la constitución del hombre como objeto de conocimiento es correlativa al grande mito escatológico” (p. 235).

Y ahora, citando literalmente a Foucault, continúa Castro: [es preciso]

hacer que ese conocimiento del hombre sea tal que el hombre pueda libertarse, por medio de él, de sus alienaciones, de todas las determinaciones de las cuales él no es dueño; que él pueda, gracias a ese conocimiento de sí mismo, volver a ser o convertirse, por primera vez, en amo y señor de sí mismo. (Foucault, 2001, p. 691).

El propio Foucault es bastante claro con respecto a las relaciones contingentes entre *sujeto, poder y libertad*. Así lo explica el filósofo:

Un hombre encadenado y torturado es sometido a la fuerza que se ejerce sobre él. No al poder. Pero si podemos hacerlo hablar —cuando su último recurso podría haber sido cerrar su boca, prefiriendo la muerte—, es porque lo incitamos a comportarse de una cierta manera. Su libertad fue sujeta al poder. (Foucault, 2001a, p. 979).

En el curso *Hay que defender la sociedad*, impartido en el *Collège de France*, en el invierno de 1975-1976, Foucault se refiere repetidamente a la libertad, pero siempre subraya su carácter histórico, indeterminado y no metafísico. Así, por ejemplo, en la clase del día 18 de febrero de 1976, a partir del historiador y economista francés del siglo XVIII, Henri de Boulainvilliers, Foucault

dice que, para los alemanes medievales, la libertad nada tenía que ver con la tolerancia, el respeto al otro o la igualdad para todos. Para aquellos bárbaros, la libertad tenía que ver con la ferocidad y con simplemente hacer lo que se quiere hacer³.

En esa misma clase, Foucault (1999) hace una pregunta a la que plantea una respuesta negativa: “¿qué es la libertad? La libertad no consiste, por supuesto, en no permitirse invadir la libertad de los otros, pues en ese momento ya no sería libertad” (p. 187). Y, en seguida, continúa en un tono positivo: “¿en qué consiste la libertad? La libertad consiste en poder tomar, en poder apropiarse, en poder aprovechar, en poder dominar, en poder obtener obediencia de los otros. El primer criterio de la libertad es poder privar a los otros de su libertad” (p. 187). Y, en una última pregunta, Foucault condensa una respuesta aguda y cortante: “¿para qué serviría y en qué consistiría, concretamente, el hecho de ser libre, si no se pudiera justamente invadir la libertad de los otros?” (p. 187).

Aun refiriéndose a Boulainvilliers, Foucault (1999) dice:

Admitamos que el derecho natural efectivamente haya existido en un momento dado, de cierta forma en el momento fundador de la Historia; un derecho en que las personas serían libres e iguales. La debilidad de esa libertad es tan grande, ya que es precisamente una libertad abstracta, ficticia, sin contenido efectivo, que ella solo puede desaparecer delante de la fuerza histórica de una libertad que funciona como desigualdad. Y si es verdad que existió en algún lugar, o en un instante cualquiera, algo como esa libertad natural, como esa libertad igualitaria, como ese derecho natural, ella no puede resistir a la ley de la historia, que hace que la libertad solo sea fuerte, solo sea vigorosa y solo sea plena, si es la libertad de algunos garantizada a costa de los otros. Solo si existiera una sociedad que garantice la desigualdad esencial.

La ley igualitaria de la naturaleza es débil frente a la ley desigualitaria de la historia. Por lo tanto, es normal que la ley igualitaria de la naturaleza haya cedido su lugar, y definitivamente, a la ley desigualitaria de la historia. [...] La ley de la historia es siempre más fuerte que la ley de la naturaleza. (p. 188).

Si cito tan largamente al filósofo es para subrayar el carácter histórico que él atribuye a la libertad, operando lo que se puede denominar su desnaturalización, desesencialización y desuniversalización.

3 Nietzsche, mucho más tarde inclusive, sintoniza con esa comprensión, cuando asocia libertad con ferocidad, gusto por el poder y por la dominación sobre los otros.

Entonces, si es espinosa —porque es a rigor imposible— la tarea de tematizar la *libertad* en Michel Foucault —en términos genéricos, definitivos, naturales y universales—, se puede preguntar si la salida no sería tematizarla caso a caso; tematizarla como ella es entendida, representada y manifiesta en cada momento de la historia. Pero tal tarea implicaría infinitos caminos, infinitas tematizaciones e infinitas soluciones.

Fue frente a tales dificultades que, una vez más, resolví adoptar un camino tangencial, o sea, resolví seguir una dirección que no llevara al cruce directo de mi discurso con la libertad; resolví seguir una dirección que no pretendiera llegar a alguna supuesta verdad sobre la libertad en Foucault, ni mucho menos capturarla y congelarla en una identidad consigo misma. Asumiendo así un camino abierto, errático y un tanto vacilante, un camino a lo largo de una línea sin intersecciones y sin un punto de llegada, mi discurso podría apenas aproximarse a la noción foucaultiana de libertad, comentándola, ejemplificándola e, incluso, expandiéndola, pero sin permitirme caer en la trampa de intentar decir, de manera definitiva, *lo que ella es verdaderamente* para Michel Foucault. Veamos, en el *interludio* que sigue, como entiendo un tal camino por la tangente.

Interludio — Un método: las resonancias como camino tangencial

Recapitemos brevemente: en esta ponencia propongo buscar y producir algunas resonancias entre tres ámbitos que, cada uno a su modo, tematizan la libertad. Adopté, como modelo heurístico, la forma musical denominada *fuga a tres voces*; esas voces se exponen, se suceden, se combinan y se entrelazan en variaciones contrapuntísticas. Para ahorrarles los detalles técnicos, prometo ser sucinto y económico en el uso de la terminología musical; quedaré restringido tan solo a lo que sea mínimamente necesario para la claridad de mi exposición y argumentación.

Mi camino tangencial se constituye en el abordaje simultáneo de tres producciones diferentes que tratan sobre la libertad, buscando establecer, entre ellas, algunas relaciones que se pueden denominar *resonancias*. Como lo referí antes, cada una de esas tres producciones se desarrolla en un ámbito propio; esto es, en los ámbitos de la filosofía, la poesía y la música. Apelando a

una metáfora musical, se puede decir que, gracias a la simultaneidad con que trato estos tres ámbitos, los argumentos de mi discurso se entrelazan como los temas, en una fuga a tres voces. Se entrelazan y resuenan entre sí. Procediendo de esta forma, procuro establecer relaciones de resonancias entre las voces de la filosofía, la poesía y la música, conforme explicaré ahora.

Si entendemos el método en su sentido etimológico —a saber: “el camino que lleva a través”, “el camino que lleva de aquí para allá”, “el camino que nos lleva rumbo a un conocimiento mayor o mejor”—, entonces se puede decir que las resonancias entre las tres voces de la fuga operan, aquí, como una herramienta metodológica. Y aún más: tal vez se pueda decir que, en su conjunto, la tesitura entre las diferentes voces examinadas en las resonancias que producen entre sí, constituyen un método de análisis. Ciertamente, no se trata de un método en los sentidos tradicionales que atribuimos a esa palabra. Siendo así, coincido con la inquietud de Alain Touraine (2009) —una inquietud sintetizada en su pregunta: “¿será que disponemos de nuevos términos para caracterizar tantas situaciones nuevas?” (p. 9). Y, además de coincidir con él, intento aquí ensayar una pequeña y puntual contribución metodológica.

Veamos todo eso más de cerca, comenzando por el concepto general de resonancia.

La resonancia consiste en un proceso de transferencia de energía entre dos o más sistemas, en que las condiciones en uno de ellos se transmiten para el/los otro(s), cuando ambos (o todos) oscilan en la misma frecuencia o en las frecuencias de una serie armónica. El ejemplo más común nos es dado por la acústica, cuando la vibración de una cuerda (vibrante) se transmite a otra que estaba en reposo y que pasa inmediatamente también a vibrar en la misma frecuencia o en la frecuencia de los armónicos que componen a la primera. En términos generales, el examen de las resonancias entre dos o más sistemas nos lleva a conocer y comprender las propiedades de cada uno de modo indirecto, aunque de una forma mucho más precisa que si dichos sistemas fueran examinados por separado. Además —y tal vez esto sea lo más interesante—, en la resonancia se producen efectos secundarios, particulares a ella misma, pero que hasta entonces estaban ausentes en los sistemas, cuando estos eran considerados por separado.

Quiero resaltar que la resonancia puede funcionar como un recurso heurístico y metodológico que nos lleva a una comprensión de esos dos o más

sistemas que, funcionando de forma independiente el uno del otro, pueden ser aproximados, emparejados, comparados y tensionados entre sí, de modo tal que, en una sola operación, logremos refinar nuestro conocimiento sobre ambos (o todos). Más que promover articulaciones, la resonancia establece relaciones de, digamos, intimidad y productividad entre esto y aquello; ella nos permite inventar y ocupar espacios intersticiales cuyos límites son los pensamientos y las producciones de otros. Pensamientos esos hasta entonces desconectados. Al inventar y ocupar tales espacios intersticiales, podemos tanto comprender mejor esos resonantes como descubrir otros modos de problematizarlos por separado. Eventualmente, podemos también descubrir, entre ellos, relaciones hasta entonces inauditas e inclusive no imaginadas por aquellos que los crearon. Aún más: podemos, incluso, inventar nuevas producciones, pues siempre es posible encontrar algo nuevo bajo el sol. O, tal vez sea mejor decir: siempre es posible *inventar* algo nuevo bajo el sol.

Por lo tanto, las resonancias son del orden de la invención y de la ocupación. Combinando las herramientas utilizadas por los resonantes y respirando las atmósferas que existen al interior de sus propios desarrollos, se abren, en los espacios intersticiales donde se dan las resonancias, fecundas posibilidades para pensar de otros modos. Es fácil ver, entonces, que las resonancias pueden funcionar no solo como un recurso sino también como una fábrica de nuevos pensares. En ese caso, las resonancias nos ofrecen un pasaporte para escapar del *zeitgeist*, ese “espíritu del tiempo” que nos envuelve y aprisiona, de la misma forma en que el agua envuelve y aprisiona al pez, sin que este sepa que está envuelto y aprisionado por ella.

Continuaré apoyándome en las metáforas, ahora pensando en un triángulo, con el fin de visualizar mejor discusión.

Podemos pensar que el poema de Christian Schubart, la música de Franz Schubert y el pensamiento de Michel Foucault componen los tres lados de un triángulo equilátero, en cuya superficie interior se mueve la libertad. Tal metáfora es útil en la medida en que el hecho de que el triángulo sea equilátero, queda clara la no subordinación de ninguno de los elementos, esto es, poesía, música y filosofía no guardan entre ellas relación de supremacía o precedencia.

Reitero que, con todo y por todo lo dicho, tengo la pretensión, tal vez exagerada, de hacer una contribución de carácter metodológico para el esfuerzo

que estamos haciendo en el sentido de pensarnos de otro modo, o mejor aún, de otros modos.

Ahora bien, yo pregunto: ¿no es este nuestro mayor objetivo aquí en este *IV Seminario Internacional Pensar de otro modo*? ¿No queremos escapar de los pensamientos, de las teorías y de las acciones puramente parroquiales? ¿No queremos huir de los constreñimientos a los que estamos sometidos por los paradigmas canónicos de las ciencias humanas? Para usar la conocida formulación de Michel Foucault (2006), ¿no vale la pena tornar difíciles los gestos demasiado fáciles? O, para usar la formulación de Alain Touraine, ¿no queremos dejar de lado los abordajes tradicionales de los discursos interpretativos dominantes? Recuerdo que esta expresión —discursos interpretativos dominantes— fue acuñada por Alain Touraine (2009) hace una década, cuando argumentó que “las ideas que, en un pasado reciente, fueron las más difundidas, no nos esclarecen nada más, suenan vacías y nada más hacen que ampliar el foso que separa al mundo político y social del mundo intelectual” (p. 13). Y, al final, regresando a Foucault, ¿no estamos de acuerdo con él cuando dice que “existen ciertos momentos en la vida en los que la cuestión de saber si se puede pensar distinto de cómo se piensa, y percibir distinto de como se ve, es indispensable para seguir contemplando o reflexionando?” (Foucault, 1994, p. 13)

En mi caso, el “pensar de otros modos” ha implicado no quedar preso en la formalización y en las formalidades tradicionales y corrientes de los discursos filosóficos y pedagógicos, sino tensionarlos frente a las manifestaciones poéticas y estéticas de la literatura y de la música. En términos metodológicos, eso significa que he experimentado el establecimiento de articulaciones directas —o conectivas— y, principalmente, indirectas —o resonantes— entre diferentes esferas de la experiencia, la percepción y la manifestación humanas.

Así, recuerdo que ya me valí de la resonancia como recurso metodológico cuando, hace dos años, problematicé el dilema planteado por Foucault, en su famoso texto publicado en *Le Monde*, en mayo de 1979, sobre la revolución iraní (Foucault, 2010). Allí, frente a las insurrecciones populares y las correlativas represiones policiales que estaban sucediendo en Irán, el filósofo preguntaba si no valía más vivir esclavo que arriesgarse a morir. La solución que encontré para el dilema planteado por Foucault fue establecer resonancias entre aquel texto y un *lied* schubertiano —*La muerte y la doncella* (1817). Al

hacer resonar la música y el poema del *lied* con el texto de Foucault, desarrollé el argumento de que, a la muerte, más allá de su carácter trágico, se le puede conferir un tono de regocijo y victoria, impreso en la conocida fórmula latina *Gloria victis*, o sea, *Gloria a los vencidos* (Veiga-Neto, 2017).

En la tesitura de aquel *lied*, la doncella saluda a la muerte y, por razones que aquí no cabe detallar, se entrega a ella para, finalmente, morir en la gloria. Fue en ese *lied* que encontré la solución para el dilema foucaultiano. En aquellas circunstancias, celebré la amenaza de la muerte y la muerte misma, considerando que ella resultaría de una causa justificada: la rebeldía de los insurrectos. Se trataba, por lo tanto, de una muerte que valía la pena, de una muerte prácticamente sin dramas, de una muerte mucho más gloriosa que trágica, de una muerte que merecía la salutación de la fórmula latina *Gloria victis*, *Gloria a los vencidos*.⁴

Ahora, en este *libertas radians*, por falta de tiempo y para no perder el enfoque, no entraré en detalles sobre dos cuestiones que me parecen muy interesantes y sobre las cuales discutí en el mencionado *Gloria victis*. La primera cuestión es más específica y se refiere a la rarefacción —e, inclusive, la pobreza— con que la música aparece en la obra de Michel Foucault. Definitivamente, como él mismo declaró varias veces, sus conocimientos musicales son de veras limitados, lo que ayuda a comprender por qué rarísimas veces hace alguna referencia a la música; ella ocupa, en la obra del filósofo, una posición infinitamente más débil que la que ocupan, por ejemplo, la pintura o la arquitectura. La segunda cuestión es más general y se refiere a la naturaleza no “lenguajera” de la música —o, si prefieren, a la naturaleza no lingüística de la música. Sobre eso, adelanto tan solo algunas palabras. Al colocarme un poco en contravía tanto del sentido común, como de buena parte de los filósofos del lenguaje y de los musicólogos, no considero que la música sea un lenguaje. Por supuesto que los ya familiarizados con la filosofía de Martin Heidegger saben que estoy amparándome en su pensamiento: lo que más me interesa es el elemento rítmico necesariamente presente en la música que, como *logos*, posibilita nuestra experiencia no mediada con el tiempo. Sucede la misma cosa con la poesía: es por su tiempo metrificado que podemos aprender a percibir el flujo isócrono del tiempo. Observen con atención, el argumento de Heidegger

4 Allí ya estaba implicada también la libertad, pero ella era secundaria para el dilema de Foucault. Por eso, no le concedí el relieve que le daré en este texto.

—sobre el vínculo entre la Poesía y la Música— nos ayuda a comprender aún mejor la genial fusión que Franz Schubert hace en sus *lieder*.

Esas dos cuestiones merecen abordajes y discusiones más cuidadosas. Pero, por ahora, vamos a dejarlas de lado y a seguir adelante. Espero que, en el futuro, yo tenga aún energía para abordarlas y que algunos de ustedes, o algunas de ustedes, se interesen por ellas...

La segunda voz y la tercera voz — la libertad en el lied *La trucha*

La elección que hice de un *lied* schubertiano no es gratuita, pues, tal vez más que cualquier otro, fue Schubert el compositor que logró el equilibrio completo entre música y poesía. En sus 631 *lieder*⁵, *la música no funciona como un simple acompañamiento para la letra; la música no sirve de apoyo o soporte y ni siquiera de ornamento para el poema. Al contrario, la música —en términos tonales, melódicos, rítmicos, dinámicos, tímbricos, armónicos, modulatorios y expresivos— y el poema no solo conversan permanentemente entre sí, sino que forman un todo indisoluble, se funden en una expresividad única. En los lieder schubertianos, la música es poesía también...*

De hecho, es esa fusión la que hace que aquellas obras camerísticas que el propio compositor derivó explícitamente de sus *lieder* anteriores —como es el caso de *La muerte de la doncella* (que usé en mi texto *Gloria victis*) y de *La trucha* (que uso ahora en este texto)— acaben por no lograr el mismo efecto dramático de los *lieder* que les sirvieron de origen. Por supuesto que el cuarteto *La muerte de la doncella*⁶ y el quinteto *La trucha*⁷ son obras camerísticas de calidad estética y contenido musical superiores, obras-primas sublimes del romanticismo alemán. Pero, entre aquellas piezas de cámara y los *lieder* homónimos, no hay como establecer un vínculo que vaya mucho más allá del aprovechamiento que Schubert hizo de los temas musicales que ya había inventado antes. En esas

5 El número total de *lieder* compuestos por Schubert es un problema siempre abierto, pues depende del criterio utilizado para el conteo: ¿incluir apenas los *lieder* efectivamente publicados? ¿Considerar también los inacabados? ¿Incluir los *lieder* repetidos con alteraciones? ¿Incluir los *lieder* de los cuales quedaron tan solo esbozos? En cualquier caso, en su obra monumental sobre el asunto, Reed (1997) enumera un total de 631 *lieder*.

6 *La muerte de la doncella* (*Der Tod und das Mädchen*). Cuarteto de Franz Schubert, en Re menor, n. 14, D810

7 *A truta* (*Die Forelle*). Quinteto de Franz Schubert, en La mayor, op. 114, D667.

composiciones posteriores, lo que hay realmente de innovador y maravilloso son la riqueza y la inventiva con las que el compositor desarrolla las variaciones melódicas, armónicas y tímbricas a partir de los temas que ya estaban en los *lieder* respectivos. Con un pie en el clasicismo mozartiano y el otro pie preunciando el alto romanticismo alemán de un Robert Schumann, este compositor clásico-romántico tal vez sea el ejemplo más acabado de la cultura Biedermeier.

Como sabemos, la cultura Biedermeier fue un movimiento social y estético acentuadamente burgués, que floreció en los territorios de lengua alemana a partir del final de las guerras napoleónicas —marcado por el Congreso de Viena, en 1815— y se extendió hasta la Revolución de los Estados Alemanes, en 1848. Se caracterizó, principalmente, por el énfasis en la vida familiar, el creciente aburguesamiento, la afirmación de la germanidad en los Estados Alemanes, el debilitamiento de las actividades políticas colectivas y la fuerte exaltación de una naturaleza pensada como idílica.

Es así como se deriva de la cultura Biedermeier el lirismo schubertiano, en el que el paisaje natural, con la presencia y la intervención humanas, asume una importancia notable. Un lirismo que es practicado en saraos musicales, tabernas y reuniones familiares. No se trata solamente de describir el paisaje, sino de problematizar la relación del hombre con el paisaje o de problematizar los sentimientos humanos en el escenario de un paisaje natural (Dahlhaus, 2014). Como ningún otro compositor, Schubert supo traer, para las constantes reuniones sociales en tabernas y casas de amigos, el elogio a la naturaleza y un gusto refinado y claramente romántico por la libertad que pensaba encontrar en la naturaleza. Es difícil imaginar un Franz Schubert fuera de los escenarios vieneses y fuera de la cultura Biedermeier.

Ahora, pasemos a la trucha del poema y de la música...

La historia de la trucha, creada por Christian Schubart, es muy simple y bien conocida. Los personajes son el riachuelo, el agua cristalina, una trucha y un pescador. Noten que trato el riachuelo como un personaje en esta historia. La escena es presenciada desde afuera, por un observador que, situado al margen del riachuelo, narra los acontecimientos. Él observa una trucha que nada como una flecha, rápida, libre y alegremente. El observador ve también un pescador, que con su caña de pescar intentaba, sin éxito, capturar al pez. Al ser el agua perfectamente límpida, la trucha no se dejaba atrapar. Cansado de esperar, de forma traicionera el pescador enturbió el agua y, antes de que el

observador se diera cuenta, la caña se estremeció y la trucha fue capturada. Con la sangre hirviendo, el observador vio morir al pez. No fue una muerte simple, pues el pez murió agitándose. Fue una muerte sin gloria.

En el *lied*, la historia termina ahí; pero en el poema de Christian Schubart, hay dos estrofas más, cuyo contenido plantea una moraleja para las jovencitas incautas e inocentes. La moraleja consiste en una advertencia expresada con palabras ambiguas, de doble sentido: “señoritas, ustedes que se encuentran en la primavera dorada de la vida, tengan mucho cuidado frente a los hombres seductores y sus varas. Si ven el peligro, huyan deprisa, para que no sea tarde y sangren después”. O, si quisiéramos sintetizar: “¡cuidado! No se dejen aprisionar por seductores”.

¿Por qué Franz Schubert excluyó de su *lied* las dos últimas estrofas del poema? Esta no es una cuestión retórica o sin importancia, como veremos a continuación. Me arriesgo a dar dos respuestas igualmente plausibles.

Por un lado, a Schubert no le interesaba asumir o explicitar un posicionamiento moral o pedagógico para su *lied*. Lo que le importaba era acentuar el tono bucólico, idílico y paisajístico de la composición. Por otro lado, como compositor y como intérprete, en el ambiente vienense Schubert era considerado un seductor y, según parece, se consideraba a sí mismo como tal, así como un conquistador arrebatado. De manera que, ¿siendo él mismo un conquistador —o considerándose como tal— por qué incorporaría en su *lied* una moraleja de trasfondo sexual?

Para Schubert, lo que interesaba era mucho menos y, al mismo tiempo, mucho más que hacer de *La trucha* un vehículo moralizante. Lo que le interesaba, me parece, era una moraleja implícita, sutil, oblicua. A saber, una moraleja que no prescribe directamente, que no ordena y no impone, sino que solo muestra que los dominadores se esconden por detrás de la turbiedad para, de esa manera, engañar, aprisionar, subyugar y hasta matar. En otras palabras: con ideas claras no se pierde la libertad, aquí entendida en el sentido negativo de Foucault, esto es, la libertad como una situación de no-dominación.

Sin las dos últimas estrofas del poema, el *lied* asume, más allá de su dimensión idílica una dimensión también política. Es por lo negativo, o sea, por la ausencia de esa moraleja dura, explícita y directa que le interesaba a Christian Schubart, y por la falta de una referencia particular a la sexualidad, que el *lied* entra, una vez más, en resonancia con el pensamiento de Foucault (1999),

para quien —y ahora repito sus palabras— “es normal que la ley igualitaria de la naturaleza haya cedido su lugar, y definitivamente, a la ley desigualitaria de la historia. [...] La ley de la historia es siempre más fuerte que la ley de la naturaleza”. (p. 188). Sospecho que la profunda inmersión de Schubert en la cultura Biedermeier —con sus ideales de libertad política ligada a la ascensión de la burguesía y a la afirmación de la germanidad— deben haber contribuido a la mencionada supresión cuando él compuso el *lied*.

En términos musicales, tal vez lo que más llame nuestra atención, desde el inicio del *lied*, sean las sucesiones de las alegres y arrebatadas semicorcheas en la mano derecha del acompañamiento al piano. No se trata de identificar algún supuesto carácter programático y descriptivo de la composición, sino de notar la interpenetración entre poema y música, pues aquellas sucesiones crean un clima que evoca los rápidos y tempestuosos movimientos del agua cristalina en el riachuelo, en ebullición y remolinos. Ese efecto es conseguido gracias al acompañamiento de la mano derecha: son constantes los arpegios en corcheas ascendentes intercaladas, en el primer tiempo de cada compás, para promover una efervescencia creciente que siempre culmina con un intervalo de sexta también ascendente, entre la última nota (semicorchea) del primer tiempo y la primera nota —una corchea acentuada— del segundo tiempo. La repetición de ese intervalo de sexta ascendente provoca un cierto brillo y parece sugerir los respingos de un agua agitada.⁸

Pero, a partir del momento en que el pescador comienza a enturbiar el agua, en la séptima estrofa, o sea, a partir del inicio de la segunda parte del *lied*, el clima musical cambia sombríamente. Tiene lugar una modulación hacia la tonalidad relativa menor y, en el acompañamiento, desaparecen los arpegios ascendentes. Con eso, parecen desaparecer, también, la ebullición y los molinos de agua. El dramatismo crece en el cuarto verso de la quinta estrofa del poema —*und eh ich es gedacht*—, que traduce “antes de que me diera cuenta”. En la música, tal dramatismo se revela en la secuencia de acordes sin inversión, ejecutados en *stacatto* y simultáneamente en las dos pautas del piano.

8 Es interesante ver como en algunas interpretaciones grabadas en video, el pianista, en cada una de las repeticiones del intervalo de sexta, lanza el brazo derecho hacia fuera a fin de acentuar la nota más alta que parece sugerir los respingos del agua agitada. Véanse, por ejemplo, los movimientos del pianista estadounidense Jonathan Ware, en el video en que el barítono irlandés Gavan Ring interpreta *La trucha*. Disponible en: OperaFan21st. (2016).

Regresemos a las palabras de Foucault (1999) y a su concepto negativo de la libertad, formulado en el curso *Hay que defender la sociedad*: “¿en qué consiste la libertad? La libertad consiste en poder tomar, en poder apropiarse, en poder aprovechar, en poder comandar, en poder obtener la obediencia. El primer criterio de la libertad es poder privar a los otros de su libertad” (p. 187). Pregunto a ustedes: ¿privar al otro de la libertad no fue justamente lo que el pescador logró hacer con la trucha? Aún más: ¿la mayor condición de posibilidad para la libertad del pez no era, hasta entonces, la luminosa limpidez del agua en la que este nadaba? Y más aún: ¿no fue, al enturbiar el agua, que el pescador anuló aquella condición de posibilidad y consiguió, finalmente, privar al pez de su libertad, al punto de llevarlo a la muerte?

Frente a una respuesta afirmativa a estas tres preguntas, se concluye que, en la práctica, la claridad y la limpidez —en aquello y de aquello que se ve, piensa y representa— es condición necesaria para la libertad. Lo que resuena entre las comprensiones de Foucault y el *lied* de Franz Schubert es la certeza de que, aunque no siempre sea suficiente, la *libertas* —la libertad— solo se sustenta si ella es *radians* —luminosa, radiante. Si no fuera así, será la captura y, en el límite, la muerte sin gloria, la *mortem ingloria* que usé en el título.

Y ahora, trayendo la cuestión a un plano más general, continúo con la pregunta: ¿no es de todo eso que se trata cuando nos dejamos enturbiar y capturar por los discursos políticos engañosos y por los políticos engañadores, ya sea en el ámbito de nuestra vida privada, o en el ámbito más amplio de la *pólis*? ¿No es frente a sus propagandas ilusorias y sus retóricas seductoras que tenemos que mantenernos vigilantes, con la visión límpida e iluminada y el pensamiento lo más claro y agudo posible?

Al final, evitar caer en aquello que los latinos llamaban *victoria fallacium* —esto es, la victoria del engañador, del insidioso, del insinuante, la victoria del falso— ¿no es un compromiso ético que cada uno de nosotros tiene consigo mismo?

Coda — una falta y una posibilidad

Llegando a los acordes —y acuerdos— finales, me doy cuenta de una *falta* y de una *posibilidad*.

La falta

La *falta* consiste en el hecho de, hasta ahora, no haberme referido explícitamente a la educación. Vuelvo al título y me doy cuenta de que allí prometí hacer articulaciones entre filosofía, música, literatura y educación. Pero, ¿dónde quedó la educación en todo esto que vimos hasta aquí? ¿Qué tiene que ver la educación con las resonancias que tomaron la libertad como tema principal? ¿La educación no sería una cuarta voz en nuestra fuga? ¿Y dónde está la educación en la triangulación que propuse? ¿El triángulo no tendría que transformarse en un cuadrado?

Mi respuesta es: ¡no! Para no quitarles más tiempo, sugiero que se vea la educación como el despliegue de la fuga y como un movimiento hecho por el triángulo.

Explico mejor.

Comencemos por la educación como, eventualmente, una cuarta voz en nuestra fuga. La educación no es una voz más en la fuga porque ella misma tiene que ser pensada como una fuga. La educación tiene un necesario desarrollo temporal como también es necesariamente temporal la música, de la cual la fuga es una de las formas más conocidas, aunque es también una de las más complejas.

En cuanto al triángulo, la educación no necesita ser entendida como un lado más de una figura, sino como movimiento de esa propia figura a lo largo del tiempo. Así, en la metáfora que inventé, el triángulo tiene dos movimientos: mientras que la libertad se mueve en la superficie interna del triángulo, el propio triángulo se disloca en el tiempo, esto es, se mueve en el tiempo. De hecho, al descomponer etimológicamente la palabra educación, llegaremos a la obviedad de comprenderla necesariamente como una acción, como algo en movimiento, como un proceso. Nótese que la palabra proceso se deriva de las formas latinas *pro* —para adelante, para el frente— + *cedere* —andar, caminar—. En este caso, la educación es el propio movimiento que conduce de aquí para allá, es un actuar, una acción que retira de un lugar para colocar en otro lugar, o sea: la forma latina *educatio* se descompone en *ex* + *ducere* + *actio*.

Una tal comprensión etimológica sobre la educación logra radicalizarla en un *a priori* histórico de cuño lingüístico, y nos permite pensarla fuera de los contenidos humanitarios, éticos, políticos y moralizantes en que ella fue

puesta por la tradición cristiana y fue, más tarde, acentuada por el Iluminismo y, en seguida, llevada a las últimas consecuencias en la Modernidad. Dicha comprensión un tanto descarnada no pretende extraer de la educación ningún contenido moral, político, humanitario, etc. Pretende, tan solo, mostrar que si tales contenidos existen es porque un día fueron adicionados a ella por los intereses e ingenio de los hombres —y de las mujeres, por supuesto—...

Una posibilidad

Para explicar la *posibilidad*, hago un *ritornello*.

La *posibilidad* consiste en el hecho de que mi trabajo —este texto en particular— pueda eventualmente contribuir, en términos metodológicos, a otros trabajos que pretendan estudiar, analizar y problematizar nociones y conceptos que parezcan demasiado complejos o huidizos.

Una vez propuestos en un determinado ámbito epistemológico, tales nociones y conceptos tal vez puedan entrar en resonancia con elementos que estén en otro ámbito epistemológico. Vean que estoy siendo cauteloso: uso los adverbios *eventualmente* y *tal vez* en combinación con los verbos en el modo subjuntivo. El hecho es que apunto tan solo hacia una hipótesis de trabajo, hacia una posibilidad metodológica entre muchas otras, hacia un hacer que nos permita pensar de otro modo.

Jamás olvidemos que, en esa dispersión de autores no-estructuralistas —entre los cuales están nuestros Christian Schubart, Franz Schubert y Michel Foucault—, no hay lugar para un método que, pensado anticipada y firmemente, represente un camino seguro para un mayor o mejor conocimiento. Lo que vale la pena hacer es ver cómo otros hicieron y están haciendo, para aprender con ellos sus errancias y, siempre que sea posible, aprovechar de ellos sus fracasos y sus éxitos. Vale la pena, también, ir tanteando —a veces en la obscuridad, a veces bajo una fuerte neblina—, ir experimentando y arriesgando nuevos caminos que podrán, o no, llevarnos para algún lugar más seguro e iluminado.

Vale la pena, finalmente, cualquier esfuerzo que nos lleve a ver, abordar, organizar, describir, constituir y representar de otros modos, aquello que tomamos y asumimos como realidad.

Esos otros modos implican, inclusive, ejercitar y desafiar nuestro oficio de profesores-investigadores, ensayando otros modos de pensar y de enseñar, así como de estar más atentos y preparados para las actuales transformaciones del mundo contemporáneo. Para el campo educativo, entre tales transformaciones una de las más tristes y perturbadoras parece ser la mutación de los ideales de la *formación* entendida como *Bildung* en una formación entendida como una simple preparación para el trabajo y para una vida al servicio de la racionalidad neoliberal, como agudamente nos alerta Oscar Pulido-Cortés (2016).

Ahora, en una resonancia con las palabras de Oscar Espinel-Bernal (2016), me uno a él para decir que nunca serán demasiados nuestros esfuerzos si estuviéramos realmente interesados en promover un pensamiento instigador y una educación creativa que vaya mucho más allá de la simple acumulación y de la reproducción. ¡Muchas gracias!

Referencias

- Carpeaux, O. M. (1958). *Uma Nova História da Música*. Zahar.
- Castro, E. (2011) *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Siglo XXI editores.
- Dahlhaus, C. (2014). *La música del siglo XIX*. Akal.
- Espinel, Ó. (2016). Sobre la idea de una educación filosófica. En O. Espinel (ed.), *Pensar la intemperie: ensayos filosóficos* (pp. 15-33). UNIMINUTO.
- Foucault, M. (1994). *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (1999). *Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)*. Martins Fontes.
- Foucault, M. (2001). Foucault répond à Sartre. En M. Foucault, *Dits et écrits I: 1954-1975* (pp. 690-696). Gallimard-Quarto.
- Foucault, M. (2001a). Omnes et singulatim: vers une critique de la raison politique. En M. Foucault. *Dits et écrits II: 1976-1988* (pp. 953-980). Gallimard-Quarto.
- Foucault, M. (2006). Est-il donc important de penser? (entretien avec D. Éribon). En M. Foucault, *Dits et écrits IV* (pp. 178-182). Gallimard.
- Foucault, M. (2010). Inutile de se soulever? En: M. Foucault. *Dits et écrits III: 1976-1979* (pp. 790-794). Gallimard.

- OperaFan21st. (2016, 2 de septiembre). *Gavan Ring - Die Forelle - Wigmore Hall 2016* [video]. YouTube. <https://youtu.be/8T41KcRkSFA>
- Pulido-Cortés, Ó. (2016). Formación de empresarios de sí mismos: miradas a la educación superior en la segunda mitad del siglo XX. En O. Espinel (ed.), *Pensar la intemperie: ensayos filosóficos* (pp. 55-74). UNIMINUTO.
- Reed, J. (1997). *The Schubert Song Companion*. Manchester University Press.
- Schubart, C.F.D. (1783). Die Forelle. Im *Schwäbischer Musenalmanach*. <https://digital.slub-dresden.de/werkansicht/df/131944/1>
- Touraine, A. (2009). *Pensar outramente: o discurso interpretativo dominante*. Vozes.
- Veiga-Neto, A. (2017). Gloria victis. En M. Rago, S.D. Gallo (org.), *Michel Foucault e as insurreições: é inútil revoltar-se?* (pp. 51-62). CNPq, FAPESP, Intermeios.

La trucha

Christian Friedrich Daniel Schubart

En un claro arroyuelo,
Se precipita alegremente
La trucha juguetona,
Que pasa como una flecha.

Yo estaba en la orilla
Y en un dulce sosiego
Vi el baño del alegre pececito
En el claro arroyuelo.
Vi el baño del alegre pececito
En el claro arroyuelo

Un pescador con su caña
Se colocó en la orilla,
Y miró a sangre fría,
Los serpenteos del pececillo.

Mientras el agua siga clara,
Y no se enturbie, pensé,
No podrá coger a la trucha
Con su anzuelo.
Mientras el agua siga clara,
Y no se enturbie, pensé,
No podrá coger a la trucha
Con su anzuelo.

Finalmente el ladrón se cansó
de esperar. El pérfido, enturbió
Las aguas del arroyuelo
Y antes de que me diera cuenta,

La caña dio tal respingo
Que enganchó al pececillo.
Y yo, con la sangre alterada,
Miré a la presa engañada.
Y yo, con la sangre alterada,
Miré a la presa engañada.

Versos finales (suprimidos por Schubert):

Usted que tarda en la primavera de oro,
De juventud segura,
Piense en la trucha
Si usted ve el peligro, entonces corra!

La mayoría de ustedes, engañadas sólo
por la falta
De astucia. Chicas, vean
¡Los seductores con sus equipos!
O bien, muy tarde, usted sangrará.

Die Forelle

Christian Friedrich Daniel Schubart

In einem Bächlein helle,
Da schoß in froher Eil
Die launische Forelle
Vorüber wie ein Pfeil.

Ich stand an dem Gestade
Und sah in süßer Ruh
Des muntern Fischleins Bade
Im klaren Bächlein zu.
Des muntern Fischleins Bade
Im klaren Bächlein zu.

Ein Fischer mit der Rute
Wohl an dem Ufer stand,
Und sah's mit kaltem Blute,
Wie sich das Fischlein wand.

So lang dem Wasser Helle,
So dacht ich, nicht gebricht,
So fängt er die Forelle
Mit seiner Angel nicht.
So lang dem Wasser Helle,
So dacht ich, nicht gebricht,
So fängt er die Forelle
Mit seiner Angel nicht.

Doch endlich ward dem Diebe
Die Zeit zu lang. Er macht
Das Bächlein tückisch trübe,
Und eh ich es gedacht,

So zuckte seine Rute,
Das Fischlein zappelt dran,
Und ich mit regem Blute
Sah die Betrogene an
Und ich mit regem Blute
Sah die Betrogene an

Versos finais (eliminados por Schubert):

Die ihr am goldnen Quelle
Der sichern Jugend weilt,
Denkt doch an die Forelle,
Seht ihr Gefahr, so eilt!

Meist fehlt ihr nur aus Mangel
Der Klugheit. Mädchen seht
Verführer mit der Angel!
Sonst blutet ihr zu spät.

Die Forelle.

(181) 4

Gedicht von Chr. Fr. D. Schubart.

Für eine Singstimme mit Begleitung des Pianoforte

Schubert's Werke.

componirt von

№ 3279

FRANZ SCHUBERT.

Vierte Fassung.

Op. 32.

Etwas lebhaft.

Singstimme.

In ei - nem Bächlein hel - - le da schoss in fro - her Eil' die
Fi - scher mit der Ru - - the wohl an dem U - fer stand, und

Pianoforte.

lau - ni - sche Fo - rel - - le vor ü - ber - wie ein Pfeil. Ich
sah's mit kal - tem Blu - - te, wie sich das - Fischlein wand. So

stand an dem Ge - sta - - de und sah in sü - sser Ruh' des
lang dem Was - ser Hel - - le, so dacht' ich, nicht ge - bricht, so

mun - tern Fischleins Ba - - de im kla - ren Bächlein zu, des
fängt er die Fo - rel - - le mit sei - ner An - gel nicht, so

2 (112)

mun - tern Fischleins Ba - - de im kla - ren Bächlein zu.
fängt er die Fo - rel - - le mit sei - ner An - gel nicht.

The first system consists of a vocal line and piano accompaniment. The vocal line is in a treble clef with a key signature of three flats and a 3/4 time signature. The piano accompaniment is in a bass clef with the same key signature and time signature. The piano part features a steady eighth-note accompaniment in the right hand and a bass line in the left hand.

Ein

The second system continues the musical score. The vocal line has a rest for the first three measures, followed by the word "Ein". The piano accompaniment continues with the same rhythmic pattern. Dynamics include *p* and *pp*.

Doch end - lich ward dem Die - - be die Zeit zu

The third system features a vocal line with the lyrics "Doch end - lich ward dem Die - - be die Zeit zu". The piano accompaniment includes a *cresc.* marking. The system is marked with a first ending bracket.

lang, er macht das Bäch - lein tü - ckisch trü - - be, und

The fourth system continues the musical score with the lyrics "lang, er macht das Bäch - lein tü - ckisch trü - - be, und". The piano accompaniment includes a *p* and *cresc.* marking.

(143) 3

eh' ich es ge-dacht, so zuck- te sei- ne Ru- the, das
Fisch- lein, das Fisch-lein zap- pelt dran, und ich mit re-gem
Blu- te sah die Be- trog'ne an, und ich mit re-gem
Blu- te sah die Be- trog'ne an.

Constitución de la educación artística y los regímenes de visualidad en la modernidad

Constitution of artistic education and visuality regimes in modernity

Pedro Alexander Sosa Gutiérrez • Elver Chaparro Cardozo***

Resumen

Inicialmente se presenta la relación entre la razón, el progreso y la experiencia estética, como algunos de los discursos que instala la Modernidad durante el siglo XVII en el escenario social. Se describe como estos tienen aún vigencia a manera de pliegues y relevos en nuestro tiempo, lo que permite y mantiene aún la consolidación de una idea de utilidad y progreso. En ese sentido, se establece una relación entre los regímenes escópicos cartesiano, empírico y barroco con la Modernidad, la Ilustración y los fines que estas impulsaban con relación a unas formas de ver y representar; al mismo tiempo se muestra como esa relación, es movilizadora por la escuela a través de la educación artística. Finalmente, se muestra como desde Juan Amos Comenio hasta Johann Heinrich Pestalozzi, se pueden identificar prácticas de ver y representar en la educación artística, ligadas a los regímenes escópicos expuestos por Martin Jay y Jonathan Crary.

Palabras clave: educación artística, regímenes escópicos, Modernidad, educación, arqueología, genealogía.

* Licenciado en Artes Plásticas, Magíster en Educación. Docente ocasional de tiempo completo de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Miembro del Grupo de Investigación Filosofía Sociedad y Educación (Gifse). Correo electrónico: pedro.sosa@uptc.edu.co

** Licenciado en Artes Plásticas, Magíster en Educación. Docente investigador de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos. Investigador y par evaluador de Colciencias en las áreas de arte y educación artística. Correo electrónico: echaparro@jdc.edu.co

Abstract

Initially, the relationship between reason, progress and aesthetic experience is presented, as well as some of the discourses that place modernity during the XVII century on the social stage. It is described how these are still valid as creases and relays in our time, allowing and still maintaining the consolidation of an idea of utility and progress. In that sense, a relationship is established between the cartesian scopic, empirical and baroque regimes with the Modernity, Enlightenment and the aims they promoted in relation to ways of seeing and representing; at the same time it shows how that relationship is mobilized by the school through Artistic Education. Finally, it is shown how from Juan Amos Comenio to Johann Heinrich Pestalozzi, practices can be identified and represented on artistic education, which are linked to the scopic regimes exposed by Martin Jay and Jonathan Crary.

Key words: artistic education, scopic regimes, Modernity, archeologic education, genealogy.

¿Cómo citar este capítulo? /

How to cite this chapter?

Apa

Sosa, P. y Chaparro, E. (2020). Constitución de la educación artística y los regímenes de visualidad en la modernidad. En O. Espinel (Comp.). (2020). *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación*. (pp. 149-175). Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.

Chicago

Sosa, P. y Chaparro, E. "Constitución de la educación artística y los regímenes de visualidad en la modernidad". En Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación, Comp. Oscar Espinel. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, 2020.

MLA

Sosa, P. y Chaparro, E. "Constitución de la educación artística y los regímenes de visualidad en la modernidad". En Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación. O. Espinel (Comp.). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, 2020, pp. 149-175.

El proyecto moderno de la Ilustración: razón, progreso y experiencia estética

Los procesos educativos se han considerado históricamente como escenarios privilegiados para la producción de subjetividad. Las sociedades apelan a diversas prácticas educativas para sostener modos de vida coherentes con sus objetivos. La educación artística es entonces, un mecanismo de doble beneficio; por un lado, hacer parte del proyecto moderno del nuevo ciudadano y por otro, orientar al sujeto hacia un mundo racional en función del progreso y la utilidad.

En las lógicas de los estados nacionales, la educación aparece bajo la forma “escuela”, se convierte en el mecanismo civilizatorio, y cumple con el objetivo de escolarizar, es decir, disciplinar a los sujetos mediante la vigilancia, el control y un énfasis en la “visión”; distinto a la educación orientada por parte de la iglesia, donde se privilegiaba la evangelización y la moral como dispositivos de regulación social.

De esta manera, aparecen determinados saberes y prácticas escolares, por los cuales circularon teorías y discursos, normas y leyes, textos escolares y otros manuales, que institucionalizaron un tipo de formación en los sentidos, especialmente la visión y el disciplinamiento del cuerpo. Este conocimiento, objeto del saber pedagógico, permeó al maestro, al niño, la instrucción y la institución escolar, y un tipo de educación artística, implicada en un régimen de visualidad, el cual constituye un modo de ver trasladado a la escuela como dispositivo de regulación social.

El proyecto civilizatorio de la Modernidad —amparado en el relato de la razón, las libertades individuales, la fe en el progreso, la evolución del saber y la conquista del porvenir—, se remonta al Renacimiento del siglo XVI y formalmente en la Edad Clásica desarrollada en los siglos XVII y XVIII, que implicó una forma de elección personal y colectiva, una manera de razonar y de experimentar el presente.

En este sentido, la concepción de Modernidad, supone no solo la apertura a cambios paulatinos y transformaciones sociales históricas, sino también a una actividad racional, científica, tecnológica, como también una:

[...] creciente diferenciación de los diversos sectores de la vida social: política, economía, vida familiar, religión, arte en particular, pues la racionalidad instrumental se ejerce dentro de un tipo de actividad y excluye la posibilidad de que alguno de esos tipos esté organizado desde el exterior, es decir, en función de su integración en una visión general, de su contribución a la realización de un proyecto social. (Touraine, 2000, p. 17).

Esta Modernidad se traduce en un proceso de secularización y de un desencantamiento del mundo de la fé del cual habla Max Weber (2011), quien señala que esta idea de Modernidad fundamentada en Dios, es reemplazada por el relato científico. Por lo tanto, la noción de Modernidad está vinculada con el de racionalización y de constitución de una sociedad racional; “de manera que la racionalización, componente indispensable de la Modernidad, se convierte por añadidura en un mecanismo espontáneo y necesario de la modernización” (Touraine, 2000, p. 18).

Este proyecto moderno puede verse concentrado en el siglo XVIII e identificado como “el Siglo de las Luces”, caracterizado por cambios sociales, políticos, culturales, estéticos y educativos, a lo cual Immanuel Kant definiría como proyecto emancipatorio, fundamentado en la razón, la autonomía y una moral civil como proyecto civilizatorio, que llevaría al sujeto de la Modernidad a salir de una minoría de edad, para llegar a un estado donde el uso de la razón le permitiera dominar el mundo de la naturaleza y hacer uso de su autonomía para encauzar su propio destino, tal como lo advertiría el filósofo prusiano.

Estas condiciones permitieron que la Ilustración constituyera un tipo de sujeto racional orientado por una moral civil en función del proyecto moderno. Esto supone un rompimiento con aquella subordinación a dogmatismos y tradiciones acriticas; pero que traería consigo el establecimiento de un poder

que trasciende la soberanía para instalarse en los dominios de la producción, la utilidad y los valores democráticos, que irrumpen en la definición de un tipo de sujeto, moldeado y ajustado a esta nueva visión del progreso, la ciencia y la razón. Lo que significaba para ese entonces, “[...] iluminar la inteligencia, mejorar al individuo y transformar la sociedad mediante un ordenamiento inspirado en la razón y la libertad. Esto significa que se trataba de un procedimiento pedagógico que tenía como meta el ideal humanista burgués” (Calderón, 2020, p. 20).

De esta manera, el lugar histórico de la Ilustración y la configuración de una nueva economía del poder, permiten constituir un ajuste en relación con las poblaciones y los aparatos de producción en función de lo útil y los valores democráticos, lo que permite desde lo técnico, rentabilizar y acelerar la acumulación de riquezas; tal como lo va a resaltar Adam Smith, quien en su obra *La investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*, resume y sistematiza las investigaciones de los fisiócratas franceses.

Estas visiones de productividad y utilidad de la Modernidad, configurarán el nuevo tipo de sujeto, el cual puede ser regulado y controlado. Esto indica que las nuevas técnicas de disciplinamiento requeridas van a normalizar las nuevas condiciones de la sociedad y usar el cuerpo como objeto de control social, en virtud de esta lógica de la utilidad y el progreso.

En el mismo sentido la escolarización generó formas de regulación social, que mediante el dispositivo “escuela”, respondió a los fines del proyecto ilustrado —que en la actualidad puede identificarse con las teorías de la modernización del capital humano—, perfilando tres elementos esenciales del proyecto moderno de la educación: el primero, tendría que ver con la instalación de determinadas ideologías educativas; el segundo, con las teorías que gobiernan la educación como un mecanismo de regulación social; por último, la educación como fabricante de sujetos y subjetividades.

Otro aspecto relevante corresponde al ámbito de la experiencia estética en la Ilustración, que acogió tendencias artísticas como el Neoclasicismo, donde se retomaban valores asociados al arte de la Antigüedad, como de una profunda reflexión en torno a la belleza, apoyada en la razón, la naturaleza y la historia, y posteriormente en el Romanticismo. De tal forma que aquella concepción estética fundamentada en la fé, la moral y la obediencia a una tradición

cristiana y monárquica, fue desplazada por un nuevo régimen estético, el de la razón, haciendo del hecho estético, un ejercicio de conocimiento.

Ya para el siglo XVIII o Siglo de las Luces, estas nociones estéticas se hallaban enmarcadas en el proceso de emancipación del hombre, pero sobre todo giraban en torno a la razón y la experiencia, donde la insistencia ilustrada, consistía en unificar y enmarcar la diversidad de los objetos bellos, analizando la relación con el sujeto que los contempla en la experiencia estética.

Estos estudios fueron ampliamente abordados por Kant, y condensados en su *Crítica del Juicio*, o aquella facultad de juzgar lo bello y por encima de esto, lo sublime. De tal suerte que la estética de Kant se puede considerar como un punto de culminación de estas reflexiones, donde esta crítica encierra un juicio de gusto, considerando de forma general como estéticos los juicios que se refieren a lo bello y lo sublime a la naturaleza y del arte, haciendo ante todo de este juicio, un acto del entendimiento.

Junto a estas implicaciones en el ámbito de las artes y la estética, se adopta un orden de visualidad, aspecto que recaba en la experiencia estética y paulatinamente acude a un tipo de régimen de lo sensible, es decir; a aquellas formas de percepción que han establecido un determinado orden perceptivo, fundamentado en modos de ver y saber de la época constituyentes del sujeto de la Ilustración.

Esto lleva a una ruptura entre la vieja dicotomía razón y sentidos, ya que se atribuye a la primera, la capacidad de conocimiento, mientras se le niega a la segunda, luego:

Si lo sensible no es objeto digno de la verdad, entonces la facultad de la sensibilidad sólo existe para procurar el equívoco camino de las sensaciones. La rehabilitación de la naturaleza sensible correrá así pareja a la rehabilitación de los sentidos, primero como una facultad para un conocimiento de segundo orden, pero conocimiento al fin, después para ser cuando menos el inicio de todo conocimiento. (Cabot, 1999, p. 37).

Hasta aquí, quedan posiblemente esbozadas las condiciones de aparición de la educación artística y la mirada en el proyecto moderno, develadas ampliamente en el contexto de la Ilustración a partir de las categorías de razón, progreso y experiencia estética, las cuales llevan a identificar aquellos *regímenes de visualidad* que se tejen en la Modernidad y configuran un tipo de sujeto.

Los regímenes de visualidad en la educación artística

“Lo que se sabe en lo que se ve”. O quizás podríamos decir “aquello que puede ser conocido en aquello que puede ser visto”. De esta manera describiré lo que voy a llamar “episteme escópica”: la estructura abstracta que determina el campo de lo cognoscible en el territorio de lo visible.”

José Luis Brea (s.f.)

El término régimen escópico o régimen de visualidad alude a un cierto tipo de ver y representar de una sociedad en una época determinada, en función de las diversas condiciones históricas, culturales y epistemológicas. Por lo tanto, el régimen escópico permite que por medio de la mirada se privilegie la comprensión vía ocular, es decir, se diferencia lo visto de lo no visto, lo apropiado para una instancia histórica determinada.

Esto pone en evidencia que en una determinada época las imágenes y los modos de ver develan diversos regímenes de visualidad que están sustancialmente ligados a prácticas, valores y creencias, que definen un determinado comportamiento de la percepción visual. Esta noción tiene como punto de referencia los trabajos de Christian Metz y posteriormente Martin Jay y Jonathan Crary, donde se explora la mirada no como un acto desinteresado o inocente, sino por el contrario lleno de intencionalidad, junto con las condiciones culturales, políticas, estéticas o de poder que subyacen en los distintos modos de ver. De esta manera, la noción de régimen escópico que plantea Martin Jay, está en función de aquellas cosas que en una determinada época estamos acostumbrados a ver, y ese modo de ver que tal vez nosotros mismos nos hemos encargado de constituir, llevándonos a convivir con determinado tipo de imágenes y excluyendo otras que seguramente resulten impropias para el momento histórico.

El uso del concepto “regímenes escópicos”, aparece inicialmente en los trabajos del crítico de cine Christian Metz, que lo usa para indagar en las relaciones entre cine y voyerismo, él describe que el régimen escópico del cine sería un tipo de modo de ver cinematográfico que se ha instituido.

Sin ninguna duda, se puede llegar a sostener, que en la Modernidad se instauró el dominio de la visión como un tipo de régimen de visualidad, siendo este un sistema de control y de orden dominante sobre la población en la cual primaba el sentido de la vista sobre los demás sentidos. Este modelo

podríamos considerarlo como el régimen escópico de la Modernidad, lo que indica Jay, es que

la era Moderna estuvo dominada por el sentido de la vista de una manera que la distingue de sus predecesoras premodernas y posiblemente de su sucesora posmoderna. Comenzando por el Renacimiento y la revolución científica, en general se estima que la modernidad ha estado resueltamente marcada por el ocularcentrismo. (Jay, 2003, p. 21).

Para Martin Jay, históricamente se han configurado determinados regímenes escópicos, los cuales han constituido campos de fuerza o elementos que se hallan yuxtapuestos; que definen determinadas *prácticas de ver* que se institucionalizan.

Por lo tanto, es necesario comprender el régimen escópico, como aquel entramado de enunciados, prácticas, deseos, que determinan una construcción social de lo visual y como aquella forma particular de ver lo que vemos, definiendo un tipo particular de observador, que de alguna manera responde a determinados parámetros culturales, como indica Jonathan Crary:

Porque el problema del observador es el campo en el cual podemos decir que se materializa la visión en la historia, que se hace ella misma visible. La visión y sus efectos son siempre inseparables de las posibilidades de un sujeto observador, que a la vez es el producto histórico y el lugar de ciertas prácticas, técnicas, instituciones y procedimientos de subjetivación. (2008, p. 21).

El régimen de visualidad en que se sitúa la imagen técnica del siglo XVIII, tuvo su antecedente en el renacimiento y la revolución científica asentada en el proyecto cultural de la ilustración, y gracias a la imprenta y la perspectiva, se inicia un modo de ver y entender el mundo. Algo que Martin Jay, identifica como *régimen escópico*, o aquel modo de ver que prevalece en una determinada época histórica, con efectos en los distintos ámbitos socio-culturales, donde se instaura una supremacía de lo visual.

Para Martin Jay, el primero de estos regímenes escópicos inicia con el perspectivismo cartesiano, el cual fundamenta las artes visuales con el redescubrimiento de la perspectiva, dando lugar a diversos tratados teóricos, entre ellos los de Alberti, que hicieron de la perspectiva el método de transcripción del arte. Este régimen de visualidad trae consigo una *episteme* (Foucault, 2001)¹

1 La *Episteme* señala el "sistema de reglas de formación que rigen una práctica discursiva en un momento determinado" (Foucault, 1990, pp. 71, 232). No debe confundirse con paradigma.

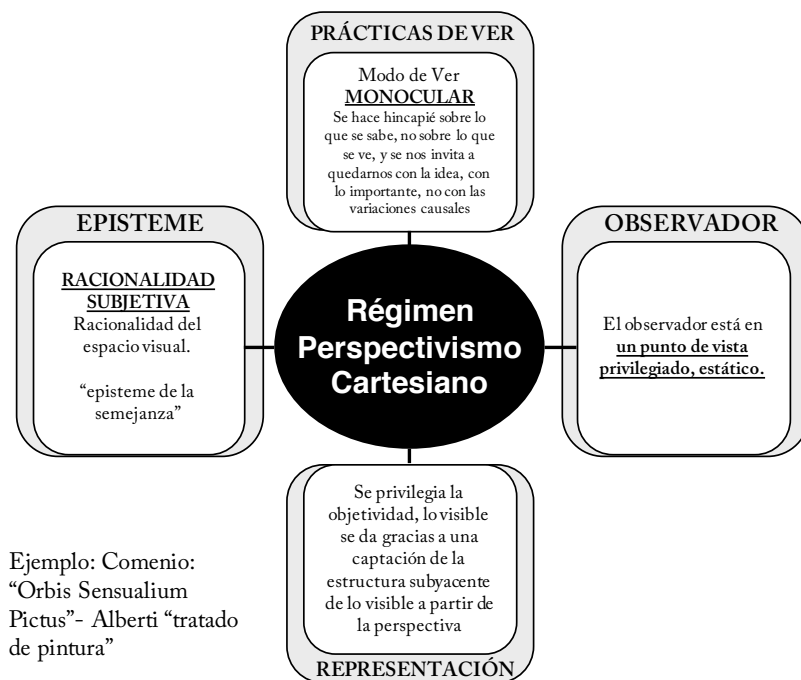
escópica, es decir, la construcción y organización del conocimiento a partir de las imágenes y los modos de ver, una manera de organización del conocimiento fundamentado en la imagen y el modo de visión de la época.

Para ello Jay emprende la empresa de analizar el régimen dominante, el cual sitúa con el perspectivismo cartesiano, y que como lo refiere el mismo autor, se asume como una opción de la condición moderna que resueltamente ha sido abordado por otros autores,

[...] resulta difícil negar que lo visual ha dominado la cultura moderna occidental de una amplia variedad de formas. Ya sea que nos concentremos en la metáfora de la filosofía “el espejo de la naturaleza”, como hizo Richar Rorty, ya sea que pongamos énfasis en el predominio de la vigilancia, como hizo Michael Foucault, o que lamentemos la sociedad del espectáculo de Guy Debord, siempre volveremos a encontrarnos con la ubicuidad de la visión como el sentido maestro de la era moderna. Por conveniencia, podríamos llamar a este modelo el perspectivismo cartesiano. (Jay, 2003, p. 222).

Figura 1.

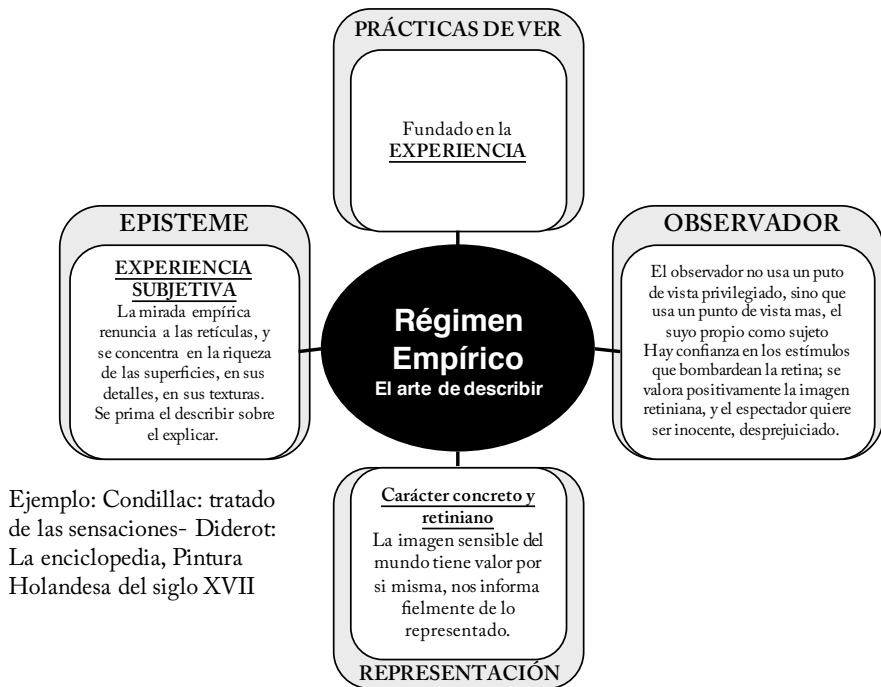
Régimen escópico cartesiano.



Fuente: elaboración propia.

El segundo régimen escópico que identifica Martin Jay, se asocia con el mundo empírico baconiano, donde ya no existe una referencia al cartesianismo, a un espacio geometrizado, a las semejanzas, o tal vez a lo que describía Comenio en el *Orbis*, a un mecanismo que permitiera seducir al niño con las imágenes y que estas estuviesen en relación con el texto, la imagen como semejanza del texto, como semejanza del mundo. Por tanto este segundo régimen corresponde a una experiencia visual experimental, el cual se orienta a la observación.

Figura 2.
Régimen escópico empírico.



Fuente: elaboración propia.

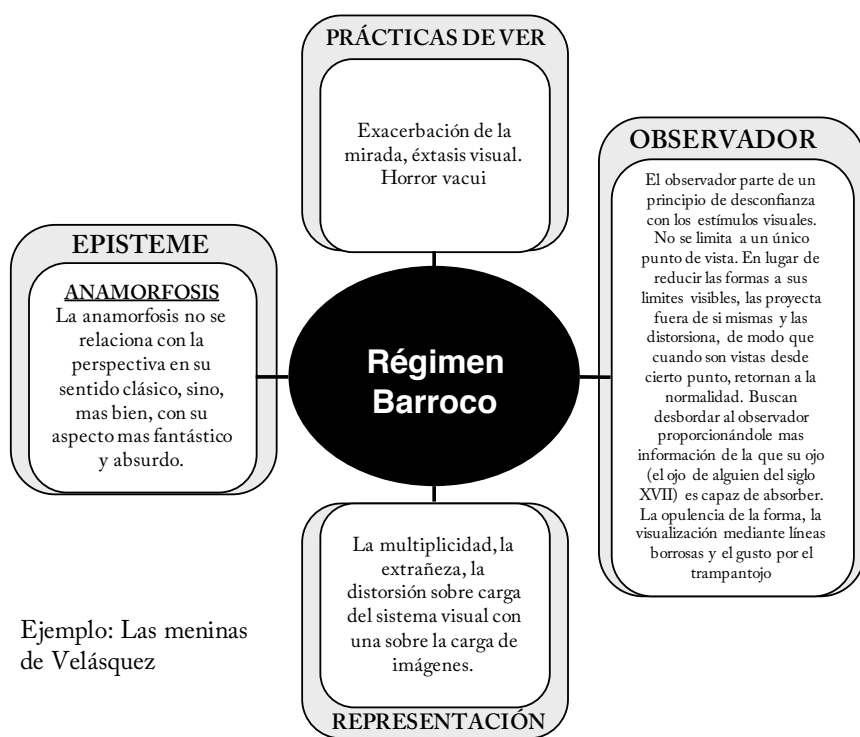
Por último, Martin Jay describe el régimen visual barroco, donde este no responde simplemente al estilo de un periodo, sino un régimen que coexiste con los dos anteriores en el decurso de la Modernidad.

Jay observa cómo este modelo visual se traduce en la exaltación y exacerbación de la mirada, rechaza el orden, y responde a una cierta locura de la

visión, como lo expresaba Christine Buci-Glucksmann, se incluye como los análisis del barroco, la idea de teatralidad, donde el sujeto de la visión se ve atrapado por la ficción de lo representado, pero en una ficción desbordada, como bien lo expresa Foucault cuando analiza las Meninas de Velásquez, que se abre al espectador, a un sujeto exterior, se proyecta una suerte de mentira, un régimen de la opacidad.

Figura 3.

Régimen barroco.



Fuente: elaboración propia.

Martin Jay encuentra que los tres regímenes escópicos no son del todo diacrónicos sino que en ellos existe cierta sincronía en el escenario de la Modernidad, y en el ámbito de la educación artística, es el primero, el cartesiano, el que regularmente se constituye como hegemónico.

De otro lado, sería necesario mencionar el trabajo de Michel Baxandall, quien en 1978, publica su reconocido libro *Pintura y vida cotidiana en*

el Renacimiento, en el que reconstruye el tejido de condiciones de posibilidad tanto sociales, religiosas, que configuraban los modos de ver característicos de la época, es decir del Quattrocento; que como lo expresa el mismo Baxandall “los hechos sociales conducen al desarrollo de ciertos hábitos y mecanismos visuales, distintivos, y estos hábitos y mecanismos visuales se convierten en elementos identificables en el estilo del pintor” (Baxandall, 1978, p. 13). Donde la producción artística se sitúa en el plano de la experiencia social. En este libro, Baxandall incorpora la idea de régimen escópico, que aparece en el capítulo dos bajo el título “ojo de la época”, allí intenta conocer las razones, o el por qué las cosas son comprendidas de cierta manera; por lo tanto, el ojo de la época se refiere a un tipo de cultura visual y a su vez el establecimiento de un determinado régimen de visión enmarañado en la complejidad de las prácticas sociales, con la regulación de los modos de ver.

Tanto con las teorizaciones de Baxandall y de Metz, Martin Jay, reorganiza estos aportes epistémicos de la visualidad e introduce una lectura genealógica de la percepción y la construcción cultural de la mirada, que es constituida por Jay en lo que denomina como régimen escópico.

Haciendo uso de las herramientas genealógicas propuestas por Foucault, diríamos que esta visualidad se halla caracterizada por una relación entre el poder y la autoridad, entre la constitución de un tipo de verdad, la cual condiciona determinadas técnicas de visualización en los diferentes procesos históricos, sociales y culturales.

Jonathan Crary considera que no solamente se evidencia un determinado régimen escópico, sino que además aparece un sujeto observador, el cual es constitutivo de la Modernidad, como indica Crary:

Que la percepción o la visión cambien realmente es irrelevante, dado que no tienen una historia autónoma. Lo que cambian son las variadas fuerzas y reglas que componen el campo en que la percepción acontece. Y lo que determina la visión en un momento histórico dado no es una estructura profunda, una base económica o una forma de ver el mundo, sino más bien el funcionamiento de un ensamblaje colectivo de partes dispares en una única superficie social. (Crary, 2008, p. 22).

La observación y la atención fueron esenciales en prácticas donde se privilegia la mirada, como en los casos del modelo en la escuela, la vigilancia en las cárceles, y el cuerpo, bajo el examen médico. En este sentido, Foucault examina

la relación entre ver y saber, en trabajos como *El nacimiento de la clínica y Vigilar y castigar*, Foucault observa que: “[...] al decir lo que se ve, se lo integra espontáneamente en el saber; es también aprender a ver ya que es dar la clave de un lenguaje que domina lo visible” (Foucault, 2001, p. 165), lo cual supone una objetivación de la mirada, un ejercicio descriptivo y de racionalización del acto de ver, una constante interacción entre visualidad, aparato “ojo”, discurso, instituciones, cuerpos, disciplina y docilidad. Esto nos recuerda el panóptico de Bentham, donde la visión monocular, objetiva, controla y vigila, o como lo describe Jonathan Crary:

Las formas en que los sujetos humanos se convirtieron en objetos de observación, mediante el control institucional o el estudio científico y del comportamiento —como en el caso de las ciencias médicas—; las nuevas formas mediante las que la propia visión puede convertirse en una especie de disciplina o modo de trabajo. (2008, p. 37).

De lo anterior puede decirse que en los sistemas educativos construidos a partir de este proyecto ilustrado, se evidencian traslapados estos regímenes de visualidad, que como se describirá a continuación, se pueden ubicar desde la invención del *Orbis Sensualium Pictus* hasta el sistema de enseñanza mutua y objetiva desarrolladas por Lancaster y Pestalozzi respectivamente, donde se describen regímenes de visualidad trasladados a la escuela incorporados a prácticas escolares, donde “ver” y “saber”, responden a mirar al modelo y repetirlo; ya que ver es aprender, para luego grabarlo en la memoria. Esto supone que el modelo del perspectivismo cartesiano, es el régimen que de alguna manera imperó en la educación del arte como dispositivo de regulación de la mirada.

Regímenes escópicos: entre el *Orbis Sensualium Pictus* y la Enciclopedia

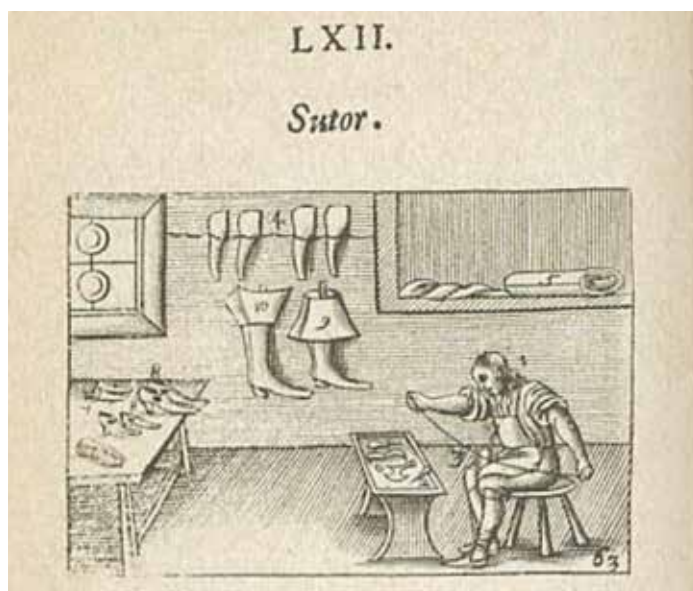
Particularmente en la educación artística, y tal como hemos trazado esta ruta de análisis desde Comenio a Pestalozzi, se pondrá en juego el problema de la atención y fijación del conocimiento a través de la imagen en los manuales escolares, que van desde el *Orbis Sensualium Pictus* hasta *El A.B.C. de la Visión Intuitiva*.

El interés por lo visible en el ámbito escolar tenía ya un antecedente con el *Orbis Sensualium Pictus*², un libro infantil publicado por Amós Comenio en 1658, el cual se podría considerar como anticipador de los manuales escolares ilustrados; en el que usa la imagen como soporte para el aprendizaje y como mecanismo para objetivar el vasto mundo, claro está en función de una orientación teológico-formativa. La aparición de este libro está marcada por una transición entre una cosmovisión teocéntrica y una secularizada, entre el mundo creado por Dios y el creado por la razón.

Este libro es considerado el primer manual escolar ilustrado para los niños, difundido ampliamente en Europa, excepto en el periodo de la Ilustración debido a que incluía contenidos asociados a su concepción religiosa, o bien a diversos conocimientos que ya no concordaban con el avance de la ciencia. Por tal razón el *Orbis Sensualium Pictus* “[...] da cuenta de la organización del conocimiento y de la percepción de la realidad de los hombres del siglo XVII” (Aguirre, 2001).

Figura 4.

Artesano. “El zapatero” de Juan Amos Comenio, publicado en Orbis Sensualium Pictus



Fuente: Comenio (1970).

Por lo tanto, la pedagogía “moderna” de Comenio, mostró una fuerte tendencia a usar las imágenes para fijar los saberes y de paso educar la visión,

puesto que la verdad sobre la ciencia y el conocimiento dependen ampliamente del testimonio de los sentidos.

Así, el mirar comienza a ser el régimen que se instituye, y emprende una fuerte batalla entre palabra e imagen, luego que la primera abordaría apenas la superficie de las cosas, mientras la segunda evidenciaría su apariencia externa, siendo el *Orbis*, ese dispositivo que privilegiaría el deleite del ojo a través de las diversas láminas que acompañan el texto para afinar lo visual. Este sistema se mantuvo hasta Pestalozzi, y permitió ajustar la educación de la percepción y de los sentidos. Frente a esto Comenio argumenta lo siguiente:

Este librito servirá, como lo espero, primero, para atraer el ánimo de modo que en la escuela no represente un martirio para ellos, sino un placer puro. Pues es sabido que los muchachos se divierten con las pinturas y deleitan la mirada con tales obras visuales [...]. Según esto, este librito sirve para despertar la fijación por las cosas y agudizar siempre más y más la atención. [...] Sólo así la escuela sería entonces un verdadero escenario del mundo visible y un juego previo a la escuela del entendimiento. (Runge, 2007, p. 9).

Esta propuesta del *Orbis*, conduce a una cultura de la imagen en el ámbito de la pedagogía, pero sobre todo al desarrollo de una cultura de la atención en occidente, tal como lo describirá ampliamente Martin Jay (2003) al realizar el estudio histórico de la atención como problema de la percepción visual en la Modernidad, el *Orbis* es entonces ese dispositivo de visualidad que permite captar la atención del niño, pero fundamentalmente para formarlo en función de un interés utilitario.

Se reconoce en el *Orbis* un interés por lo religioso y el uso reiterado de la imagen pues esta debe

[...] despertar la curiosidad, pero, sobre todo, debe orientar y mostrar un orden. El *Orbis Sensualium Pictus* busca que el niño se forme, se eduque mientras se dirige hacia Dios. El camino de la formación en el *Orbis Sensualium Pictus* es el mismo camino hacia Dios. Se trata de un movimiento que produce un efecto autoformativo y que encierra, a la vez, una visión teológica y teleológica del mundo. El mundo visto así es un mundo concebido y preparado de manera pedagógica, en el que el proceso de formación humana queda articulado a una teleología religiosa. La formación humana se articula a la doctrina de la “Imago Dei” mediante el aprovechamiento de la funcionalidad de la imagen [y esta se convierte en el medio didáctico por excelencia]. (Runge, Piñeres, Hincapié, 2007, p. 9).

Por lo tanto, se promueve en el niño un escenario en el cual pueda redescubrir la naturaleza, revelada mediante el mundo sensible, “los sentidos”; pero esto implicaba que esa naturaleza pudiera ser dominada y ordenada, y esto demandaba una serie de métodos de enseñanza en función de la gran mayoría, es decir, *enseñar todo a todos*. Donde el método mediante el cual se pueda inducir a la verdad, (mirar verdadero) es como lo anotaría Descartes (2014):

Por método entiendo yo aquellas reglas ciertas y fáciles que, observadas rigurosamente, impedirán que jamás se admita lo que es falso, y harán que, sin concurrir inútilmente sus fuerzas y aumentando gradualmente su saber, se eleve el espíritu al conocimiento exacto de todo lo que es capaz de alcanzar (p. 11).

Por lo tanto aparece aquí la didáctica, como un recurso que permitiera hacer más efectivo ese propósito, pero sobre todo, en función de la utilidad y las formas prácticas de hacer las cosas, impulsando el proyecto moderno civilizatorio.

Así pues, la didáctica sería la aplicación pedagógica de los principios utilitaristas y empiristas del siglo XVII. La educación a través de los sentidos, es, desde entonces, parte de aquel sueño mítico que ha acompañado a la humanidad desde siempre y que se ha expresado de múltiples maneras en distintas culturas: el mito del retorno a la naturaleza, o del paraíso perdido de la naturaleza, especialmente la visión. (Álvarez, 1992, p. 47).

De esta forma, encontrar la verdad se convirtió en un eje regulador en la escuela, y como se ha indicado anteriormente, bajo una estructura racional, que para el caso de la mirada correspondería a lo que hemos indicado como un régimen escópico fundado en el *perspectivismo cartesiano*, a un sistema de visión monocular, objetivo, donde la mirada aparece reglada y estructurada bajo un esquema perceptivo. Para el caso de la educación artística, Comenio comenzaba a ocupar un lugar significativo con su ya conocida *Didáctica Magna*, donde reunió y sistematizó su experiencia como pedagogo en las escuelas de su comunidad religiosa, ubicando las artes al lado de las ciencias, el lenguaje y la moral. Particularmente en esta obra, señala el método de enseñanza adecuado en cada caso, destinando el capítulo XXI al *Método de las Artes*, enmarcado en el ámbito de la utilidad y la intuición con finalidades prácticas, donde describe el uso de modelos e instrumentos de trabajo en actividades como la carpintería, y otros de su misma naturaleza, que se asemejaban al del mundo antiguo y del

Medioevo; donde la categoría “artista” era una noción intercambiable con la de artesano, como bien lo anota Efland, “[...] el sistema no estaba pensado para estimular la originalidad artística sino más bien para asegurar la transmisión de un alto nivel de calidad artesanal, y en este sentido cumplía muy bien su función” (Efland, 2002, p. 48).

Este tipo de enseñanza la podríamos considerar propedéutica, donde la actividad artística debería por un lado afinar la vista, pero por otro ejercitar el cuerpo. Por tanto un buen ejercicio artesanal se genera en la medida que el cuerpo esté correctamente domesticado y disciplinado para la labor, junto con una domesticación de la mirada, una mirada cartesiana, objetiva y cuidadosa con mantener una estructura analítica de representación. Como el mismo Comenio lo recalca en su *Didáctica Magna*:

[...] se le ha de dirigir para que no cometa error en la operación y corregirle si le cometiera. Y finalmente, que no deje de errar y corregir su error hasta que llegue a obrar con certeza y facilidad sin error alguno. (Comenio, 1982, p. 116).

Esta labor se materializa en el examen, el cual está indisolublemente ligado al método; donde orden y método remiten a la idea de disciplinamiento o encauzamiento; donde el sujeto aprende acerca de la autoridad, de la estructuración de hábitos que hacen parte de los dispositivos escolares, tal como lo presenta Foucault en *Vigilar y castigar*, los cuales tienen que estar ordenados, vigilados y con tareas de organización fijas, tanto en tiempos como en espacios.

Cabe resaltar que la labor artística propiamente dicha estaba únicamente destinada a las escuelas de arte y de oficios, aunque en las escuelas elementales no era una enseñanza esencial, pero de alguna manera se hacía necesaria. De tal forma, que su incorporación como materia de aprendizaje no implicaba tantas controversias y la manera como se orientaba en la escuela era más bien libre.

De la enciclopedia a la imagen del mundo

Posteriormente, con el advenimiento de la ilustración, se generan cambios significativos en el tipo de conocimiento que circulaba, junto con una acelerada publicación de textos que condensaban el conocimiento de la época. Un ejemplo de ello es la *Enciclopedia* o *Diccionario razonado de las ciencias, artes y oficios*

de Diderot y D' Alembert, empresa intelectual en la cual estos pensadores intentaban reunir el saber de la época, y cuyo primer volumen apareció en 1751, antecedido por un discurso preliminar de D' Alambert.

Allí se pueden apreciar la organización y distribución de las ciencias de la época mediante un sistema de organización y clasificación, donde la imagen juega un papel protagónico, en la medida en que describe e ilustra, mediante grabados, las diferentes actividades del hombre.

La Ilustración como movimiento cultural y filosófico, pretendía aclarar las ideas, de ahí el nombre de "Iluminismo", dar luz. En este proceso de "dar luz", las imágenes son el eslabón entre el lenguaje y la realidad empírica, es decir, el fundamento visual que explicita el texto; donde la imagen cumple una tarea didáctica, en la medida en que esta funciona como artificio testimonial de la realidad. A este punto:

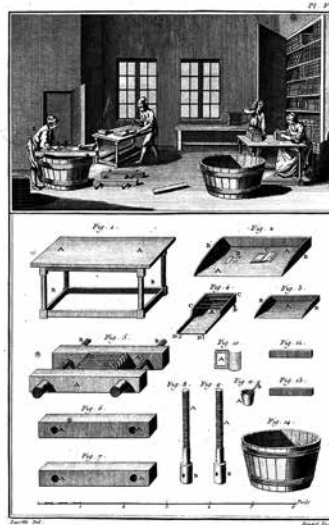
Las ideas y la realidad se encuentran así a medio camino, en la imagen, mediante una operación claramente ilustrada e ilustrativa que relega el terreno de la imagen al de simple artilugio mnemotécnico, destinado a evitar cualquier malentendido metafísico. [...] Los ilustrados se afanaron en resolver la paradoja sometiendo la visión y la imagen a idénticas reglas de observación empírica, con lo que no dejaron a la imagen otra misión posible que la de ser constancia de una realidad observada según leyes tan objetivas que pasaban por ser naturales. (Catalá, 2005, p. 79).

En este sentido, la *episteme* visual no solo condensa la imagen del mundo, sino que crea un determinado régimen de visualidad, un modo de ver, un sometimiento a la imagen a partir de la experiencia visual, al *régimen empírico del arte de describir*, donde las prácticas de ver, se hallan fundadas en la experiencia.

Por otro lado, la Enciclopedia también le da un papel a las artes en el ámbito de la técnica, tal como se puede apreciar en algunos grabados asociados a las artes manuales, (ver figura 5 y 6) donde se establecen escuelas técnicas (o de artes aplicadas) para la formación en ámbitos del diseño textil, artes gráficas, escultura, entre otros.

Figura 5.

Grabado S.XVIII. Placa I. Artes del libro. Encuadernador. En la Enciclopedia de Diderot (1763).

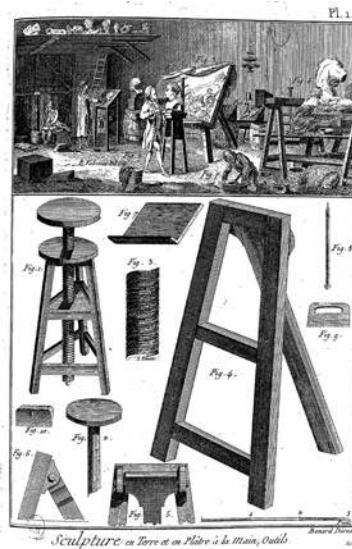


Rélieur Doreur.

Fuente: Diderot (1763).

Figura 6.

Grabado S. XVIII. Placa VIII. Sculpture en terre & en plâtre à la main Escultura en arcilla y yeso con la mano. En la Enciclopedia de Diderot 1763.



Sculpture en Terre et en Plâtre à la Main, Outils

Fuente: Diderot (1763).

De esta forma, la Enciclopedia presenta una taxonomía de todos los conocimientos humanos organizados mediante un sistema de “árbol” donde divide las facultades intelectuales y prácticas humanas, distribuyéndolas en: facultades de la memoria, de la razón y la imaginación. Actividades humanas que se dividen y subdividen en ramificaciones, siendo el caso de las bellas artes, donde el árbol corresponde al de *Imaginación*.

Figura 7.

Grabado S. XVIII. Árbol de ramificación de las artes. Beaux-arts.



Fuente: Diderot (1763).

El Dibujo como disciplina escolar: entre lo útil y el progreso

Como se ha descrito en el sistema de Comenio, el interés por enseñar todo a todos, la universalización del pensamiento cristiano, y la moralización de la población, se traducen en métodos de vigilancia y repetición, que mediante el método global, basado en una comunicación jerárquica, autoritaria, ritualizada y un sistema asentado en la obediencia, pudiera cuantificar su éxito y evaluar su eficacia.

Tal es el caso del uso de las imágenes como dispositivo de fijación de las cosas en la mente, que respondía a esta lógica de hacer más efectivo el aprendizaje de determinados saberes en la escuela.

Ya en el Siglo de las Luces, Rousseau y Pestalozzi, se enfocan en función del modelo de la naturaleza, donde se realiza un estudio empírico y directo; se establece una relación entre naturaleza, individuo, observación y conocimiento activo de las cosas, un régimen empírico. Rousseau por su parte, plantea un retorno a la naturaleza, donde lo bello es producto de la imitación, siendo el arte —particularmente el dibujo—, el medio por el cual se puede reproducir la realidad, lo que contribuye a una formación del ojo y de la mano, tal como lo plantea el mismo Rousseau:

Me guardaré de ofrecerle un maestro de dibujo que sólo le dé imitaciones para que las copie, y que dibuje los dibujos de otro; quiero que no tenga otro maestro que la naturaleza, ni otro modelo que los objetos; que tenga presente el original y no el papel que lo representa; que copie una casa de una casa, un árbol de un árbol, un hombre de un hombre, para que se acostumbre a observar bien los cuerpos y sus apariencias, y no creer que las mentiras y las imitaciones convencionales son imitaciones verdaderas. (Rousseau, 1979, p. 212).

Se encuentra entonces la necesidad de que la educación esté en relación con la naturaleza, que promueva un tipo de dibujo, con el objetivo de formar en el niño las sensaciones, su capacidad de aproximarse a lo real y sus habilidades manuales; pero todo en función de la formación de lo visual.

Las ideas de Rousseau son materializadas en Pestalozzi, en la medida que estructura un sistema de enseñanza basado en la intuición de la naturaleza (*régimen escópico empírico*), y es este el verdadero fundamento de la instrucción humana. En su obra: *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos*, que data de 1802, plantea el método intuitivo, en el cual la intuición es la base de la instrucción. Para Pestalozzi intuir es “[...] observar y ello posee un carácter activo. La intuición implica dar manifestación a las ideas; para él los elementos constitutivos de la intuición, que posibilitan la aprehensión de objetos de cualquier clase, son el número, la forma y la palabra” (Bermúdez, 2005, pp. 38-39).

De tal forma que la intuición tenía como propósito la ordenación del mundo, y la orientación de la percepción de los niños; por tal motivo, la intuición demanda determinadas acciones contemplativas que permitan ordenar los objetos en función de sus similitudes, lo cual ayuda y guía al niño para conocer el mundo y entenderlo sistemáticamente. Por lo tanto:

[...] Pestalozzi trató de encontrar métodos de enseñanza que permitieran desarrollar el potencial de todos los niños. Convencido, al igual que Rousseau, de que la naturaleza era la

mejor maestra, pensaba que el fundamento de todo aprendizaje humano había de buscarse en las impresiones sensibles (*Anschauungen*) que la mente recibía de la naturaleza. La naturaleza era la fuente de la verdad, y la verdad se obtenía a través de los sentidos. Por otro lado, existe una progresión natural a través de la cual el proceso de aprendizaje permite que la mente se relacione con los objetos del mundo. Así, en los primeros estadios el sujeto recibe una serie de impresiones sensibles de carácter vago, desorganizado y confuso. Posteriormente es capaz de encontrar orden y claridad en estas impresiones. Sobre la base de unas impresiones claras, la mente puede desarrollar ideas claras y distintas; pero si estas impresiones son confusas, el conocimiento resultante será deficiente. (Efland, 2002, p. 121).

Siendo entonces la intuición el fundamento de la educación, el conocimiento directo de la realidad se traduce en forma, número y nombre. Es la categoría “forma”, la que conviene fomentar mediante el ejercicio del dibujo, donde enseñar a dibujar implica enseñar a observar, siendo el dibujo el medio por el cual se fortalece la atención, la disciplina, tal como lo anota el Mismo Pestalozzi:

La exacta observación de la forma del conjunto y del relativo tamaño de las partes, necesaria para la composición de un dibujo perfecto, llega a convertirse en un hábito que, en muchos casos, resulta muy instructivo. Para formarse este hábito se hace muy necesario, más aún, casi imprescindible que los niños no se dediquen a reproducir otros dibujos, sino que aprendan a dibujar de la naturaleza. La impresión causada por el objeto mismo es mucho más cautivadora que su imagen. A un niño le proporciona mucho más placer el ejercitar sus habilidades tratando de reproducir aquello que lo rodea que el elaborar una copia de algo que, a su vez, no es más que una simple copia y aparece mucho menos vivo y atractivo que un objeto real. (Pestalozzi, 1988, p. 97).

Esta fijación y atención mediante el dibujo contribuye a los tres elementos pestalozianos: forma, número y nombre, que son los fundamentos de la intuición, pero también como esenciales en la identificación del régimen escópico empírico, luego que la imagen sensible del mundo tiene valor por sí misma y la imagen rehúye a las retículas, y más bien con las impresiones y formas de la naturaleza, que se conectan con la forma (dibujo, geometría)³, número (aritmética) y, por último, nombre (aprendizaje lingüístico). Elementos

3 Aclaramos que esta visión geométrica no es la correspondiente al perspectivismo cartesiano como ficción, como estructura del espacio visual, sino que responde a las formas las cosas y la naturaleza.

que pueden verse descritos en su *El A.B.C. de la Visión Intuitiva*, un texto publicado en 1803, en el cual revela el procedimiento donde, por ejemplo, se obliga al niño a dibujar, inicialmente, líneas horizontales, en seguida líneas verticales, posteriormente ángulos rectos, curvas, entre otros. Este mecanismo se convierte en un aprestamiento, antes de consentir dibujar algo que tenga algún tipo de significado para el niño, tal como lo describe Efland:

[...] Pestalozzi propuso, por el contrario, que el proceso comenzara con el estudio de líneas, y que estas líneas se usaran para describir y juzgar los objetos percibidos. Aunque en la naturaleza percibimos directamente objetos, Pestalozzi pensaba que este método de dibujo facilitaría el proceso perceptivo al llamar la atención sobre las líneas. De esta forma el aprendizaje natural se vería facilitado por el arte de la enseñanza. Pestalozzi pensaba que las líneas, las curvas y los ángulos que configuran las formas de los objetos podían leerse como un alfabeto de impresiones sensibles, lo que llamaba el “ABC de la Anschauung”. Más adelante resumió este método de dibujo del siguiente modo:

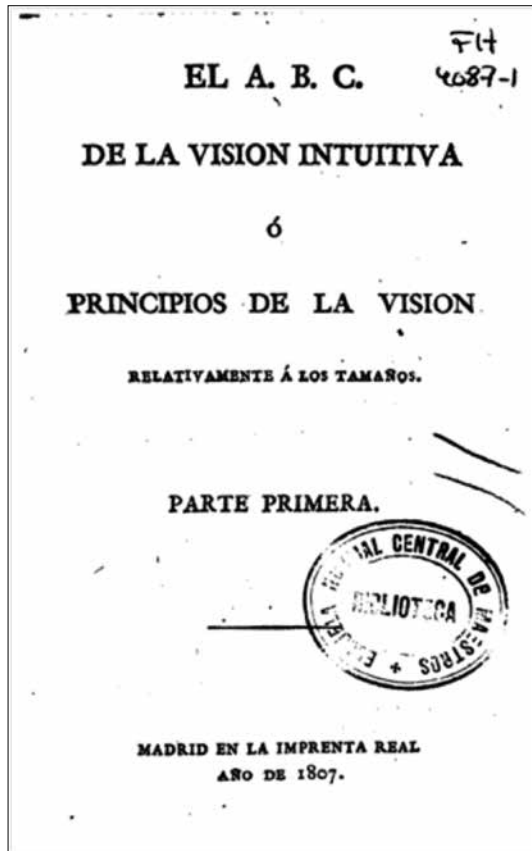
Se lo debemos presentar al niño del siguiente modo: le enseñamos las propiedades de las líneas rectas, por sí mismas y sin conexión con otras, bajo diversas condiciones y en diferentes direcciones arbitrarias, y le hacemos claramente consciente de los diferentes aspectos que presentan, sin considerar sus usos futuros. Luego comenzamos a identificar las líneas rectas como horizontales, verticales y oblicuas; describimos las líneas oblicuas como líneas que suben o bajan, y luego como líneas que suben o bajan hacia la derecha o hacia la izquierda. Luego identificamos las diferentes líneas paralelas como líneas paralelas horizontales, verticales u oblicuas; entonces juntamos estas líneas e identificamos los ángulos principales como rectos, agudos y obtusos. Del mismo modo les enseñamos a reconocer y a nombrar los prototipos de todas las formas y medidas: el cuadrado que obtenemos al juntar dos ángulos, así como su subdivisión en mitades, cuartos, sextos y así sucesivamente; luego el círculo y sus variaciones en formas alargadas, y sus diferentes partes. (Efland, 2002, p. 125).

De tal manera que la aproximación a los objetos sensibles del mundo, no se da directamente en la copia de una organización naturalista, sino más bien en reconocer en ella una estructura, es decir, una gramática implícita en las formas que percibe el niño de la naturaleza —*no como perspectiva*—, por lo tanto esta primera aproximación del dibujo no está en función del arte mismo, sino en función de la escritura y la geometría, puesto que implicaba comprender las longitudes y la medida.

Lo cual permite establecer una relación con el tipo de conocimiento que se pretendía generar en la escuela, donde las sensaciones harían parte de ese primer momento de conocimiento del mundo; de tal suerte que dichas sensaciones pudiesen ser organizadas en un espacio formal de representación, tal como se describía en el régimen escópico empírico, donde la representación permitiera describir la realidad, pero sin contar con un sistema reticular como soporte de dicha representación.

Figura 8.

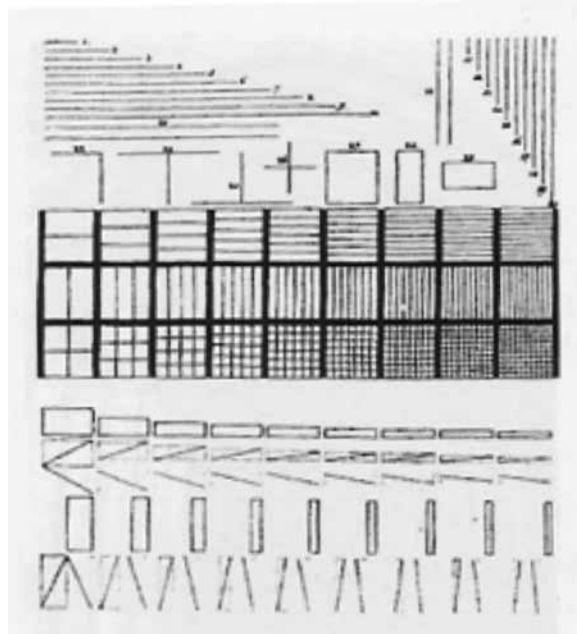
Portada El A.B.C. de la Visión Intuitiva. Johannn Heinrich Pestalozzi. Imprenta real Madrid (1807).



Fuente: Pestalozzi (1807).

Figura 9.

Lámina para la enseñanza del dibujo. Johann Heinrich Pestalozzi. El A.B.C. de la Visión Intuitiva y portada del mismo libro. Imprenta real Madrid (1807).



Fuente: Pestalozzi (1807).

Por tanto estaríamos ante un tipo de normalización de lo sensible, instituido por un conjunto de políticas corporales, pero especialmente a un dominio de lo visual empírico, donde la verdad se obtiene mediante la experiencia. Este aprendizaje estaba reglado por una aproximación al conocimiento de las partes para luego poder conocer el todo, lo que implicaba acceder al conocimiento de las cosas, en el cual se pudiera dibujar los objetos en sí mismos como práctica y construcción de su propio oficio; por otro lado estaría la distribución y organización de los tiempos y las tareas.

Conclusiones

De esta manera, la modernidad le asignó a la educación artística labores especiales, las cuales no solo cubrían la necesidad de enseñar la práctica del arte, sino la de establecer en la escuela un tipo de visualidad, para ver y entender el

mundo a través de la representación. Se establece pues una posibilidad distinta para el análisis de la educación artística, que no solo atiende al interés estético o sensible de los niños, sino por el contrario la identificación de modos de ver según los cuales un modelo de reproducción del conocimiento se da a mediante el adiestramiento de la visualidad. En ese mismo sentido es importante ver que los intereses pedagógicos enmarcados en el proyecto moderno, se han interesado por hacer de la mirada una forma de conocer el mundo, al establecer modos de ver y organizar el conocimiento. Esto es, un régimen de visualidad que se ha instituido mediante una cultura de la imagen en la educación y en la pedagogía.

Por tanto, consideramos que la aparición de la educación artística fue producto de intereses de diversa naturaleza, algunos por conformar una sociedad que usara la razón mediada por la representación, pero que también pudiera tener aprendizajes “útiles” para el “desarrollo” en un mundo que buscaba el desarrollo; era un mecanismo para el adiestramiento del cuerpo, la mano y la mirada, en relación con la formalización de la labor desarrollada por agrupaciones gremiales reguladas, pues eran determinantes económica y políticamente. Así pues, la educación artística que aboga por la formación para el arte, o en saberes del arte, no tiene como lugar de origen el mismo arte sino los intereses que la atravesaron en función del progreso, la modernización y la instrucción. Por eso es necesario historiar los saberes escolares intentando dilucidar la forma como estos han permitido subjetivaciones articuladas a intereses que se especifican en prácticas-discursivas.

Referencias

- Aguirre, E. (2001). Enseñar con textos e imágenes. Una de las aportaciones de Juan Amós Comenio. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(1), 7. 2001. <http://redie.uabc.mx/vol3no1/contenido-lora.html>.
- Álvarez, A. (1992). Comenio y el proyecto civilizador de Occidente. *Revista Educación y Pedagogía*, 10, 11, 43-57.
- Baxandall, M. (1978). *Pintura y vida cotidiana en el Renacimiento. Arte y experiencia en el Quattrocento*. Gustavo Gili.
- Bermúdez, J. (2005). *Génesis y evolución del Dibujo como disciplina básica en la Segunda Enseñanza*. Universidad de Murcia, Facultad de Educación.

- Brea, J.L. (s.f.). *Cambio de régimen escópico: del inconsciente óptico a la e-image*. <http://www.fadu.edu.uy/estetica-diseno-ii/files/2019/05/JlBrea-4-completo.pdf>
- Cabot, M. (1999). La importancia de los estudios estéticos del siglo XVIII. En A.G. Baumgarten, J.J. Winckelmann, J.G. Hamann, M. Mendelssohn, *Escritos de estética entre la Ilustración y el Romanticismo*. Alba Editorial.
- Calderón, L.A. (2001). *La Ilustración francesa y su influencia Ideológica en Colombia*. Editorial Universidad de Caldas.
- Catalá, M.J. (2005). *La imagen compleja. La fenomenología de las imágenes en la era de la cultura visual*. Univ. Autónoma de Barcelona.
- Comenio, J.A. (1970). *Orbis Sensualium Pictus*. En *Opera Omnia* (tomo 17). Academia. (Trabajo original publicado en 1658).
- Comenio, J.A. (1982). *La Didáctica Magna*. Porrúa S.A.
- Crary, J. (2008). *Las técnicas del observador. Visión y modernidad en el siglo XIX*. Fundación Cajamurcia.
- Descartes, R. (2014). *Discurso del método*. Editorial Gredos.
- Diderot (1763). *La Enciclopedia*. <http://www.xn--encyclopedie-ibb.eu/index.php/naturelle>
- Efland D. (2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Paidós.
- Foucault, M. (1990). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2001). *El nacimiento de la clínica. Arqueología de la mirada médica*, Siglo XXI.
- Jay, M. (2003). *Campos de fuerza. Entre la historia intelectual y la crítica cultural*. Paidós.
- Pestalozzi, J.H. (1807). *El A.B.C. de la Visión Intuitiva y portada del mismo libro*. Imprenta real.
- Pestalozzi, J.H. (1988). *Estudio sobre educación infantil*. Editorial Tecnos S.A.
- Rousseau, J.J. (1979). *Emilio o la educación*. Bruguera.
- Runge, A., Piñeres, J., Hincapié, A. (2007). Una mirada pedagógica a la relación entre imagen, imaginación y formación humana, tomando como ejemplo *el Orbis Sensualium Pictus* de Juan Amós Comenio. *Revista Educación y Pedagogía*, XIX (47), 71-90.
- Touraine, A. (2000). *Crítica de la Modernidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. (2011). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Fondo de Cultura Económica.

Tercera parte:

Políticas de la vida y educación

*La autoridad pública debe perfeccionar
al hombre como la autoridad doméstica
perfecciona al niño.
[...] Gobernar es educar.*

Estudio sobre el Utilitarismo
Miguel Antonio Caro (1869)

Hacia una educación de concesiones imposibles: reflexiones a partir de “Las confesiones de la carne”

Towards an education of impossible concessions: reflections from “The confessions of the flesh”

*Alexandre Filordi de Carvalho**

Resumen

Este texto aborda la publicación inédita de Michel Foucault: *Historia de la sexualidad IV: Las confesiones de la carne*. En la primera parte del texto, buscamos explorar el contexto de esta publicación relacionado con volúmenes anteriores de la *Historia de la sexualidad*. A continuación, investigamos las etapas generales del desarrollo de *Las confesiones de la carne*. En esta etapa buscamos mostrar cómo la compleja dimensión de la pastoral cristiana se ha desarrollado a lo largo de la historia del primer siglo de nuestra era, con el fin de garantizar estrategias específicas de gubernamentalidad de individuos y grupos de población. En particular, como Foucault ha explorado, la relación ascética está vinculada a un profundo compromiso de autotransformación, teniendo en cuenta la transformación de las prácticas morales, corporales y relacionales de las concesiones no negociables. Finalmente, cuando se piensa en la educación contemporánea, el texto busca arrojar luz sobre una problematización de ciertas dimensiones que deben ser revalorizadas como

práctica de capacitación. Inspirado en la idea de concesiones imposibles o no negociables, como se establece en *Las confesiones de la carne*. El texto busca pensar en la relación entre la disciplina de estudio y la formación; maestro y discípulos; Formación ética y comportamiento, dimensiones fundamentales de toda experiencia educativa.

Palabras clave: las confesiones de la carne, pastoral cristiana, gubernamentalidad, educación.

* Profesor de Filosofía de la Educación. Universidad Federal de São Paulo, Posdoctorado en Educación. Líneas de investigación: educação, fundamentos da educação, filosofia da educação. Correo electrónico: aflordi@gmail.com

Abstract

The present work takes care of the unpublished publication by Michel Foucault: *History of sexuality IV: The confessions of the flesh*. In the first part of the text, we seek to explore the context of this publication related to previous volumes of the *History of sexuality*. Next, we investigate the general stages of the development of *The confessions of the flesh*. At this stage, we seek to show how the complex dimension of Christian pastoral has been developed throughout the history of the first century of our era, however, with a view to ensuring specific strategies of governmentality of individuals and population groups. In particular, as Foucault explored, the ascetic relationship is linked to a deep commitment to self-transformation, taking into account the transformation of moral, bodily, and relational practices of nonnegotiable concessions. Finally, as it thinking about contemporary education, the text seeks to shed light on a problematization of certain dimensions that need to be revalued as a practice of the self. Inspired by the idea of impossible or non-negotiable concessions, as set out in *The Confessions of the Flesh*, the text seeks to think about the relationship between the discipline of study and formation; teacher and disciples; ethical formation and behavior, fundamental dimensions of all educational experience.

Keywords: the confessions of the flesh, christina pastoral, governmentality, education.

¿Cómo citar este capítulo? /

How to cite this chapter?

Apa

Filordi, A. (2020). Hacia una educación de concesiones imposibles: reflexiones a partir de “Las confesiones de la carne”. En O. Espinel (Comp.). (2020). *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación*. (pp. 179-190). Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.

Chicago

Filordi, Alexandre. “Hacia una educación de concesiones imposibles: reflexiones a partir de “Las confesiones de la carne””. En *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación*, Comp. Oscar Espinel. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, 2020.

MLA

Filordi, Alexandre. “Hacia una educación de concesiones imposibles: reflexiones a partir de “Las confesiones de la carne””. En *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación*. O. Espinel (Comp.). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, 2020, pp. 179-190.

Introducción – El contexto de la *Historia de la sexualidad IV: Las confesiones de la carne*

Las *confesiones de la carne* es el título del cuarto y último volumen de la *Historia de la sexualidad* de Michel Foucault. Publicado en francés en 2018 y traducido al español en febrero de 2019. Este texto inédito amplía los estudios y las investigaciones de Foucault consagradas al desarrollo histórico de las artes del cuidado y del gobierno de sí mismo, bajo la extensa, variable y milenaria cultura de prácticas y ejercicios ascéticos. En 1982, o sea treinta y seis años atrás, Foucault había depositado el manuscrito de *Las confesiones de la carne* en la editora Gallimard. En seguida, decide suspender su publicación para avanzar sus investigaciones hacia la Antigüedad. Su muerte precoz en 1984 no le permitió retomar la revisión de *Las confesiones de la carne* para su inmediata publicación.

La tesis central de *Las confesiones de la carne*, anunciada desde sus primeras líneas, puede ser formulada así: el complejo arte, fijado en Occidente por el cristianismo, de conducir tanto la dirección de los individuos como sus conductas, con la evaluación de sus progresos y objetivos paso a paso, los hace inclinarse a la obediencia restricta bajo la dirección del guía de la verdad y de las verdades instauradas como guía, además tuvo sus condiciones de despliegue gracias a la filosofía pagana. “Fue una sociedad ‘pagana’ que dio la posibilidad de reconocer una regla de conducta aceptable por todos” (Foucault, 2018, p. 10). Desde tal perspectiva, Foucault buscó mostrar las maneras distintas con que el cristianismo fue aclimatando los principios clave de los maestros, de conducir de la Antigüedad hasta los guías de la vida ascética. Por lo tanto, la amplia pragmática de sí presente en la tradición cristiana abarca, en términos

de Foucault (2018), “la dirección espiritual, el examen de sí mismo, el control atento por parte del sujeto de sus actos y de sus pensamientos, la exposición que él se permite a otro, la demanda de consejos a un guía y la aceptación de reglas de conductas que se le propone: todo eso es una tradición muy antigua” (p. 106).

De hecho, a lo largo de las mutaciones situadas en la composición histórica del nodo prescriptivo del cristianismo y dependiente de ellas, podemos también vislumbrar las consecuencias mutantes de una serie de experiencias imprescindibles para las nuevas definiciones de vínculos entre subjetividades y verdades. Ahora bien, es precisamente la “carne” el punto de salida y de llegada de toda problematización cristiana respecto a cómo una determinada experiencia de subjetivación podría tornarse, al mismo tiempo, un reflejo del doble espejo de los actos del hacer-verdadero y del decir-verdadero. La carne entonces “comprende un modo de experiencia, es decir, un modo de conocimiento y de transformación de sí por sí, en función de determinada relación entre anulación del mal y manifestación de la verdad” (Foucault, 2018, pp. 50-51).

El momento más álgido de esta *carne*, y por supuesto, de nuestra *carne*, herederos colonizados que somos del cristianismo, se procesó cuando la idea de concupiscencia como mal tomó en cuenta de las conductas sexuales. En este punto, la experiencia sexual, sobretudo en el matrimonio como centro de control de concesiones posibles e imposibles para la economía del placer, pasó a conocer el lugar de la propia analítica del sujeto de la concupiscencia, remolcado por sus conductas sexuales. En términos de Foucault (2018),

el acto sexual en el mundo antiguo es pensado como ‘bloque paroxístico’, unidad convulsional (*unité convulsionnelle*) donde el individuo se agotaba en el placer con otro, al punto de galantear con la muerte. [...] Este bloque fue deshecho en el cristianismo por las reglas de vida, las artes de conducirse y de conducir a los otros, las técnicas de exámenes o de procedimientos de confesión, por una doctrina general del deseo, de la caída, de la falta, etc. (p. 361).

La conclusión de Foucault es que los modos por los cuales mantenemos nuestras destinaciones hacia el placer son suministrados por las experiencias sexuales gobernadas, a su vez, por la fuerte presencia de la *carne* cristiana; es una deuda impagable con nuestros nodos culturales. Por su parte, tales nodos, en lugar de deshacer la fuerza de las amarras de la *carne* cristiana, tuvieron desde San Agustín, con el hombre interior, una inclinación a reeditar, en términos

nietzscheanos, la mala conciencia del placer. En este contexto Casiano solía decir: “salir de la carne permaneciendo todavía en el cuerpo” (Foucault, 2019, p. 155); de este modo, podemos pasar a preguntarnos por qué no, simplemente, nos distanciamos de la carne que siempre está presente en nuestros cuerpos. Con lo cual, seguiríamos confesándola aunque sin palabras¹.

Desarrollo interpretativo – líneas generales de *Las confesiones de la carne*

Para recorrer la compleja composición de la experiencia de la carne, el cuarto volumen de la *Historia de la sexualidad*, presenta tres movimientos históricos que, aunque distintos entre sí, acaban produciendo un andamiaje cuyos niveles se intercomunican entre partes inferiores y superiores. Lo cual implica decir dos cosas. De un lado, hubo etapas históricas decisivas para la composición de la experiencia de la carne hasta llegar a su fijación como experiencia ineludible de nuestra herencia con ciertas verdades dirigidas hacia el uso del placer. De otro lado, en cada etapa hubo un refinamiento de técnicas y de estrategias tendientes a articular el acceso a la verdad mediante el establecimiento de relaciones de sí para sí, con vistas a la subjetivación de sí mismo y bajo la intervención de la dirección del guía: un maestro de conducta o un director espiritual.

Por consiguiente, en el primer movimiento denominado de *La formulación de una nueva experiencia*, Foucault exploró cómo, alrededor de ciertas prácticas penitenciales, la *exomologésis* y la *exagoreusis* remarcaban, de modo decisivo, los ejercicios necesarios para que el sujeto testificara su verdadero lugar en la forma correcta de subjetivarse, o sea, que proporcionase pruebas visibles de su manera de constituirse. Así, en realidad, la *exomologesis* era la manifestación de la verdad por medio de ritos penitenciales, de exámenes privados y públicos para dar pruebas de que se estaba obteniendo la conducta deseada. Para ello era imprescindible una constante atención sobre sí mismo. La *exomologesis* se refería a todos los actos para el hacer-verdadero. De otra parte, la *exagoreusis* concernía a la constante necesidad de manifestar mediante

1 Edgardo Castro, en la introducción a la edición en español aclara frente a la noción de carne: “Carne es el nombre de la experiencia cristiana de las relaciones entre el cuerpo, el deseo, la concupiscencia y la *libido*, ‘de la sexualidad atrapada en la subjetividad’” (Foucault, 2019, p. 9).

el lenguaje, es decir, a través de un discurso obligatorio, el rostro inconfundible de la verdad entre actos y el decir-verdadero. Entonces, más allá de las actitudes, el sujeto cristiano tenía que confesar sus verdades como pruebas de un acto de conocimiento de sí mismo. He ahí, según Foucault (2018), nuestra “propensión al discurso y a la voluntad de saber que caracteriza la experiencia de sí y de los otros en nuestras sociedades” (p. 369).

Sea como sea, todo esfuerzo de los actos penitenciales alrededor del hacer-verdadero y del decir-verdadero, pasaba por el estudio constante del *corpus* doctrinario sistematizado por la Iglesia. Para el iniciado en el cristianismo, era obligatorio el estudio de la *Didakhê*, o sea, de toda doctrina cristiana ya sistematizada en función de la preparación para el catecumenado. En la interpretación de Foucault (2018),

el catecumenado constituye un tiempo de preparación extenso (puede durar tres años), en el cual la catequesis y la enseñanza de las verdades y de las reglas están asociadas con un conjunto de prescripciones morales, de obligaciones rituales y prácticas, y de deberes. (p. 66).

Una vez pasado por ahí y dando pruebas penitenciales por intermedio del bautismo, el sujeto convertido al cristianismo jamás dejaría de dar pruebas de su eficaz instrucción para saber gobernarse – *instituere et gubernare* (instruir y gobernar).

Todo este contexto, y eso es lo que me gustaría subrayar, reubicaba al sujeto en sintonía con una tradición. En otros términos, la preparación del cristiano activaba pruebas de respeto a un pasado necesario para su constitución como sujeto en el presente. El tiempo de preparación para tornarse cristiano, junto con las pruebas realizadas en un constante presente, activaba un modo de conducta imposible de existir fuera de un pasado cuyo contorno concedía condiciones históricas para que sus sujetos se localizasen en sus propósitos de existencia.

Mientras tanto, el presente irrumpe como una actualización de pruebas de sí mismo que, aunque en la búsqueda por mirar la justificación del pasado, opera con la fuerza concreta de un *qué hacer* en la actualidad. De esta manera, el segundo movimiento de *Las confesiones de la carne*, titulado *Ser virgen*, da a conocer la dimensión de práctica de sí alrededor de la contingencia de la carne y del conocimiento de sí mismo, y considera a la virginidad como el

paroxismo de la fuerza positiva capaz de dar pruebas de un combate ascético que se sustenta en nombre de un propósito noble: dominarse a sí mismo.

La mística de la virginidad, tanto masculina cuanto femenina, por supuesto, argumentaba Foucault (2018, p. 200),

mostraba que la excesiva valorización de una abstención total, originaria y definitiva de relaciones sexuales no tenía una estructura de interdicción, ella [la virginidad] no representaba el simple prolongamiento de una economía restrictiva de los placeres del cuerpo. La virginidad cristiana, al contrario, es más que la forma radical o exasperada de un precepto de continencia que la moral filosófica conocía muy bien en la Antigüedad y que los primeros siglos cristianos habrán de heredar. (p. 200).

Tenemos, entonces, otro efecto práctico del pasado sobre el presente. La virginidad introduce una serie de técnicas de dominios sobre sí mismo con el propósito de valorizar la relación del sujeto con su propia conducta sexual. Para Foucault (2018), dicho sea de paso, "el lugar central del sexo en la subjetividad occidental ya se marca claramente en la formación de esta mística de la virginidad" (p. 202).

Ahora bien, es importante tener en cuenta que lo que está en juego es la actualización constante de una ascética. Dicho de otra manera, la virginidad es la activación de un presente que se actualiza como prueba y combate constante, para lo cual es imprescindible dar muestras de que se está preparado. Todo eso, además, llama al escenario el "elemento irreductible de la alteridad", pues más allá de convocar un trabajo de sí sobre sí, o sea, control y medida de sus propias fuerzas, la lucha exige un constante posicionarse hacia el otro, aunque sea *satanás*.

El presente de la carne es un presente de constante dominio de ejercicios y prácticas, tomas de consciencia y de acciones indispensables hacia una ética del cuidado de sí mismo. Por consiguiente, se trata de considerar que el presente se materializa como condición de partida para mantener la finalidad actualizada de la ascética. Dice Foucault (2018), "Si [la] subjetivación existe, ella implica una objetivación indefinida de sí para sí – indefinida en el sentido que, sin ser adquirida jamás de una vez por todas, ella no cesa en el tiempo" (p. 245).

El tercero y último movimiento de *Las confesiones de la carne* aborda la dimensión más presente y actual del conjunto de técnicas y de estrategias que

se desplegaron como “exigencia universal” y “generalización indefinida” del arte de gobernar cristiano: *ser casado*. Las relaciones entre marido y mujer se constituyeron a lo largo de una “pastoral de la vida cotidiana”. En esta perspectiva, la obediencia en forma de condición inicial para que la dirección de las conductas pudiera operar, incidía en el matrimonio como intervención completa sobre la carne de cada cristiano, porque “el matrimonio es una manera, al lado o debajo de la virginidad, de regular la cuestión de la concupiscencia” (Foucault, 2018, p. 273). De una manera más sencilla: quien no puede dominarse a sí mismo al punto de mantenerse virgen, entonces, ha de casarse. Por ende, desde el cristianismo del siglo cuarto, “el matrimonio es por sí mismo una ley” (Foucault, 2018, p. 273).

Por ser una ley, aún más, el matrimonio creó una economía de obligaciones. Para Foucault, la teología de San Agustín fue el marco decisivo hacia la institucionalización de un vasto conjunto de fundamentos que pasaron a exigir de las relaciones conyugales una *tekhne* de la vida. Tres importantes aspectos merecen ser destacados en este contexto. Primero, la presencia de las relaciones sexuales en el matrimonio está ligada a una concepción general de hombre de deseo. Después de la expulsión de Adán y Eva del paraíso, por desobediencia y falta, “la concupiscencia de la carne es un castigo que ejerce su imperio sobre el hombre” (Foucault, 2018, p. 344). A su vez, esta carne pasó a atentar contra el espíritu. Así, la *libido*, término que San Agustín utilizaba asociada a la falta, a la caída, se tornó un principio de reciprocidad de desobediencia en tanto “movimiento que atraviesa y conduce todos los actos sexuales, tornándoles a veces visibles y vergonzosos, y ligándoles a la muerte espiritual como su causa” (Foucault, 2018, p. 338). Por ende, es imprescindible gobernar las conductas en las relaciones sexuales. Y para gobernar bien esta *libido*, la alternativa contra la abstención y la aceptación voluntaria de la virginidad es el matrimonio asumido como sacramento.

Como efecto, en segundo lugar, se establece una política de dirección del uso del matrimonio, o sea, del uso de la carne. Estar casado, así, implica un plan recíproco de deber-deuda. Tanto hombre como mujer pasan a deber, uno al otro, la deuda impagable de concesiones innegociables: la prohibición de relaciones no naturales; respeto al hombre como jefe (principio de la legalidad natural); la mujer siendo auxiliar del hombre (principio de la complementariedad); el hombre siendo el guía de la mujer (principio del deber de enseñanza

ligado al respeto del pudor). En definitiva, el casamiento inaugura un tipo jurídico de prácticas cuya estructura del sujeto es doble: sujeto del deseo por la concupiscencia y sujeto del derecho a partir de la *jurisdicción* de la carne (*jurisdiction*). Por tanto, el matrimonio se hace una experiencia incesante de codificación y de una larga reflexión de jurisprudencia.

Finalmente, colmando la dirección de la *libido* y del derecho en el matrimonio, Foucault hace hincapié en la *connexio societatis* del casamiento (*ligación/conexión de compañerismo/social*). En otros términos, a partir del instante en que las relaciones conyugales se centran en una *jurisdicción*, pues estar casado demanda obedecer las leyes inherentes al deber-deuda, entonces, hay un vínculo a ser obedecido. El matrimonio, por ende, se transformará en la base de toda sociedad: “una relación con fin universal y constante de la *societas*” (Foucault, 2018, p. 310). Con mayor precisión argumenta Foucault (2018), que “el privilegio concedido a la *societas* permite suministrar una caracterización del casamiento centrado en la noción de *relación* (*lien* – ligación, vínculo). Antes de todo, el matrimonio es una asociación, y como tal un elemento de base de la sociedad” (p. 310).

Ahora bien, si el matrimonio es la base de la sociedad, la amplia variación de la *tekhnê* de la vida conyugal, pasando por la libidinización del sujeto, por la *jurisdicción* del matrimonio y su manera de concebir la amalgama de la conexión de la sociedad (*connexio societatis*), entonces, el matrimonio alcanzó el estatus de ser responsable de proyectar las formas futuras de la sociedad. Futuro que, por su vez, es imprescindible para el buen arte de conducir y de gobernar unos a los otros.

Hacia una educación de concesiones imposibles: reflexiones a partir de *Las confesiones de la carne*

¿Qué tenemos, pues? *Las confesiones de la carne* evidencian que el tipo de experiencia en la relación consigo mismo entablado por la tradición cristiana solamente fue posible gracias a la experiencia de la carne. En cuanto dominio del conocimiento a ser internalizado, traducido en hacer y decir-verdadero y la sumisión voluntaria a una relación de poder dependiente del otro, lo que el arte de gobernar cristiano pasa a operar es toda una lógica codependiente de la

creación, interpretación, administración y aplicación de un pasado, un presente y un futuro.

Vale aún decir, que después de *Vigilar y castigar*, *Las confesiones de la carne*, de lejos, es la obra en que Foucault más utiliza e instrumentaliza con la concepción de disciplina. Y aquí se procesa algo muy interesante. La disciplina es asumida en toda su positividad como tecnología del poder para producirse y finalizar todos los objetivos concretos de la conducción de alguien, de sus pensamientos, de sus deseos, de sus comportamientos, de sus acciones, etc. Para gobernarse a sí mismo, en ese contexto, la disciplina es designada y asumida como una manera de ser y de vivir, un régimen que envuelve el *habitus atque victus* (los hábitos y los modos de vida).

Fuera de la disciplina no hay pasado, no hay presente y tampoco habrá futuro. Entonces, la carne que se confiesa es una carne producida positivamente. Y, para el cristianismo, esa fue una experiencia basada en concesiones imposibles.

Quizás aquí tenemos algo, algunos elementos, con los cuales pensar la educación contemporánea. Es posible que, en la situación actual, estemos en una especie de callejón sin salida frente a una crisis producto de unas cuantas concesiones realizadas desde hace algunas décadas y que no debieron permitirse, sin, al menos, pensar sus consecuencias prácticas para las relaciones cotidianas de gubernamentalidad en la educación.

Es posible que una amplia gama de modismos pedagógicos haya sido responsable de borrar nuestro vínculo con un pasado y, por ende, con algo que sería importante para las experiencias en la educación. Y aquí, los modismos suelen ser peligrosos porque, de la noche a la mañana, pueden decretar la falencia de praxis que, por en otras condiciones, llevarían mucho tiempo para consolidarse como experiencia. Tal vez aquí, por ejemplo, todo énfasis recién dirigido al díptico enseñanza-aprendizaje haya contribuido para producirse una micro política de aniquilación de la cultura del estudio. Ya no hace falta estudiar, aplicarse con disciplina a un temario cualquiera. La exigencia es aprender, buscar facilidades ocultas en dogmas casi heréticos de una didáctica inventiva. El aspirante cristiano se tornaba cristiano no sin antes estudiar la *Didakhé*: ¡nada fácil! El aspirante alumno contemporáneo intenta serlo no porque estudia, sino porque aprende.

Si es cierto el diagnóstico de Sloterdijk, Guattari, Berardi, referido a que pasamos a vivir en una sociedad de sujetos desorbitados, también es innegable que la educación actual, en gran escala, también se encuentra desorbitada, impotente para consolidar el arte de educar como plan de experiencia que no se puede recusar. De un lado, los sujetos no se vinculan con el pasado en la perspectiva de herencia consciente a ser llevada en consideración. ¿Dónde, entonces, podríamos localizar nuestros vínculos con los valores de los bienes sociales?: respeto, cortesía, confianza, fraternidad, diálogo, etc. De otro lado, y como consecuencia, los sujetos vacían su propio presente por no darse cuenta de lo que están haciendo. Así, un pasado destituido de relaciones consecuentes se extiende como una sombra vacía en el presente, cuyo futuro no puede ser diferente de su propia sombra actual.

Quizás durante algún tiempo los educadores manejaron la condenación a todo proceso disciplinar de modo unilateral, olvidándose que la disciplina es la positividad del poder mediante el cual es posible conseguir cualquier propósito. El cristianismo desde este punto de vista, es una prueba irrefutable.

Es posible que tengamos que parar un instante y evaluar el precio de nuestras concesiones hechas en la educación. Por ejemplo, ¿qué hicimos con Celestin Freinet, quien subrayaba la importancia de la disciplina como algo necesario para la cohabitación en los grupos más o menos organizados (Freinet, 1972)? La disciplina aquí no es el puro disciplinamiento, es decir, la obligación superflua del automatismo ciego; sin embargo, aparece como un operador de la tecnología de sí mismo, como un constante ejercitarse sobre/a sí mismo: "enseñad a vuestros niños a gobernarse ellos mismos, a tener responsabilidades; prepararos para saber exprimir totalmente, a hablar y a escribir, a criticar y a ver justo; daros la alegría del trabajo deseado y querido" (Freinet, 2016, p. 142). ¿Qué tipo de buena preparación puede existir sin una dedicación presumida del sujeto en aquello para lo cual se prepara? De igual manera, ¿qué hicimos con la propuesta de Oury y Vásquez (1975), basada en la pedagogía institucional? La escuela debe ser una institución fuerte en el sentido de producir y organizar experiencias capaces de permitir que sus sujetos salgan del caos, del ímpetu, de la relación de dominación. Por lo tanto, según la propuesta de Oury, qué peligrosa es una escuela sin ley, donde no se vivencia el escuchar, donde no se administra la agresividad; donde no se vivencia el lugar de la interpelación, del compartir de la palabra, del lugar del otro. Por eso mismo, el maestro no

puede dar la espalda a las responsabilidades que le son propias de acuerdo con su lugar dentro de las relaciones de poder, así como ningún guía espiritual osaría hacerlo.

Puede ser que todo eso suene hoy día como herejías. Pero también hay una posibilidad de que todas esas herejías sean las concesiones imposibles que no deberíamos prescindir para hacer valer el lugar de la educación como formación de una experiencia marcada por un pasado, un quehacer en el presente y un estar-ahí en el futuro. Y en todo eso, la disciplina tendría que asumir un lugar particular como aplicación y dedicación de un poder que se redescubre como contra-tecnología de cara a un poder disciplinar que nos automatizó a pensar y a actuar con concesiones que deberían ser imposibles.

Referencia

- Foucault, M. (2018). *Histoire de la sexualité 4 – Les aveux de la chair*. Gallimard.
- Foucault, M. (2019). *Historia de la sexualidad 4. Las confesiones de la carne*. Siglo XXI.
- Freinet, C. (1972). *Pour l'école du peuple*. Maspero.
- Freinet, C. (2016). *Le maître insurgé*. Libertalia.
- Oury, F., Vasquez, A. (1975). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Maspero.

Analítica pedagógica de la subjetivación y del reconocimiento: los aportes de Michel Foucault y Judith Butler para pensar la interacción educativa*

*Pedagogical analysis of subjectivation and recognition:
the contributions of Michel Foucault and Judith Butler
to think about educational interaction*

*Andrés Klaus Runge Peña***

Resumen

Este capítulo tiene como punto de partida el reconocimiento de una necesaria e importante lectura pedagógica de autores como Michel Foucault y Judith Butler, mediante la cual se busca develar elementos conceptuales que posibiliten un acercamiento a los procesos de subjetivación y reconocimiento en la educación. Una vez establecido lo anterior, se pretende hacer énfasis en dichos procesos, con la intención de analizar las dinámicas de enseñanza y las prácticas escolares que, según se considera (a modo de hipótesis), producen determinadas formas de subjetividad y determinadas diferencias, es decir, cierto tipo de estudiante. Es en este punto en donde se considera pertinente proponer una analítica interpretativa pedagógica acerca de dichas prácticas educativas, con el fin de comprender cómo operan en relación con los procesos mencionados en un principio. Así, este ejercicio analítico permitirá al lector dotarse de herramientas para poner en

cuestión las interacciones educativas que se dan en la escuela.

Palabras clave: Sujeto, subjetivación, reconocimiento, educación, interacción educativa.

* Este escrito hace parte de los resultados de investigación del proyecto: *Infancia, ámbitos de socialización y educación (familia, pre-escolares, pares, medios) y producción de órdenes generacionales: Por una analítica interpretativa de las prácticas de producción de diferencias*, que se desarrolla como proyecto de prácticas en la Licenciatura de Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia desde el 2017.

** Licenciado en Educación: Inglés-Español de la Universidad de Antioquia, Doctor en Ciencia de la Educación de la Universidad Libre de Berlín, estudiante del Programa Postdoctoral de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Clasco), profesor de Pedagogía y Antropología Pedagógica y Tradiciones y Paradigmas de la Pedagogía de la Universidad de Antioquia, Medellín. Correo electrónico: andres.runge@udea.edu.co

Abstract

This chapter has as its starting point the recognition of a necessary and important pedagogical reading by authors such as Michel Foucault and Judith Butler, through which it is sought to unveil conceptual elements that allow an approach to the processes of subjectivation and recognition in education. Once the above is established, it is intended to emphasize these processes, with the intention of analyzing the teaching dynamics and school practices that, as considered (by way of hypothesis), produce certain forms of subjectivity and certain differences, that is, certain type of student. It is at this point that it is considered pertinent to propose an interpretative pedagogical analytical about such educational practices, in order to understand how they operate in relation to the processes mentioned in the beginning. Thus, this analytical exercise will allow the reader to provide tools to question the educational interactions that occur in the school.

Keywords: subject, subjectivation, recognition, education, educational interaction.

¿Cómo citar este capítulo? /

How to cite this chapter?

Apa

Runge Peña, A. (2020). *Analítica pedagógica de la subjetivación y del reconocimiento: Los aportes de Michel Foucault y Judith Butler para pensar la interacción educativa*. En O. Espinel (Comp.). (2020). *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación*. (pp. 191-216). Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.

Chicago

Runge Peña Andres. "Analítica pedagógica de la subjetivación y del reconocimiento: Los aportes de Michel Foucault y Judith Butler para pensar la interacción educativa". En *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación*, Comp. Oscar Espinel. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, 2020.

MLA

Runge Peña Andres. "Analítica pedagógica de la subjetivación y del reconocimiento: Los aportes de Michel Foucault y Judith Butler para pensar la interacción educativa". En *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación*. O. Espinel (Comp.). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, 2020, pp. 191-216.

Tenía siete años apenas, apenas siete años. ¡Qué siete años! ¡No llegaba a cinco siquiera! De pronto unas voces en la calle me gritaron: “¡Negra! [...] “¿Soy acaso negra?”- me dije ¡SÍ! “¿Qué cosa es ser negra?” ¡Negra! Y yo no sabía la triste verdad que aquello escondía. ¡Negra! Y me sentí negra, ¡Negra! Como ellos decían ¡Negra! Y retrocedí ¡Negra! Como ellos querían. ¡Negra! [...] Y pasaba el tiempo. Y siempre amargada. Seguía llevando a mi espalda mi pesada carga. ¡Y como pesaba! [...] Hasta que un día que retrocedía, retrocedía y que iba a caer. ¡Negra! [...] ¿Y qué? ¡Negra! Si ¡Negra! Soy [...] Negra soy. De hoy en adelante no quiero lacear mi cabello. No quiero. Y voy a reírme de aquellos que por evitar —según ellos— que por evitarnos algún sinsabor llaman a los negros gente de color. ¿Y de qué color? NEGRO. ¡Y qué lindo suena! ¡NEGRO! Y qué ritmo tiene. [...] Al fin comprendí. AL FIN. Ya no retrocedo. AL FIN. Y avanzo segura. AL FIN. Avanzo y espero. AL FIN. [...] ¡Negra Soy!”

Me gritaron negra (video)
Victoria Santa Cruz (1978)

Uno no está simplemente sujeto por el nombre por el que es llamado. Al ser llamado con un nombre insultante, uno es menospreciado y degradado. Pero el nombre ofrece también otra posibilidad: al ser llamado por un nombre se le ofrece a uno también, paradójicamente, una cierta posibilidad de existencia social, se le inicia a uno en la vida temporal del lenguaje, una vida que excede los propósitos previos que animaban ese nombre. Por lo tanto, puede parecer que la alocución insultante fija o paraliza a aquel al que se dirige, pero también puede producir una respuesta inesperada que abre posibilidades.

Judith Butler (2004, p. 17)

Introducción

A pesar de la amplia recepción de los aportes de Foucault en el contexto pedagógico, sobre todo para el trabajo histórico, lo cierto es que su obra todavía ha sido poco abordada para una investigación sobre el presente con una orientación más empírico-interpretativa. Igual sucede con el trabajo de Judith Butler, bastante mencionado, particularmente en cuestiones de género y educación, pero poco operacionalizado dentro de la investigación educativa en general. Ello quiere decir que se hace necesaria una lectura pedagógica de ambos autores y ese es el propósito de este trabajo: mostrar, al menos como esbozo, algunos elementos del pensamiento de estos autores para

indagar sobre los procesos de subjetivación y reconocimiento en la educación, específicamente, en las prácticas educativas escolares.

Como propuesta, nos centraremos básicamente en los conceptos de subjetivación y de reconocimiento en tanto elementos analíticos que permiten investigar las dinámicas de estructuración de las situaciones de enseñanza. Nuestra tesis es que, además de tratar con unos contenidos, el sistema de interacción enseñanza y las prácticas escolares en general producen ciertas formas de subjetividad sobre la base de unas prácticas de producción y elaboración de diferencias. Diferencias que, a la postre, terminan por “ontologizarse” y por producir cierto tipo de alumno. En ese sentido, una analítica interpretativa pedagógica de dichas prácticas tendría como propósito, entre otros, indagar sobre cómo se producen y mantienen esas diferencias y cómo se establecen allí los procesos de subjetivación y, por tanto, de reconocimiento (o desatención).

Para ello, en un primer capítulo trabajamos los conceptos de sujeto y subjetivación en Foucault. En el segundo capítulo trabajamos, desde una mirada performativa, las cuestiones del reconocimiento y la interpelación como parte de los procesos de subjetivación en la perspectiva de Judith Butler. Finalmente, en el tercer capítulo planteamos la operatividad de dichos conceptos para un análisis de las prácticas educativas, dando claridad en principio sobre la idea de práctica que está en la base de estas reflexiones.

Sujeto y subjetivación como resultado de las prácticas discursivas y no discursivas

Sujeto

Bajo el concepto de discurso en el sentido de Foucault y Butler se pueden entender aquellos procesos comunicativos, es decir, aquellas prácticas discursivas de las cuales se estructura, o mejor, se construye la realidad, incluida la realidad del sujeto —su subjetividad—. Particularmente en Foucault hay, en ese sentido, una centralidad del lenguaje como parte de sus orientaciones programático-investigativas. Sus estudios se pueden entender, según esa orientación, como estudios del discurso y de los saberes que vehiculiza ese discurso en tanto práctica y de los efectos que dicho discurso, en tanto práctica, produce. De allí que plantee que haya que tratar a los discursos como “prácticas discursivas

que sistemáticamente le dan forma a los objetos de los que hablan” (Foucault, 1991, p. 74) —es lo que algunos autores han denominado un socio-construccionismo discursivo—. Y si bien hay también unas prácticas no discursivas, el autor reconoce que no se pueden tematizar sino en el marco del discurso.

Esta remisión a los fundamentos y fundación discursiva de los órdenes simbólicos de saber (epistemes) que preforman las relaciones que establecen los seres humanos con el mundo y consigo mismos, tiene que ver también con cómo se estructura —discursivamente— la subjetividad. Para Foucault, por tanto, el sujeto (y su subjetividad como lo propio de ese sujeto) es entonces el resultado de unas prácticas discursivas que no están desligadas de cuestiones de saber (de unos órdenes de saber o de lo que se habla en un discurso) y de cuestiones de poder. De allí el vínculo entre poder-saber y discurso en los procesos de configuración de la subjetividad.

El uso del concepto de sujeto en la obra de Foucault supone, así, un rechazo a la idea del individuo totalmente libre, auténtico y auto determinado. Dicho concepto hace referencia, más bien, a que son las configuraciones, discursos, prácticas, imágenes y representaciones sociales las que producen al sujeto —las que tienen efectos subjetivantes—. Los seres humanos devienen sujetos, se subjetivan, en relación con las prácticas discursivas y no discursivas en las que están inmersos. El sujeto resulta ser un efecto de todo ello. En el escrito *El sujeto y el poder*, Foucault, con respecto al papel del sujeto, dice lo siguiente:

Mi objetivo, por el contrario, ha consistido en crear una historia de los diferentes modos de subjetivación del ser humano en nuestra cultura. Me he ocupado, desde este punto de vista, de tres modos de objetivación que transforman a los seres humanos en sujetos: Primero están los modos de investigación que trata de otorgarse a sí mismos el estatus de ciencia [...] En la segunda parte de mi obra, estudié la objetivación del sujeto en lo que llamaré ‘prácticas divisorias’. El sujeto se encuentra dividido en su interior o dividido de los otros. Este proceso lo objetiva [...] Finalmente, he querido estudiar —es mi trabajo actual— el modo en que un ser humano se convierte a sí mismo o a sí misma en sujeto [...] Así, el tema general de mi investigación no es el poder sino el sujeto. (Foucault, 1988, p. 3)¹.

1 Foucault, particularmente en sus últimos trabajos —los de la denominada tercera fase— concernientes a las ‘tecnologías del sí mismo’ y su combinación posterior con las ‘técnicas de gobierno’, abre otro campo dentro de lo que, desde un marco del poder, se ha denominado “gubernamentalidad”. El ejercicio del poder en una lógica gubernamental consiste, según Foucault, en ‘conducir las conducciones’ o las conductas de manera que se pueda estructurar el posible campo de acción de los otros individuos. Para ello incluso la libertad del individuo se vuelve indispensable; ella deviene en un requisito previo en la medida en que tal campo de

De allí la cuestión referida a la “historicidad del sujeto” (Foucault, 2015, p. 145). De manera que, según lo anterior, el sujeto se presenta para este autor como una forma histórica —no como una esencia o una naturaleza última y auténtica—. Por tanto, cuando Foucault hace alusión al sujeto no plantea ni una interioridad auténtica ni una naturaleza en el modo de ser del sujeto, sino una forma. El sujeto es una forma histórica dada; y dada:

- Por las objetivaciones mediante el saber. Por ejemplo, la infancia escolarizada moderna se puede entender como resultado de los procesos de objetivación facilitados gracias, entre otros, al saber de la pedagogía, de la psicología o la pediatría. Tenemos acá una constitución del sujeto mediante unos saberes vehiculizados por unas prácticas discursivas, lo cual lleva a un análisis del discurso y del saber que vehiculiza dicho discurso. Acá se configura el proyecto arqueológico del que el mismo Foucault trata posteriormente de distanciarse.
- Por las prácticas divisorias. A partir de estas se establecen diferentes órdenes sociales, por ejemplo, un orden social generacional desde la cual se define, entre otros, la diferencia entre adultos e infantes, entre maestro y alumnos, entre indisciplinados y disciplinados, entre “molestos” y juiciosos. Hablamos acá de una constitución del sujeto mediante técnicas de dominación y ejercicio de categorización social que tienen que ver con una analítica del poder y
- Por las prácticas de sí. Se trata de una constitución de la subjetividad mediante las prácticas de sí², lo cual involucra una mirada desde una genealogía de la ética, una estética de la existencia y una analítica de las formas de gobierno.

Las primeras prácticas aluden a los saberes, sobre todo, los que aspiran a un carácter científico y en cuyos juegos de verdad se tiene al sujeto como

acción ofrece diferentes posibilidades que se sirven de esa libertad. La libertad es por ello presupuesto básico —del ejercicio— del poder; un poder que tiene una forma modular y diagramática.

2 En esta perspectiva el sujeto se constituye a sí mismo de una manera activa mediante diferentes prácticas de sí. Estas prácticas no son algo que el individuo invente por sí mismo, sino que son una suerte de pautas que se encuentran en la sociedad y en la cultura y que vienen dadas con las prácticas sociales. Pautas que están ahí, propuestas por la sociedad en general y por los grupos sociales en particular. Así, al encarnar e incorporar una forma cultural de sujeto, no solo se reconoce al individuo como un actor con capacidad de cálculo, sino como alguien que influye sobre su entorno.

objeto de conocimiento —por ejemplo, las ciencias sociales y humanas—. Las segundas consisten en las prácticas por las que los individuos ejercen relaciones de poder sobre otros (técnicas de dominación), objetivan a los individuos sobre los que aquellas son aplicadas y producen individualidades normativamente establecidas, clasificadas y reguladas. Entre otros, estas prácticas divisorias producen y mantienen la diferencia entre normal/anormal, aplicado/desaplicado, vago/trabajador, eficiente/ineficiente. Finalmente, el tercer modo de objetivación tiene que ver con las prácticas —prácticas de sí, tecnologías del sí— que se ejercen sobre uno mismo y que tienen como propósito una transformación³. Desde un punto de vista foucaultiano, entonces, comprender la subjetividad es comprender el movimiento por el cual los seres humanos se objetivan, se constituyen en objetos de una teoría o una práctica para los otros y para sí mismos. Por ese movimiento devienen —en nuestra perspectiva se forman— en sujetos.

Las estructuras del saber, de la práctica y de la mismidad se fundamentan en una forma histórico-social específica. De manera que también el ser humano se ve sometido, es el resultado de un tipo histórico específico de subjetivación —es una forma-sujeto— que, mediante prácticas sociales, tecnologías políticas, efectos de saber y técnicas de sí, hacen de él un modo específico, una forma específica, una **forma-sujeto**. Apelar al sujeto en este sentido significa mostrar, a partir de los datos objeto de análisis, esa interioridad-alma producida por el efecto de la mecánica del saber-poder que se pone en práctica con esos discursos; entendiendo, además, que sobre esa realidad que se tiene como referencia se proponen conceptos y campos de análisis que, a su vez, llevan al desarrollo de técnicas y discursos científicos y cuestiones morales (Foucault, 2002).

3 Es acá en este tercer dominio donde Foucault sitúa ciertas prácticas que caracteriza como 'artes de la existencia' y que tienen que ver con "prácticas sensatas y voluntarias por las que los hombres no solo se fijan reglas de conducta, sino que buscan transformarse a sí mismos, modificarse en su ser singular y hacer de su vida una obra que presenta ciertos valores estéticos y responde a ciertos criterios de estilo. Estas 'artes de existencia', estas 'técnicas de sí' sin duda han perdido una parte de su importancia y de su autonomía, una vez integradas, con el cristianismo, al ejercicio de un poder pastoral y más tarde a prácticas de tipo educativo, médico o psicológico" (Foucault, 2003, pp. 13-14). Las prácticas de sí son también prácticas culturales como, por ejemplo, escribir, pintar, alimentarse, hacer música, poesía, deporte, ceremonias, etc. Se puede suponer que las prácticas culturales son relevantes desde el punto de vista pedagógico-formativo.

Subjetivación

Con el concepto de subjetivación se alude a todos los procesos que permiten lograr (los efectos sobre) esa subjetividad. Subjetivación quiere decir, precisamente, la producción discursiva de modelos de sujeto —formas de sujeto— y normas y requisitos de posicionamiento que se pueden entender como posiciones de sujeto (Keller, 2005; 2007). Las posiciones de sujeto son esquemas interpretativos típicos y ofertas para la adscripción y negociación identitaria. Así, lo que el individuo percibe como su mismidad, como su subjetividad, como su identidad, es siempre originado bajo el trasfondo de unas relaciones y situaciones sociales que se dan a partir de prácticas discursivas y no discursivas —prácticas divisorias y prácticas de sí— y en relación con el papel que juega en todo ello ciertos actantes no-humanos. Como lo plantea Duttweiler (2003): la identidad es una realización; una actividad consciente e inconsciente en confrontación con patrones interpretativos y artefactos culturales que apelan a la experiencia corporal y que son interpretados como expresión de un cuerpo natural. Se trata de la manera de referirse a un agente que procede de acuerdo a ciertos márgenes —históricos, sociales, culturales, situacionales—, no como un actor absolutamente libre y totalmente auto determinado, sino como un sujeto producido y subordinado a ciertas formas sociales, a las que también les puede hacer resistencia mediante procesos más estilizados —artístico-existenciales—. La idea de interioridad auténtica y última resulta ser, según lo anterior, una ficción moderna; algo que remite también al concepto de “persona” en su acepción antigua como “máscara”. También lo dice en *El sujeto y el poder* (1988), son entonces, en ese marco, las formas de objetivación —por medio del saber—, las prácticas divisorias médico y paciente, niño y adulto, hombre y mujer, maestro y alumno— y las tecnologías de sí las que hacen de los seres humanos sujetos, las que los subjetivan. No existe, pues, una forma universal y a-histórica de sujeto.

También el mismo Foucault nos dice que el concepto de sujeto tiene un doble sentido, pues, por un lado, alude al sometimiento (estar sujeto, sujetado) mediante el control y la dependencia y, por el otro, al estar atrapado mediante la conciencia y el conocimiento de sí a su propia identidad. En este punto se remite frecuentemente a Althusser (1988) quien alude al carácter apelativo de las poderosas ‘interpelaciones’ que consisten en que en ellas van conjuntamente ofertas de subjetivación con promesas de reconocimiento (Butler,

2009): así, por ejemplo, te reconozco como sujeto infante, como negro, pero quedas sometido a tu condición de infante o negro y quedas sometido con ello a los parámetros de una matriz heteronormativa, normativo-generacional y racial con referencia a la cual te entiendes, te identificas y te auto tematizas en tanto tal. Los efectos de poder no se hacen esperar allí donde se originan tales posiciones de sujeto hegemónicas (Laclau y Mouffé, 2004), cuya asunción se presenta como carente de alternativas: ser hombre o ser mujer, ser niño o ser adulto, ser alumno o ser maestro, y abierta al latente riesgo de configurarse en formas de sujeto desviadas, deficitarias, no permitidas, vergonzantes, negativas o decadentes (Reckwitz, 2003, 2006).

De manera que los individuos son el resultado permanente de los procesos de subjetivación y están, por tanto, directa o indirectamente, sujetos —sujetados— a las condiciones del contexto y espacio social en el que actúan e interactúan; de allí que también haya que considerar el poder (las relaciones de poder) y su forma de operar, por ejemplo, en y mediante el espacio y el lugar y mediante prácticas objetivantes y divisorias. Ello no quiere decir, sin embargo, que los individuos son simples “víctimas” del lugar —de la espacialización del poder— o de la situación, sino que, por el contrario, toman parte activa en la constitución del espacio social y de sí mismos (en la negociación de sus adscripciones identitarias). Como lo plantea Foucault en sus *Dichos y escritos*:

[...] no hay un sujeto soberano, fundante, una forma universal de sujeto que se pudiera encontrar por todas partes [...] el sujeto se constituye a través de prácticas de subjetivación-sujeción (*assujettissement*), o de forma más autónoma, a través de prácticas de liberación, de libertad, como sucede en la Antigüedad, a partir, bien entendido, de un cierto número de reglas, estilos, convenciones que se encuentran en el medio cultural. (Foucault, 1994, p. 733).

En síntesis: los discursos “significan” o “dicen” más de lo que dicen; ellos hacen visibles cosas y ocultan o invisibilizan otras. El análisis del poder del discurso lleva al estudio de sus efectos desde el punto de vista del establecimiento, estructuración, transformación y estabilización de cierto tipo de relaciones y de ciertas formas de ver y concebir las cosas. Los discursos ofrecen siempre una representación en perspectiva de los objetos por ellos constituidos e institucionalizados, y funcionan estratégicamente como naturalizadores, mitificadores, jerarquizadores, excluyentes, etc. Esto incluye una representación específica del sujeto: los discursos producen determinadas formas de sujeto, contienen siempre determinados conceptos normativos de lo que tienen que o deben ser los

individuos y con ello hacen ofertas de identificación y procesos de integración (y también de delimitación y exclusión). La concepción de sujeto en clave de una analítica de los procesos de subjetivación en Foucault permite darle una mirada a la ‘construcción social de la realidad’ (Berger y Luckmann, 2001) y a las diferentes formas de la praxis social de las que hace parte también la forma-sujeto que adquirimos.

Discurso, interpelación y subjetivación: una mirada performativa

El concepto de discurso, junto con el de interpelación, reconocimiento y performatividad, juega también un papel central dentro de los planteamientos de Judith Butler. Para su concepción de discurso y de subjetivación (2001) esta autora se sirve fundamentalmente de Foucault; para el de interpelación, de Althusser; para el de performatividad, de Austin y Derrida, y finalmente para el de reconocimiento, de Honneth.

La producción de sujetos la entiende Butler como un proceso oscilante de reconocimiento y reorientación. El acto de reconocimiento deviene en un acto de constitución del sujeto. La interpelación que se da con ello trae al sujeto a su existencia. Cuando esta autora alude al concepto de interpelación lo hace para referirse a aquellos procesos discursivos en el marco de los cuales los individuos son interpelados, son producidos como sujetos. El presupuesto básico de Butler (2004), en ese sentido, es que el sujeto se origina como consecuencia del lenguaje y se mantiene como tal en sus conceptos. Siguiendo a Althusser, la interpelación consiste en un acto concreto en el que se hacen visibles los efectos materiales del lenguaje. Un punto interesante acá es que para Althusser (1988), y a diferencia de Marx y Engels, esa sujeción del individuo bajo cierta ideología no es entendida como un simple elemento de la esfera espiritual, sino que se materializa en las prácticas. La ideología se vuelve tan efectiva en el actuar del sujeto que este ha de ser entendido como el producto material de ciertas relaciones sociales y como el lugar en el que se estabilizan las relaciones de poder.

Con la ayuda de la propuesta de la interpelación, señala Althusser, pero particularmente Butler (2004), cómo el lenguaje pone en evidencia su efectividad en la constitución de ciertas formas de sujeto y en hacerlas funcionar

como tales. En ello contribuyen además los “aparatos ideológicos del Estado” (Althusser, 1988): la familia, la escuela, el arte, el deporte, entre otros, pues en ellos se interpela a los sujetos de una cierta forma específica en concordancia con dicho funcionamiento institucional: como alumno, como padre, como deportista, como aseo, etc. El acto de interpelación se puede entender entonces como aquel acto por medio del cual se “recluta” a los individuos y asegura así el mantenimiento de un orden dominante dentro del cual los mismos individuos se perciben como sujetos; sujetos que se perciben, ven y sienten como actuando libremente. Ello quiere decir que el mismo sujeto se inscribe e introduce dentro de dichas prácticas, las confirma, las reconoce y las mantiene. El resultado paradójico es un sometimiento libre por parte del sujeto, un sujeto que sigue por sí solo los gestos y acciones de su propio sometimiento. Se trata, en palabras de Foucault y Butler, de un sujeto sujetado.

Butler propone entonces un escenario explicativo de lo anterior, a saber: el del nacimiento de un bebé. Con el enunciado: “¡es una niña!”, ese individuo es llamado a existencia como sujeto, pero dentro de una matriz, en este caso, heteronormativa —generizada—. Ese yo se origina o cobra existencia dentro de esa matriz, pero es, a la vez, sometido a ella en la medida en que cobra inteligibilidad específicamente como niña y no como niño o como otra cosa. El par sujeto-sujetado o lo que se denomina “assujettissement” adquiere así su significación (Butler, 2004): el recién nacido es interpelado como sujeto, como niña, pero, a la vez, es sometido y adscrito a una matriz normativo-diferenciadora por género (niña) y generacional (niño distinto del adulto), lo cual permite que se mantenga en funcionamiento la matriz misma (un orden social generizado y generacional). Igualmente, la expresión “niña” adquiere allí también su contenido de sentido en una distinción y diferenciación con otro contenido de sentido: “niño” o “adulto”. De manera que el significado “niña” no se presenta como una referencia absoluta y por sí misma, sino que adquiere sentido, precisamente, en una diferenciación con un sentido otro, a saber: “niño” o “adulto”. Las fronteras entre “niña” y “niño”, “masculino” y “femenino”, “niño” y “adulto”, “niño aplicado” y “niño desaplicado” se llevan a cabo entonces siempre y de manera nueva en cada adscripción de sentido y, por tanto, nunca quedan fijadas o suturadas totalmente.

Además, la niña es diferenciada y categorizada como niña independientemente de su deseo. Por eso, de lo que se trata, de ahora en adelante, es

que ese deseo se articule y se encamine por el derrotero prescrito con dicha interpelación, o mejor, cadena de interpelaciones, aunque ella muestre que no hay un sentido fijado y establecido totalmente. Gracias a la permanente repetición —que no es una copia— de esa interpelación: “eres una niña” se produce una sedimentación discursiva que deviene en norma. Como se puede notar, para Butler el modelo de la interpelación le sirve para tratar de dar cuenta del proceso de sometimiento del sujeto a una ley socialmente establecida; es decir, a un sistema de normas dominantes. Hay que decir, no obstante, que tal ley, debido a su carácter ficcional o fantasmagórico, nunca encarna de manera completa la norma.

Pero esto no es un proceso aislado: para Butler el ser humano siempre está remitido a otro y a su deseo de ser alguien (para alguien otro). Como ella misma lo plantea: para devenir sujeto y poder permanecer como tal, el ser humano debe desear, en consecuencia, las condiciones de su sometimiento (aun cuando sean dolorosas para él), ya que también siempre los transforman en un sujeto. Ello nos introduce en la cuestión del reconocimiento y la performatividad.

El reconocimiento se lleva a cabo en dependencia con ciertas normas. Como lo dice Butler:

[...] no hay ‘yo’ alguno que pueda mantenerse del todo apartado de las condiciones sociales de su emergencia, ningún ‘yo’ que no esté involucrado en un conjunto de normas morales condicionantes que, por ser normas, tienen un carácter social que excede el significado puramente personal o idiosincrático [...] Cuando el ‘yo’ procura dar cuenta de sí mismo, puede comenzar consigo, pero comprobará que ese ‘sí mismo’ ya está implicado en una temporalidad social que excede sus propias capacidades narrativas. (2009, p. 18).

En ese sentido, un régimen de verdad decide por anticipado qué forma ha de tomar el reconocimiento y el contexto de la (auto) tematización, pero dicho régimen no precisa de un modo absoluto esa forma. Más bien, un régimen de verdad ofrece un marco para el escenario del reconocimiento. En él se pone en juego quién entra en cuestionamiento o no como sujeto de reconocimiento y ofrece también normas para el acto de reconocimiento mismo.

Las normas son, según Butler, las condiciones bajo las cuales el reconocimiento se efectúa o se puede efectuar. Esas normas de reconocibilidad van más allá del acto individual de reconocimiento y del sujeto que reconoce

y el sujeto reconocido —lo que implica cierto distanciamiento con respecto a la teoría intersubjetiva del reconocimiento en Honneth—. En el momento en que se oferta dicho reconocimiento se lleva a cabo un sometimiento de ambos individuos bajo la norma. Acá las normas de reconocibilidad no se pueden cambiar o superar mediante un acto soberano —autónomo, individual—; no obstante, en la medida en que permanentemente tienen que ser llamadas o evocadas, implican procesos de transformación. Como lo escribe Butler:

No hay creación de uno mismo (poiesis) al margen de un modo de subjetivación o sujeción (assujettissement) y, por lo tanto, tampoco autorrealización con prescindencia de las normas que configuran las formas posibles que un sujeto puede adoptar [...] Hacerse de tal manera que queden expuestos esos límites significa, justamente, embarcarse en una estética del yo que mantiene una relación crítica con las normas existentes. (2009, p. 31).

Tales normas son para Butler, por principio, una “forma de poder social” que actúa dentro de las prácticas sociales como “estándares implícitos de normalización” y funcionan en el sentido de una “inteligibilidad social” que gobierna el actuar de los sujetos y hace legible lo social. Ellas están también en la base de las ofertas sobre ciertos “parámetros de personalidad”. Por tanto, se pueden entender como normas de reconocibilidad en la medida en que con ellas se regula qué se reconoce o “des-reconoce” como sujeto. Dichas normas existen entonces en la medida en que son permanentemente citadas y repetidas. De allí la mirada performativa.

Butler retoma de Austin el concepto de performatividad sobre todo para aludir a cómo el lenguaje tiene efectos de realidad (Butler, 2004). El lenguaje es una forma de “hacer cosas con palabras”. En la tradición de Austin, actos performativos son los de casar, confesar, absolver, condenar, entre otros. Su característica es que no son exclusivamente referenciales, sino que ellos mismos son acciones que modifican el mundo social. En ese sentido performativo, el sujeto para Butler no precede al lenguaje, sino que es constituido por el lenguaje una vez es interpelado: “es una niña”, eres una “negra”.

Un sujeto tal es dependiente del habla —reconocimiento/desatención— del otro, quien le concede cierto modo de existencia: como niña, como negra, pero que también lo vuelve frágil y susceptible de ser herido, vulnerado y menospreciado mediante esa misma habla: “maricón”, “feo”, “gordo”. Sin embargo, con ello no se trata de un acto intencional —a la manera de

Austin— o de un sujeto como el simple efecto de poder de un orden simbólico —a la manera de Althusser— (Butler, 2004). El poder de la interpelación es relativo —no omnipotente—, pues el acto lingüístico performativo no obliga de forma intencional a ciertos efectos. De manera que ni la convencionalidad de las condiciones del habla ni la intencionalidad del hablante aseguran el actuar lingüístico de manera completa, el cual queda abierto a resignificaciones y resistencias: “¡negra! y qué lindo suena; ¡negra! y qué ritmo tiene”.

Performatividad alude entonces a una práctica de repeticiones discursivas que explica que las posiciones de sujeto solo pueden ser apropiadas como algo enmarcado discursivamente. De esta manera para Butler el sujeto deviene en el producto de una citación según cierto orden y de una repetición de normas discursivas. Esas normas son entendidas, a su vez, como como el producto de una repetición infinita de enunciados performativos que, en tanto citas, se basan en algo más que en sí mismas. Sujeto y norma se encuentran de tal manera vinculados que el sujeto —como sujeto de y en el lenguaje— le debe su existencia a una citación de la norma según cierto orden, mientras que la norma no se despliega como tal por sí misma, sino en la medida en que es constantemente citada por el sujeto y confirmada.

En ese sentido, solo mediante la repetición dentro de una cadena de interpelaciones se pueden sedimentar determinados enunciados como normas y erigirse como convenciones con autoridad. Por tanto, las normas son enunciados performativos densificados mediante su constante repetición, de manera que ello remite también a que ni las normas discursivas ni los sujetos son pensables al margen de su actualización corpóreo-discursiva, pero a que en ello también hay siempre un momento de no concordancia: “El discurso no es la vida” (Foucault). Como lo advierte Ellsworth:

Cualquier intento de decir quién ‘soy yo’ —para hacer que mi lenguaje se identifique completamente con sí mismo y conmigo misma— me sitúa en contra de los límites del lenguaje, en contra de la imposibilidad del lenguaje de coincidir con lo que se está hablando, con la brecha entre lo que se habla y a lo que se refiere, en contra de los inevitables fallos del lenguaje. (Ellsworth, 2005, p. 53; Cf.: Butler, 2009, p. 35).

No solo el habla es corporal, sino que el cuerpo siempre entra a fungir como el punto ciego del lenguaje. Esa brecha es la que nos abre a lo político

según Butler, entendido como resignificación de las adscripciones discursivas y su no incongruencia y transparencia totales.

De manera que la repetición constante entendida no como reproducción idéntica, sino como temporalización, desplazamiento y transformación —como ironía— abre la posibilidad para un espacio de juego, de procesos, de transformación, que no hay que buscar más allá de los entramados de poder y discursivos, sino dentro de las condiciones bajo las cuales los individuos son hechos sujetos. Llegados hasta acá podemos decir que los planteamientos de Foucault y Butler nos ofrecen unos referentes teórico-conceptuales que pueden ser trabajados y operacionalizados dentro del contexto pedagógico-educativo para analizar, como se dijo, entre otros, los procesos de subjetivación y reconocimiento en el contexto escolar.

Por una analítica empírica de las prácticas —de producción de diferencias— y de los procesos de reconocimiento y subjetivación en el contexto educativo

Analítica-interpretativa de las prácticas

Si se trata de analizar las prácticas en relación con el poder y la subjetivación, en una línea foucaultiana y butleriana, habría que investigar las situaciones y relaciones —sociales— que no tiene una forma particular y que se evidencian en las prácticas sociales. Para una teorización y análisis de la práctica no se trata entonces de un conglomerado de acciones individuales discretas e intencionales, sino de una “corriente de reproducción de prácticas sociales” (Reckwitz, 2003, p. 294), en donde, siguiendo a este autor, de lo que se trata, es de, en vez de explicar los “hechos sociales” o la producción de sentido solo mediante la interacción intencionada o solo mediante unas estructuras y órdenes discursivos, se debe considerar las prácticas como la unidad más pequeña de lo social. En una teorización y análisis de las prácticas no se trata de indagar sobre “entidades ontológicas, procesos fundacionales, partes de la sociedad, estructuras sociales, sistemas culturales, mecanismos de comportamiento o facultades cognitivas”, sino que se entiende que estos son “logros situados por parte de las partes cuyas prácticas locales ‘ensamblan’ las escenas recurrentes de acción que forman una sociedad estable” (Schatzki, Knorr y Von Savigny, 2001, p. 140).

Las prácticas sociales se han de entender como conglomerados rutinizados y reproducibles de patrones de comportamiento. Si ubicamos el poder en el nivel de las relaciones sociales y de las prácticas sociales —y el sujeto o las posiciones de sujeto como un derivado o co-construcción de ellas—, entonces eso supone que las fuentes del poder serían tan variadas como las relaciones humanas y las prácticas sociales mismas. Por tanto, el investigador tiene que servirse de una herramienta analítica empírico-interpretativa para el análisis de esas relaciones de poder que hacen parte de las prácticas sociales locales. Tal “rejilla” tiene algunas dimensiones que Elisheva Sadan (2004) esquematiza así:

- Diferenciación (¿Qué distinciones se hacen?, ¿qué diferencias se producen y cómo resultan?, ¿bajo qué criterios?, ¿con base en qué saberes —científicos, tradicionales, tecnológicos—).
- Objetivos (¿Qué se persigue?, ¿qué se gana?, ¿qué se privilegia?).
- Realización (modos, medios, métodos, herramientas, tiempos, espacios).
- Grado de institucionalización (procesos de institucionalización):
 - Individualización del espacio privado.
 - Codificación de las actividades.
 - Rutinización de las actividades.
 - Sincronización de las actividades.
- Racionalización (racionalidades políticas, estratégicas).

A lo que habría que agregar las posiciones y formas de sujeto que allí se configuran con esas prácticas.

Por tanto, una perspectiva investigativa orientada hacia la praxis agudiza la mirada por los detalles y por las aparentes cosas secundarias en la estructuración de las situaciones cotidianas. Así, mientras la búsqueda empírica apunta al descubrimiento —y caracterización— de las prácticas, el análisis —la analítica— se dirige a la reconstrucción de la *lógica* de esas prácticas —en un sentido parecido a la etnometodología, pero más allá del individuo y en clave del poder— y a la manera en que se llevan allí los procesos de subjetivación.

Teniendo en cuenta lo anterior y como lo dice Reckwitz: una analítica empírica, o mejor, una “praxeología no es solo una ‘ontología social’, un

vocabulario teórico que ofrece una perspectiva diferente sobre el mundo social, sino, sobre todo, un programa de investigación para el análisis material” (Reckwitz, 2003, p. 284), es decir, una propuesta investigativa con una orientación *analítico-interpretativa, socio-reconstructiva*⁴ o, como lo dice Kalthoff, “empírica teórica” (Kalthoff, 2008, p. 8). Por eso, siguiendo a Schmidt, un “giro práctico” implica también un “giro empírico” (*empirical turn*), un “giro material y corporal” (*body and material turn*) y un giro etnográfico, más exactamente, un “giro praxeográfico” (*praxeographic turn*), en donde los

actuantes no son concebidos simplemente como seres espirituales (*geisteswesens*) o como *talking heads*, sino que son entendidos como participantes capacitados corporalmente que actúan corporalmente. En correspondencia con ello las prácticas sociales son descritas como un juego conjunto de cuerpos ejercitados, de artefactos, de cosas naturales, de hechos dados (*Gegebenheiten*), de infraestructuras socio-materiales y de marcos. (Schmidt, 2012, p. 13).

De allí la importancia del estudio de las situaciones sociales de la enseñanza partiendo de las prácticas (Hillebrandt, 2014; Schäffer, 2015) como unidad de análisis. En esta perspectiva de análisis, entonces, el punto central para la investigación de las situaciones de enseñanza son aquellas —las prácticas y no solo los individuos—, las cuales son vistas como recursivas y sus elementos como mutua y relacionamente constituidos. Ello quiere decir, además, que

actores sociales no les dan nacimiento, sino que las recrean de continuo a través de los mismos medios por los cuales ellos se expresan *en tanto* actores. En sus actividades, y por ellas, los agentes reproducen las condiciones que hacen posible esas actividades. (Giddens, 2003, p. 40).

4 No se trata de comprender hermenéuticamente aquello que en el fondo mueve a los actores con respecto a ciertas prácticas determinadas, sino de identificar en lo posible las diferentes prácticas de producción de sentido y ponerlas en relación entre sí. Este procedimiento es el que la etnometodología con Harold Garfinkel y, mucho más antes, la sociología del saber con Karl Mannheim denominaron *método documental de interpretación*. Propuesta metodológica que hoy en día sigue siendo implementada y mejorada por Ralf Bohnsack y su equipo de trabajo. La base de una teoría sociológica del saber que subyace al método documental de interpretación, es el presupuesto de que el actuar cotidiano, el pensamiento y las representaciones del *commun sense* son construidas socialmente. Una interpretación de las acciones de otros tiene lugar siempre, según lo anterior, bajo el trasfondo de un saber contextual no explicitado —un saber práctico— que comparten los miembros de la sociedad o del grupo. Ello quiere decir que los decires y haceres —los enunciados y las acciones— los percibimos siempre como un “documento de algo”, como una “remisión a algo”. El método documental de investigación tiene que ver entonces con la construcción de una realidad conjunta, con los métodos de construcción de los órdenes cotidianos. El objeto de la interpretación documental es la *reconstrucción* de las construcciones de la cotidianidad. De todas maneras, mientras el enfoque etnográfico privilegia la riqueza de detalles y la multiplicidad de las prácticas, el método documental de interpretación —sobre todo en la versión de Bohnsack— se esfuerza por el desarrollo de teorías formales. Teorías que habrían de desarrollarse y fundamentarse a partir del método de reconstrucción del material empírico. La meta es acá la formación de tipos que habría de ser entendida no en el sentido de estereotipos de la cotidianidad, sino como una “fórmula generativa”, “analítico procesual”, dirigida hacia el “modus operandi” de la praxis. La lógica de esa formación de tipos es abductiva, pues piensa comparativamente y en analogías, o mejor, en homologías, es decir, en equivalentes funcionales. El patrón generativo de sentido de esa realidad social específica se puede concluir mediante la interpretación de las observaciones de las prácticas específicas.

Se trata de una *constitución mutua* que implica que los órdenes sociales (estructuras, instituciones, rutinas y, en este caso, el orden pedagógico de la enseñanza) no pueden ser concebidos sin comprender el papel que juega la agencia en su producción —la de estos órdenes—. Pero, de otro lado, dicha agencia no puede ser entendida simplemente como acción humana —sobre todo en un sentido intencional racional—, sino que tiene que ser entendida como ya configurada por condiciones estructurales-materiales (Knorr, 1997, 1998, 2001; Kalthoff, Cress y Röhl, 2014) y por saberes “sedimentados”, habitualizados e incorporados.

De lo anterior se sigue que solo podemos comprender las acciones dentro de contextos prácticos —espacio-temporales— específicos, como las situaciones complejas de educación en este caso. Con ello no se niega la intencionalidad, simplemente no se supedita la explicación de las prácticas solo a ella. Pero, además, dicha intencionalidad no se trabaja como una entidad metafísica por fuera de la situación, sino, por el contrario, como algo dado —que se lee, que se evalúa— con la situación misma —en un sentido práctico, etnometodológico, conjuntivo o documentado—.

Ello implica reconocer, además, que las prácticas no son el producto de estructuras intemporales; por el contrario, el “efecto estructural” es el resultado de las recurrencias y recursividad de las mismas prácticas. Es decir, una práctica o praxis es un conjunto de sucesos o acontecimientos materiales —prácticos (discursivo y no discursivos)— que se puede delimitar en términos de una situación social. Y el —su— orden (forma/sentido) se produce en, por y gracias a la secuencialidad en el tiempo y por la inter-relación de sus elementos.

El mostrar pedagógico como estructura básica de la educación y la enseñanza

Analizar las prácticas educativas en sus aspectos básicos nos remite a la estructura básica del mostrar pedagógico. La comprensión de ese mostrar pedagógico como una práctica performativa y constitutiva de subjetividad hace posible su empirización —reconstrucción— en el marco de una analítica interpretativa de las prácticas pedagógicas —educativas y de enseñanza— o de lo que también se denomina investigación etnográfica sobre la enseñanza o hermenéutica reconstructiva (Reh y Rabenstein, 2013) basada en una teoría de las prácticas.

Recurriendo especialmente a Judith Butler (2009) y a su mirada sobre el reconocimiento desde sus planteamientos sobre el poder —a la Foucault—, Ricken (2006, 2017) llama la atención sobre la fuerza performativo-subjetivante (Ricken, Casaley y Thompson, 2017) que hay en todo mostrar pedagógico dentro de una situación educativa. Por la manera y forma en que se accede y supone a un alumno o alumna en una determinada actividad, no solo se vuelve determinada la cosa —el contenido, el saber como un saber didactizado, como un contenido para ser aprendido—, sino que de manera implícita o explícita el otro es interpelado como un otro determinado al que se le muestra algo. A partir de la constitución del objeto —contenido, saber— el mostrar también conlleva efectos subjetivadores y por tanto formas de reconocimiento (Ricken, 2006). Ricken resalta así el hecho de que en el acto de mostrar educativo el otro es interpelado como un otro determinado y se lo vuelve un alguien determinado —por ejemplo, un alumno malo—.

De otro lado, Ricken (2009) llama la atención sobre el lado subjetivador del mostrar a partir del reconocimiento como dimensión de las prácticas sociales. Acá el reconocimiento se vuelve operacionalizable como un suceso o situación de direccionalidad (Kuhlmann, Ricken, Rose y Otzen, 2017; Ellsworth, 2005) en el que las personas son interpeladas como sujetos y reconocidos a partir de esa interpelación. Es decir, que en el marco de las prácticas educativas de enseñanza el maestro interpela al alumno, por ejemplo, como un aprendiz exitoso y con capacidad de aprender y lo pone en una posición con posibilidades específicas de ponerse en relación consigo mismo —de autotematizarse—, con los otros y con el contenido; a todo lo anterior debe responder, reaccionar, actuar como cierto aprendiz y mostrarse como un alguien determinado (Ricken y Balzer, 2012; Rabenstein, Reh y Ricken, 2013; Reh y Rabenstein 2013).

En ese sentido, el actuar pedagógico como efectuación o realización de un mostrar algo se puede identificar como una práctica específica. Cuando alguien le muestra algo a otro, pone al otro y a sí mismo en una relación (hay una direccionalidad, un reconocimiento, un gesto de intersubjetividad, una interpelación como sujeto) y a ambos en relación con ese algo (relación triádica de dos sujetos con respecto a una cosa o asunto). Así pues, al mostrar algo a alguien ese alguien es interpelado (Butler, Althusser) como alguien determinado (como alumno, por ejemplo) y puesto en relación con una cosa e, incluso, evaluado, objetivado, clasificado. Ese posicionamiento dentro de las prácticas

—de enseñanza— tiene lugar bajo el trasfondo de normas, máximas, patrones —sociales y escolares— orientadores que se ofrecen de manera pedagógica en una situación. Se presuponen normas pedagógicas y se procesan tanto por el docente como por los alumnos como algo válido y legítimo dentro del orden pedagógico respectivo (Rabenstein, Reh e Idel, 2013).

Ese mostrar se ha de ver, por tanto, en el marco de unas dinámicas de subjetivación, reconocimiento y direccionalidad que están como base normativa en la producción del orden de la enseñanza:

A) De subjetivación como proceso de confrontación práctica de un individuo con una forma de sujeto dentro de unos marcos normativos (cómo me veo, cómo me ven, cómo me hago inteligible para otros, cómo me hacen inteligibles las instituciones, las prácticas, las situaciones, las interacciones). Esto tiene que ver con la tematización de sí, sobre todo, en relación con aquello con lo y con lo que me constituyo en sujeto: soy sujeto en relación con un cuerpo (macho, hembra), con un género, con una clase, con mi gordura, con mi pereza, etc.; pero quizá no en relación con la uña de mi pie izquierdo o con los lunares de mis rodillas (esto permite un posicionamiento de sí, una autovaloración/apreciación, etc.).

B) De reconocimiento (Ricken, Rose, Kuhlmann y Otzen, 2017) como categoría analítica para ver cómo se perciben entre sí en su diferencia dos o más individuos, cómo se tematizan entre sí y se posicionan. La enseñanza implica entonces una situación de atención conjunta y un espacio (*frame*, situación social) de atención compartida y reconocimiento entre sí. El reconocimiento se entiende como estructura y medio de los procesos de subjetivación que se despliegan en las prácticas educativas/pedagógicas —involucra diferentes actos interactivos verbales y no verbales y aspectos materiales—. Esto sirve para ver cómo dos sujetos entran en relación y cómo corporalizan una cierta forma de sujeto.

A partir del reconocimiento se vuelve posible analizar y evaluar las prácticas pedagógicas, en el sentido de cómo dos o más individuos se perciben —objetivan— entre sí a la luz de sus diferencias y cómo se tematizan a la luz de esas diferencias: me veo y me ves como alumno, entonces esto es lo que puedo hacer o no, esto es a lo que tengo derecho o no, esto es lo que me es permitido o no, en tanto alumno. Para su reconocimiento el sujeto se ve necesitado —y sometido— de ser tratado con categorías, nombres y apelativos que están más

allá de él: usted es alumno, usted es indisciplinado, usted es de primero. Por eso, en la enseñanza es importante tener en cuenta como me dirijo al otro y el otro a mí y qué se legitima (normas, saberes) en ese mostrar pedagógico (es decir, cómo ello es también una escena de reconocimiento).

C) De direccionalidad (Reh y Ricken, 2012; Reh, Rabenstein, 2013; Kuhlmann, Ricken, Rose, y Otzen, 2017) como forma en la que se opera el reconocimiento. Se trata de actos interactivos de remitirse y re-remitirse. Para ello, un ejercicio mental: supongan que van a enviar una carta: ¿a quién se la van a enviar? Ese “a quién” no es un nadie indeterminado y en tanto destinatario hace parte de una imagen que me hago según ciertos parámetros normativos —normas implícitas de reconocibilidad (Butler) a partir de las cuales me hago una imagen, una idea, una expectativa según ciertos parámetros culturales—. Ese “a quién” determinado es una forma de sujeto.

En los actos de direccionamiento se muestra, primero, quién o qué en el contexto de una práctica específica (por ejemplo, la de corregir, la de juzgar durante la enseñanza) y por quién y en qué posición es ese otro reconocido, y alguien a quién se puede hacer referencia y, segundo, cómo los sujetos se poscionan, relacionan y confirman entre sí en la medida en que hacen referencia entre ellos tanto de manera lingüística como no lingüística (gesto, tocar, fruncir el ceño).

El direccionamiento y re-direccionamiento forman un entramado interactivo de actos comunicativos verbales y no verbales en cuya efectución alguien deviene en un sujeto frente a un tercero —los otros alumnos— y frente a sí mismo. Con Butler (2001), se insinúa una comprensión de la sujeción como el principio de regulación desde donde un sujeto es formulado o producido; entendiendo, además, que la sujeción no es simplemente la dominación del sujeto, pues designa una cierta restricción en su producción, restricción necesaria para dicha formación del sujeto. La clave está en las cadenas de re-iteración discursiva, en su poder de ser repetidas constantemente hasta performar los cuerpos (Butler, 2002) —como lo muestra el video: me llamaron negra (me interpellaron) y me reconocí como negra a partir de esa interpelación—, opera así una muy eficiente restricción como condición de un discurso capaz de materializaciones. En síntesis, solo aquellos enunciados —negra, negra, negra, negra— capaces de insistir reiterativamente sobre los cuerpos, pueden, a su vez, lograr un efecto de materialización entendido como subjetivación o en

tal caso, como sujeción —este es el caso de los enunciados de los docentes y alumnos pares—.

Ahora bien, si para el caso que acá nos interesa se trata de un sujeto alumno bueno, malo, indisciplinado, vago, etc., entonces la reiteración/repetición de las restricciones discursivas que se ponen en práctica con las prácticas discursivas que tratan sobre ese sujeto, operarían y forjarían los contornos de dicho sujeto; es decir, se diría, en un sentido ilustrativo, que el sujeto alumno es eso y nada más, a saber: un sujeto alumno X, Y o V —el poder discursivo hace aparecer así lo que nombra y, de ese modo, se anticipa en el discurso lo que se espera que aparezca—. Por ello decimos que tales diferencias terminan por ontologizarse.

Las diferencias —entre alumnos y alumnas— adquieren significado, no por sí solas, sino por el efecto de las prácticas discursivas que entran en juego. En otras palabras, lo que reconocemos como diferencias entre alumnos no puede ser disociado de las demarcaciones discursivas; es decir, de las prácticas de diferenciación y división. Precisamente acá el sujeto alumno normal es aquella instancia que no se puede dejar de decir, de producir discursivamente, que se toma por “natural”, pero que debe ser producida mediante continuas repeticiones —iteraciones— y efectos discursivos⁵ (el sujeto como efecto *performativo*) a partir de las cuales se lo interpela como tal. Siguiendo a Butler (2002), “[...] el lenguaje y la materialidad no se oponen, porque el lenguaje es y se refiere a aquello que es material, y lo que es material nunca escapa del todo al proceso por el cual se le confiere significación” (p. 110).

Reconocimiento, subjetivación y prácticas de producción y elaboración de diferencias

Así pues, siguiendo a Ricken, conceptualizamos el reconocimiento como elaboración y formación de diferencias. Desde ese punto de vista, solo se puede reconocer a alguien como un sujeto determinado —no en general— o en relación con determinadas características. Por medio de ello una posición de

5 Si, en el caso de la producción de alumnos, se observa la voluntad de los discursos para producir saber, entonces este esfuerzo incansante es a todas luces un ejercicio de poder: el poder que va detrás de la “*verdad*”, un discurso o un conjunto de discursos que se presenta a sí mismo como verdadero y, por esta condición, no es capaz de ver su voluntad implícita y su fuerza productiva (Butler, 2002).

sujeto se produce y marca en la diferenciación con otras posiciones de sujeto o con las propias posiciones de sujeto, por ejemplo, las pasadas (Ricken, 2009). Con ello además el reconocimiento no solo se vuelve observable solo como reproducción o confirmación, sino también como transformación.

Los criterios para la elaboración de las diferencias se pueden entender acá, siguiendo a Butler (2009), como normas de reconocibilidad y, según eso, reconocer es al mismo tiempo desconocer, porque se reconoce bajo unas categorías normativas y se dejan cosas por fuera que no se toman en cuenta bajo esas categorías normativas. Por tanto, no existen diferencias en sí, sino que las produce el observador en el marco normativo de operaciones de distinción y diferenciación. Establecer una diferenciación a la luz de ciertos patrones normativos es una operación contingente e histórica, es decir, que puede ser de otra manera.

Así pues, el punto de partida teórico para un análisis de la enseñanza con sus prácticas de producción de diferencias es una comprensión formal del reconocimiento como medio de subjetivación que con un análisis de las formas y modos de direccionalidad se vuelve operacionalizable empíricamente. Mediante la observación, descripción y reconstrucción interpretativa de esas formas mudas de direccionamiento se vuelve posible acceder empíricamente a esas normas. El procedimiento se orienta así por los principios más importantes de las metodologías socio-reconstructivas (lo implícito y latente del sentido social, el procedimiento secuencial y la elección de segmentos de interacción y actividades densos para un análisis fino) y contribuye con una empirización en la producción de conocimientos por parte de la pedagogía.

Para finalizar, la naturaleza dinámica y el devenir de esta relación constitutiva de las diferentes entidades y de los posicionamientos de los agentes que se da en las prácticas educativas nos muestra que las regularidades sociales siempre “se están haciendo”, siempre “se están produciendo” —performatividad—; es decir, que son realizaciones (*accomplishments*) en marcha re-producidas y posiblemente transformadas (iteración) en cada momento o instancia de acción (Reckwitz, 2003). Estas *relaciones de mutua constitución* producen aquellos sistemas, situaciones, arenas, marcos (*frames*) de las que hacen parte —en este caso el orden práctico de la enseñanza—.

Precisamente, estudios empíricos orientados por una teoría de las prácticas que se dedican al estudio de los procesos de producción social de

diferencias mediante la diferenciación que se da con la enseñanza (con las prácticas de enseñanza) muestran que esos procesos y sus condiciones permanecen como algo no transparente para los mismos actores; es decir, que hay que reconstruirlos por parte del investigador, ya que es, a menudo, un saber mudo no explicitable (implícito, procedimental) que orienta la acción y del cual los sujetos no se hacen conscientes. Tal tarea se convierte en el propósito del proyecto de una analítica-interpretativa en pedagogía.

Referencias

- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Nueva Visión.
- Berger, P. y Luckmann, Th. (2001). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*. Cátedra, Universitat de València.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Paidós.
- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Editorial Síntesis.
- Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Amorrortu Editores.
- Duttweiler, S. (2003). Body-Consciousness – Fitness – Wellness – Körpertechnologien als Technologien des Selbst. *Widersprüche. Themenheft Selbsttechnologien-Technologien des Selbst*, 87, 31-43.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Akal Editores.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20.
- Foucault, M. (1991). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits*. Gallimard.
- Foucault, M. (2003). *Historia de la sexualidad. 2 - El uso de los placeres*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2015). *La ética del pensamiento. Para una ética de lo que somos*. Biblioteca Nueva.
- Giddens, A. (2003). *La constitución de la sociedad. Bases para una teoría de la estructuración*. Amorrortu.
- Hillebrandt, F. (2014). *Soziologische Praxistheorien: Eine Einführung*. Springer Verlag.
- Kalthoff, H. (2008). Einleitung: Zur Dialektik von qualitativer Forschung und soziologischer Theoriebildung. Im H. Kalthoff, G. Lindeman, S. Hirschauer (Eds.), *Theoretische Empirie: zur Relevanz qualitativer Forschung* (pp. 8-34). Suhrkamp Verlag.

- Kalthoff, H., Cress, T., y Röhl, T. (Eds.) (2014). *Materialitäten. Herausforderungen für die Kultur- und Sozialwissenschaften*. Fink Verlag.
- Keller, R. (2005). *Wissenssoziologische Diskursanalyse*. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, R. (2007). *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Knorr, K. (1997). Sociality with Objects. Social Relations in Postsocial Knowledge Societies. *Theory, Culture & Society*, 14(4), 1-30.
- Knorr, K. (1998). *Sozialität mit Objekten*. In W. Rammert (Ed.), *Technik und Sozialtheorie* (pp. 83-120). Campus Verlag.
- Knorr, K. (2001). Postsocial Relations. Theorizing Sociality in a Postsocial Environment. In G. Ritzer y B. Smart (Eds.), *Handbook of Social Theory* (pp. 520-537). Sage.
- Kuhlmann, N., Ricken, N., Rose, N. y Otzen, A. (2017). Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivierungstheoretischer Hinsicht. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93(2), 234-235.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Fondo de Cultura Económica.
- Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N., e Idel, T.S. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der social selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(4), 668-690.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282-301.
- Reckwitz, A. (2006). *Das hibride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*. Velbrück Wissenschaft.
- Reh, S., Rabenstein, K. (2013). Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. Rekonstruktionen des Zeigens und Adressierens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(3), 291-307.
- Reh, S. y Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. Im I. Miethe, H.R. Müller (Eds.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (pp.35-36). Barbara Budrich.
- Ricken, N. (2006). Erziehung und Anerkennung. Anmerkungen zur Konstitution des pädagogischen Problems. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 82(2), 215-230.

- Ricken, N. (2009). Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form pädagogischen Handelns. En: Berdelmann, K. y Fuhr, T. (Eds.). *Operative Pädagogik. Grundlegung - Anschlüsse – Diskussion*. Paderborn: Schöningh, p. 111-134.
- Ricken, N. (2017). Pädagogische Professionalität und das Problem der Anerkennung - Eine kritische Relektüre. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 62(1), 32-50.
- Ricken, N. y Balzer, N. (Eds.) (2012). *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Springer VS.
- Ricken, N., Casale, R. y Thompson, Chr. (Eds.) (2017). *Bildung und Subjektivierung*. Ferdinand Schöningh.
- Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N. y Otzen, A. (2017). Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von 'Anerkennung'. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93(2), 193-233.
- Sadan, E. (2004). *Empowerment and Community Planning: Theory and Practice of People-Focused Social Solutions*. Hakibbutz Hameuchad Publishers.
- Schatzki, Th., Knorr, K. y Von Savigny, E. (Eds.) (2001). *The practice turn in contemporary theory*. Routledge.
- Schäfer, H. (2015). *Praxistheorien zur Einführung*. Junius Hamburg.
- Schmidt, R. (2012). *Soziologie der Praktiken: Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Suhrkamp Verlag.

La última lección del profesor Foucault *

The last lesson of professor Foucault

*Carlos Ernesto Noguera-Ramírez***

Resumen

En el presente texto se utilizan algunos de los análisis de Michel Foucault, desarrollados en el curso *Defender la sociedad*, con el propósito de comprender los procesos simultáneos de politización de la pedagogía y pedagogización de la política sufridos a mediados del siglo pasado. En particular, se utiliza el estudio genealógico de Foucault sobre el poder como guerra —la llamada “hipótesis Nietzsche” — y sus aproximaciones al estudio del neoliberalismo, como forma de gubernamentalidad, para explicar el auge de las pedagogías críticas y de la crítica a la pedagogía surgidas a mediados del siglo pasado.

Palabras claves: politización de la pedagogía, pedagogización de la política, pedagogías críticas, gubernamentalidad neoliberal.

* Como se podrá percibir al finalizar este texto, el título pretende una mirada diferente de la tesis que sustenta Geoffroy Lagasnerie en su libro titulado *La última lección de Michel Foucault* (La dernière leçon de Michel Foucault, Librairie Arthème Fayard, 2012; versión en portugués *A última lição de Michel Foucault*, Três Estrelas, 2013).

** Profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. Licenciado en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Magíster en Historia de la Universidad Nacional de Colombia y Doctor en Educación de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. Correo electrónico: cnoguera@pedagogica.edu.co

Abstract

This text uses some of Michel Foucault's analyses, developed in the course *Defending Society*, in order to understand the simultaneous processes of politicization of pedagogy and pedagogization of politics suffered towards the middle of the last century. In particular, Foucault's genealogical study of power as war—the so-called “hypothesis Nietzsche”—and his approaches to the study of neoliberalism, as a form of government, are used to explain the rise of critical pedagogies and critique of pedagogy that emerged towards the middle of the last century.

Keywords: politicization of pedagogy, pedagogization of politics, critical pedagogies, neoliberal governmentality.

¿Cómo citar este capítulo? /

How to cite this chapter?

Apa

Noguera-Ramírez, C. (2020). La última lección del profesor Foucault. En O. Espinel (Comp.). (2020). *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación*. (pp. 217-235). Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.

Chicago

Noguera-Ramírez, Carlos. “La última lección del profesor Foucault”. En *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación*, Comp. Oscar Espinel. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, 2020.

MLA

Noguera-Ramírez, Carlos. “La última lección del profesor Foucault”. En *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación*. O. Espinel (Comp.). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, 2020, pp. 217-235.

Hace unos años escribí un texto sobre Foucault como profesor (Noguera, 2009), en el que intenté aproximarme a la actitud investigativa del filósofo. Para ello, utilicé una categoría que Edgar Garavito¹ denominó “el gesto filosófico”, y a partir de ella, acuñé la expresión “gesto pedagógico” para mostrar la importancia del trabajo de preparación de los cursos de Foucault en la producción de pensamiento. Según esa perspectiva, la presentación de los resultados de sus investigaciones en los cursos que estaba obligado a dar en el *Collège de France*, no era simplemente su reproducción; como se puede apreciar en la lectura de estos materiales. Antes que reproducción percibimos allí, claramente, un acto de creación, una cierta continuidad de la investigación, de tal forma que no se trata de un momento a parte del proceso investigativo, sino de una parte central del mismo. La idea que yo tenía en ese momento no era, entonces, centrarme en cuestiones didácticas o metodológicas; me interesaba rescatar la importancia de la enseñanza como práctica de saber cuya relación con el conocimiento y el pensamiento no es (solamente) de carácter instrumental. Se trata de un acto complejo que involucra al conocimiento y que puede suscitar el pensamiento, lo que significa que puede ser considerado como un acontecimiento. En ese sentido, lo que acontece no es la repetición de lo ya sabido para aquellos que no lo saben, sino la presentación de lo que se está produciendo, sus problemas, sus fragilidades,

1 Edgar Garavito Pardo (1949-1999), profesor colombiano y filósofo marginalizado por los círculos académicos oficiales que no creían en las corrientes del pensamiento francés contemporáneo. Asistió en París a varios cursos de Foucault y Deleuze y elaboró su tesis de doctorado en filosofía en Vincennes bajo la dirección de este último pensador. Además de su obra escrita, su trabajo fundamental estuvo dedicado a la enseñanza del pensamiento filosófico de pensadores como Foucault, Deleuze y Lyotard, para lo cual desarrolló varios cursos informales en distintas instituciones, y durante sus últimos años, como profesor de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Entre sus publicaciones están: *La transcurividad. Crítica de la identidad psicológica* (1997) y *Escritos escogidos* (1999).

pero también, sus posibilidades, sus posibles horizontes y nuevos rumbos, de tal forma que pueda servir como herramientas preliminares, tanto para el propio investigador como para los asistentes a los cursos. Es decir, mientras en los libros encontramos resultados argumentados, en los cursos observamos, además, dudas, incomodidades, posibles caminos y rumbos nuevos, en fin, el pensamiento en acción.

De ahí la importancia de la publicación de los cursos, siempre y cuando se tenga presente que no se trata de libros (así su publicación sea en el formato de libro), pues se corre el riesgo de tomar ciertas nociones por conceptos o ciertas problematizaciones por tesis del pensador. La provisionalidad de las afirmaciones, la ambigüedad de ciertos términos, el señalamiento de posibles rumbos de trabajo, el anuncio de determinados temas no desarrollados, las fuentes presentadas y las indicaciones metodológicas constituyen herramientas que pueden ser útiles para nuestras investigaciones, pero es necesario continuar con su elaboración, pulirlas, adecuarlas, en alguna medida, transformarlas según nuestros propósitos y necesidades. Y eso es, precisamente, lo que pretendo iniciar con este escrito. En particular, me interesa el curso de 1976, *Defender la sociedad*, pues allí Foucault manifiesta una inusitada incomodidad y hastío, expresados en graves calificativos sobre el trabajo desarrollado hasta ese momento, como se evidencia en sus propias palabras pronunciadas en la clase con la que inaugura su curso el 7 de enero:

Bien, ¿qué quería decir este año? Que estoy un poco harto: vale decir que querría tratar de cerrar, de poner, hasta cierto punto, fin a una serie de investigaciones fragmentarias, de las que ninguna, finalmente, llegó a su término, y que ni siquiera tenían continuación; investigaciones dispersas y, al mismo tiempo, muy repetitivas, que volvían a caer en los mismos caminos trillados, en los mismos temas, en los mismos conceptos [...] Todo ello se atasca, no avanza; se repite y no tiene conexión. En el fondo, no deja de decir lo mismo y, sin embargo, tal vez no diga nada; se entrecruza en un embrollo poco descifrable, apenas organizado; en síntesis, como suele decirse, no terminan en nada. (Foucault, 2000, p. 17).

Parte de esas investigaciones habían sido publicadas el año anterior al curso de 1976 en *Vigilar y castigar* y otras formaban parte del primer volumen de *Historia de la sexualidad* subtulado *La voluntad de saber*, publicado varios meses después de su curso, a finales de ese año. Todo ello, sin embargo, parecía para Foucault, en ese invierno de 1976, algo que debía modificarse y que había estado marcado por un cierta «pereza febril»,

la que afecta el carácter de los enamorados, de las bibliotecas, los documentos, las referencias, las escrituras polvorientas, los textos que jamás se leen, los libros que apenas impresos, se cierran y duermen luego en anaqueles de los que solo son sacados siglos después. (Foucault, 2000, p. 18).

Habría que sacudirse entonces de esa “pereza febril” que era propia de ciertas sociedades secretas y que no era más que una “erudición inútil”. Pero, ¿qué era aquello que incomodaba tanto a Foucault al inicio de *Defender la sociedad*? ¿Por qué ese afán por cerrar un ciclo que, desde su punto de vista, se había convertido en un círculo vicioso? Hay que decir, en primer lugar, que esa incomodidad de Foucault no aparece en el curso de 1976, venía de antes, pero su *Voluntad de saber* era ya una primera muestra sistematizada del nuevo rumbo que estaba tomando. Comparado con sus libros anteriores, ese primer volumen de la *Historia de la sexualidad* no es un texto de erudición, no es un escrito adornado, literario, historiográfico; a diferencia de las extensas descripciones y de los audaces análisis y metáforas, así como de las amplias referencias documentales (obras, autores), la *Voluntad de saber* es un escrito sobrio, acotado; sin embargo, aún no consigue tomar plena distancia de aquello que lo incomoda. ¿De qué trata, entonces, ese hastío? Del poder, o mejor dicho, de las maneras como el poder ha sido analizado, tematizado, pensado.

Este *impasse* de Foucault ya ha sido estudiado por otros autores; los propios editores del curso (François Ewald y Alessandro Fontana) ya lo señalan, y tal vez sea Santiago Castro-Gómez en su libro *Historia de la gubernamentalidad* (2010) quien mejor ha estudiado este asunto (por lo menos en el mundo hispanohablante). No obstante, considero que vale la pena retomar este tema, pues cuarenta años después, en el campo de las ciencias sociales y, particularmente, en el campo de los estudios sobre la educación, las maneras de analizar, tematizar y pensar el poder, o son las mismas que denunciaba Foucault en aquel curso bisagra de 1976 o tienen que ver con ciertos desarrollos de esas interpretaciones en las cuales no se abandona el núcleo de la concepción del poder como represión o como lucha. Volver al curso de *Defender la sociedad* tiene, entonces, el propósito de retomar algunas herramientas desde allí bosquejadas y desarrolladas en los cursos siguientes, para intentar “pensar de otro modo” el problema del poder en el campo de la educación. La extrema politización de algunos análisis contemporáneos, ya sea desde los “neomarxismos” o desde los posmodernismos, generan un cierto hastío por la sobrecarga del

poder, de la dominación, de las luchas en sus análisis; estas perspectivas, con su juego confrontacional y su radicalización, impiden complejizar la educación en cuanto práctica, lo que obstaculiza el desarrollo de nuevos problemas, preguntas y acciones que allí están en juego.

Volvamos, entonces, al curso de 1976. Dice Foucault que esas investigaciones de sus últimos años, si bien están signadas por la “pereza febril” del archivista o del historiador, convenían “bastante bien a cierto período, muy limitado, que es el que acabamos de vivir, los diez o quince, o como máximo, los últimos veinte años” (Foucault, 2000, p. 18). ¿Qué pasó durante esos años? Fontana y Bertani (2000) señalan algunos de los acontecimientos de ese período: el “Mayo del 68” y las luchas sociales posteriores en Francia, la guerra de Vietnam y la oposición a esta que la juventud hizo en varios países del mundo, el *septiembre negro* en Jordania, la agitación estudiantil en Portugal contra el régimen de Salazar (1971),

la ofensiva terrorista del IRA (1972) en Irlanda, el recrudecimiento del conflicto árabe-israelí con la guerra de Iom Kippur, la normalización de Checoslovaquia, el régimen de los coroneles en Grecia, la caída de Allende en Chile, los atentados fascistas en Italia, la huelga de los mineros en Inglaterra, la agonía feroz del franquismo en España, la toma del poder por los khmers rojos en Camboya, la guerra civil del Líbano, en Perú, en la Argentina, en Brasil y en muchos estados africanos. (pp. 254-55).

Eran años de agitación, de fuertes y sangrientas confrontaciones, pero también, de un acontecimiento que partió la historia del siglo XX y que Hobsbawm (1998) denominó la “revolución cultural”. Para el historiador inglés:

La cultura juvenil se convirtió en la matriz de la revolución cultural en el sentido más amplio de una revolución del comportamiento y de las costumbres, en el modo de disponer del ocio y en las artes comerciales, que pasaron a configurar cada vez más el ambiente que respiraban los hombres y mujeres urbanos. (p. 331).

En los términos de Foucault, aquello que se manifestaba en los últimos diez o quince años era

la inmensa y proliferante *criticabilidad* de las cosas, las instituciones, las prácticas, los discursos; una especie de desmenuzamiento general de los suelos, incluso y sobre todo de los más conocidos, sólidos y próximos a nosotros, a nuestro cuerpo, a nuestros gestos de todos los días. (2000, p. 20. Cursivas mías).

Frente a tales acontecimientos, Foucault había emprendido su trabajo, primero arqueológico, y luego, genealógico, trabajo que entonces encontraba desordenado y sin una perspectiva clara. Sobre esos “fragmentos de investigación” se refería en el curso de 1976, retrospectivamente, de la siguiente manera:

En dos palabras yo diría lo siguiente: la arqueología sería el método propio del análisis de las discursividades locales, y la genealogía, la táctica que, a partir de esas discursividades locales así descritas, pone en juego los saberes liberados del sometimiento que se desprenden de ellas. (Foucault, 2000, p. 24).

Sin embargo, Foucault percibía que tales herramientas o, por lo menos su manera de usarlas hasta ese momento, ya no encajaban en los nuevos acontecimientos. Decía, al respecto, en aquella primera clase de 1976: “[...] con respecto a la situación de hace cinco, diez e incluso quince años, las cosas quizá cambiaron un poco: es posible que la batalla no tenga el mismo rostro” (pp. 24-25) y se preguntaba si esos saberes sometidos, ahora liberados, no corrían el riesgo de ser recodificados, recolonizados por los discursos unitarios a los que se oponían. De ahí que su curso estuviese orientado por dos preocupaciones que irían a marcar una “conversión”, un giro radical en su pensamiento: primera preocupación: “¿puede el análisis del poder o los poderes deducirse, de una manera u otra, de la economía?” (p. 26). Con esa pregunta Foucault ponía en cuestión la concepción del poder propia de los marxismos de su época, señalaba un “*economicismo* en la teoría del poder” (p. 26) y, en esa dirección, se preguntaba si el poder estaba siempre en una posición secundaria con respecto a la economía. Segunda preocupación: la tentativa de liberarse de los esquemas economicistas se enfrentaba, a su vez, a dos hipótesis “macizas”: la hipótesis Reich, es decir, que el poder es “represión”, y la hipótesis Nietzsche, o sea, que el poder es el enfrentamiento belicoso de las fuerzas. Al final de esa primera clase, Foucault concluía:

Está claro que todo lo que les dije durante los años anteriores se inscribe del lado del esquema lucha/represión. Ése es el esquema que, en realidad, traté de poner en práctica. Ahora bien, a medida que lo hacía, me veía obligado, de todas formas, a reconsiderarlo; a la vez, desde luego, porque un montón de puntos todavía están insuficientemente elaborados —diría, incluso, que carecen por completo de elaboración— y también porque creo que las nociones de *represión* y *guerra* deben modificarse notablemente o, en última instancia, abandonarse. (2000, p. 30).

Tenemos, entonces, que con *Defender la sociedad* Foucault comienza el trabajo de liberarse de esas hipótesis sobre el poder, o mejor aún, comienza el trabajo que lo llevará a abandonar el problema del poder (y del saber) tal como los había pensado hasta el momento. Dos años después, en el inicio de su curso de 1978 (enero 11), señala que dará continuidad al trabajo iniciado en *Defender la sociedad*, ahora a propósito del estudio del “biopoder”. Sin embargo, como sabemos, el rumbo del curso lo llevará, finalmente, a encontrar el problema del gobierno, el problema de la gubernamentalidad, noción que le permitirá, ya desde el siguiente curso (*Del gobierno de los vivos*, 1980), abandonar los asuntos del poder/saber por el estudio del gobierno a través de la verdad.

Unos años antes de su muerte (1982), Foucault aclarará, nuevamente, el carácter de su trabajo de investigación y presentará las claves para entender lo que en 1976 apenas conseguía percibir como un nuevo “rostro de la batalla” y frente al cual las herramientas de sus investigaciones desarrolladas hasta entonces ya no eran funcionales, ya no servían para operar sobre los nuevos acontecimientos. Iniciando su conferencia señala tajantemente que durante los últimos veinte años “no he estado analizando el fenómeno del poder, ni elaborando los fundamentos de este tipo de análisis” (1983, p. 241), y un poco más adelante afirma: “así que no es el poder, sino el sujeto, el tema general de mi investigación” (p. 242); pero, para estudiar la “objetivación del sujeto”, “era necesario extender las dimensiones de una definición del poder” (p. 242), extensión que lo llevaría, como lo muestran sus últimos cursos, hacia el problema del gobierno (de sí y de los otros).

Antes de continuar, volvamos de nuevo al análisis de los acontecimientos de esos últimos años y que Foucault apenas lograba intuir en 1976. Las nuevas luchas de las que hablaba y a propósito de las cuales aparecía “un nuevo rostro de la batalla”, eran luchas ante las cuales no era suficiente destacar su carácter antiautoritario; para su comprensión, era necesario definir las de manera más precisa y, entonces, señala seis elementos comunes que las atraviesan: 1) son luchas transversales, lo que significa que no están limitadas a un país ni a una forma particular de gobierno, política o económica; 2) el objetivo de tales luchas son, específicamente, los efectos del poder en los sujetos; 3) son luchas inmediatas, es decir, no van detrás del “enemigo principal” sino del enemigo inmediato, no buscan la revolución o la liberación, “son luchas anarquistas”; 4) son luchas que cuestionan el estatus del individuo, pero no son luchas

exactamente “a favor o en contra del «individuo», sino que más bien se trata de luchas contra el «gobierno de la individualización»” (Foucault, 1983, p. 244); 5) son luchas contra los privilegios del saber, no en función de una creencia dogmática en el valor del conocimiento, pero tampoco un rechazo escéptico o relativista de la ciencia, sino un cuestionamiento a la forma como el conocimiento circula y funciona, es decir, a sus relaciones con el poder; 6) finalmente, se trata de luchas que giran en torno a la pregunta ¿quiénes somos? “Son un rechazo de estas abstracciones, del estado de violencia ideológico y económico que ignora que somos individuos, y también un rechazo a una investigación científica o administrativa que determina lo que cada uno es” (Foucault, 1983, p. 245).

Este tipo de luchas que Foucault caracteriza en 1982, corresponden, ciertamente, a lo que Hobsbawm (1998) describió como la “revolución cultural” de la segunda mitad del siglo XX y cuya matriz fue la emergente “cultura juvenil”. La evidencia histórica más contundente de la emergencia de esa “cultura juvenil”, al decir del historiador inglés, fue el movimiento del mayo francés de 1968, movimiento que no fue de tipo político, en el sentido tradicional del término:

ni siquiera en el sentido más estricto de abogar por la derogación de leyes represivas. No era ese su objetivo [dice el historiador], sino que eran anuncios públicos de sentimientos y deseos privados. Tal como decía la consigna de mayo del 68: «Tomo mis deseos por realidades, porque creo en la realidad de mis deseos». Aunque tales deseos apareciesen en declaraciones, grupos y movimientos públicos, incluso en que parecían ser, y a veces acababan por desencadenar, rebeliones de las masas, el subjetivismo era su esencia. «Lo personal es político» se convirtió en una importante consigna del nuevo feminismo, que acaso fue el resultado más duradero de los años de radicalización. (Hobsbawm, 1998, p. 334).

Así, pues, para Hobsbawm, el movimiento del mayo francés del 68 marca una ruptura con las anteriores formas de lucha y con sus propósitos; al respecto señala el historiador inglés:

Lo que resulta más significativo es que este rechazo [del viejo orden histórico de las relaciones humanas dentro de la sociedad, expresadas, sancionadas y simbolizadas por las convenciones y prohibiciones sociales] no se hiciera en nombre de otras pautas de ordenación social, aunque el nuevo libertarismo recibiese justificación ideológica de quienes creían que necesitaba esta etiqueta, sino en el nombre de una ilimitada autonomía del deseo individual, con lo que

se partía de la premisa de un mundo de un individualismo egocéntrico llevado al límite, Paradójicamente [continúa el historiador], quienes se rebelaban contra las convenciones y las restricciones partían de la misma premisa en que se basaba la sociedad de consumo, o por lo menos de las mismas motivaciones psicológicas que quienes vendían productos de consumo y servicios habían descubierto que eran más eficaces para la venta. (Hobsbawm, 1998, p. 335).

Las nuevas luchas que Foucault tematiza en su conferencia de 1982 pueden encajar, perfectamente con aquellas propias de la “revolución cultural” que estudia Hobsbawm y que, finalmente, constituyen la emergencia del neoliberalismo. Para el análisis de esas nuevas formas de lucha, ya no era adecuado el arsenal de la arqueología y la genealogía, tal como se habían desarrollado hasta finales de los años 70. Era preciso una nueva herramienta que Foucault construye en la preparación del curso *Seguridad, territorio, población* de 1978 y desarrolla a lo largo de su curso siguiente, *Nacimiento de la biopolítica* de 1979. Se trata, desde luego, de la noción de gubernamentalidad, en particular de la noción de gubernamentalidad neoliberal.

No es posible pensar al *homo economicus* ni al *empresario de sí mismo* desde la lógica del poder como represión o como guerra. Se trata de una forma inédita de subjetivación, de individuación para la cual las anteriores nociones de poder no funcionan y obligan a Foucault a pensar en otra dirección. No se trata, sin embargo, de la genialidad de un gran intelectual (aunque es evidente la singularidad de su pensamiento); de alguna manera lo que Foucault piensa, lo que puede pensar, está en relación con la disposición del saber y del poder de su época: primero, las luchas y problematizaciones de las décadas de 1950 y 1970 y de ahí, el método arqueológico para el análisis de “discursividades locales” y la genealogía como la táctica que, a partir de esas discursividades locales liberadas, las ponía en juego contra ciertas formas de ejercicio del poder; segundo, hacia 1982, el poder “es menos una confrontación entre dos adversarios, o el vínculo de uno respecto del otro, que una cuestión de gobierno” (Foucault, 1983, p. 253); por eso

gobernar, en ese sentido, es estructurar un campo posible de acción de los otros. Las relaciones propias del poder, por eso mismo, no podrían ponerse en un sitio de violencia o de lucha, ni en uno de vínculos voluntarios (todos los cuales pueden ser, en el mejor de los casos, sólo instrumentos de poder) sino más bien en el área del modo de acción singular, ni belicoso ni jurídico, que es el gobierno. (p. 254).

Así, pues, finalmente, siete años después de su incomodidad y hastío con la economización de la teoría del poder, con la hipótesis Reich y con la hipótesis Nietzsche, Foucault ha conseguido liberarse de una manera de pensar, ha conseguido, pensar de otro modo... y todo ello gracias a una nueva configuración del poder, gracias al auge del neoliberalismo. ¿Quiere ello decir, entonces, como afirman Ewald, Becker y Harcourt (2012) y Lagasnerie (2013) que al final de su trabajo Foucault abrazó el neoliberalismo?

Mi punto de vista es diferente, aunque no del todo. Lo que quiero decir es que —por ejemplo, y para rememorar nuevamente los 50 años de “Mayo del 68” francés—, podría verse en ese movimiento súbito y espontáneo, una manifestación contundente, ya no de unas nuevas formas de lucha (lenguaje anclado en las concepciones economicistas, represivas y belicosas del poder) sino las contra-conductas que se oponían a las antiguas formas de gobierno basadas en la autoridad y las disciplinas. Se trató de una movilización “juvenil” que anunciaba una nueva era de la gubernamentalidad, su versión neoliberal. Como diría Hobsbawm (1998), en otra clave de análisis:

La revolución cultural de fines del siglo XX [que afloró con la máxima claridad en el mayo francés de 1968] debe, pues, entenderse como el triunfo del individuo sobre la sociedad o, mejor, como la ruptura de los hilos que hasta entonces habían imbricado a los individuos en el tejido social [...] En otras palabras, el capitalismo había triunfado porque no era sólo capitalista. La maximización y la acumulación de beneficios eran condiciones necesarias para el éxito, pero no suficientes. Fue la revolución cultural del último tercio del siglo lo que comenzó a erosionar el patrimonio histórico del capitalismo y a demostrar las dificultades de operar sin ese patrimonio. La ironía del neoliberalismo que se puso de moda en los años setenta y ochenta, y que contempló con desprecio las ruinas de los regímenes comunistas, es que triunfó en el momento mismo en que dejó de ser tan plausible como había parecido antes. El mercado proclamó su victoria cuando ya no podía ocultar su desnudez y su insuficiencia. (Hobsbawm, 1998, p. 336).

Y es en el marco de esa emergencia del neoliberalismo que Foucault “descubre” el problema del gobierno y se aproxima a los teóricos del neoliberalismo para comprender cómo funciona esa nueva versión de la gubernamentalidad. No es, entonces, que Foucault haya sido seducido o haya abrazado el neoliberalismo en la perspectiva de elaborar una teoría radical, una filosofía crítica emancipadora en la era neoliberal, como afirma Lagasnerie (2013), sino que el neoliberalismo abrazó a Foucault, o mejor dicho, que el neoliberalismo

era como el nuevo aire que era posible respirar desde ese momento, y recordemos que el pensamiento (y también lo impensado) solo puede aparecer en un “medio”. En medio de la emergencia del neoliberalismo, se hace posible, entonces, el abandono de una forma de entender el poder y aparece la noción de gubernamentalidad para pensar los nuevos acontecimientos. Desde luego, el trabajo alrededor de las “prácticas de sí”, la noción de “núcleo de experiencia”, la problematización de las formas de gobierno de sí y de los otros, la preocupación por el “sujeto” y las formas de subjetivación (o sujeción) no están por fuera de los temas del neoliberalismo y su énfasis en los procesos de individuación. Son nociones y problemas que obedecen a una época (¿episteme?, ¿dispositivo?), son efecto de ciertas disposiciones del saber y del poder, pero ninguna de estas cuestiones quiere decir que Foucault haya hecho una “apología” del neoliberalismo, como señala Ewald, Becker y Harcourt (2012).

A estas alturas del texto aun mantengo la deuda con aquello que anuncié en las primeras páginas a propósito de retomar algunas herramientas del curso de *Defender la sociedad* para intentar “pensar de otro modo” el problema del poder en el campo de la educación, particularmente debido a la extrema politización de algunos análisis contemporáneos que con su cantinela combativa generan un cierto hastío por la sobrecarga del poder, de la dominación, de las luchas en los análisis educacionales que no permiten escuchar el murmullo que se agita en los problemas, preguntas y acciones que también están en juego en el hecho antropológico de educar. Pues bien, intentaré, brevemente, dejar bosquejado el trayecto, aun borroso, de una investigación que hace algunos años viene buscando una salida a la extrema politización, una tentativa de pensar de otro modo el acontecimiento de la educación.

En primer lugar, señalaré la importancia que tiene la aparición de la “pedagogía crítica” o radical en el mundo anglosajón y la “pedagogía del oprimido” en el caso latinoamericano, para comprender la politización de la educación (y de la pedagogía), pero a la vez, la pedagogización (o educacionalización) de la política² que ambas perspectivas significan. Se trata de un acontecimiento

2 No se desconocen aquí las elaboraciones de pedagogos del movimiento “escuela nueva” o “educación nueva” como Roger Cousinet o Celestin Freinet, que orientaron sus propuestas desde una perspectiva “socialista”, ni las elaboraciones sobre la “pedagogía progresista” de Georges Snyders, ni la “pedagogía institucional” de Michel Lobrot, ni los análisis de Antonio Gramsci. Se trata solo de una elección dada la significativa presencia que hoy tienen los planteamientos de estas “pedagogías críticas” en el campo de la pedagogía.

crucial en el horizonte conceptual de la pedagogía y en las prácticas educativas contemporáneas. Hasta ese momento, la reflexión pedagógica sobre las relaciones entre educación y política se circunscribían a la vinculación de las nuevas generaciones a la civilización (occidental), a la democratización de los sistemas de instrucción pública y a la manera en que la educación contribuía o se vinculaba con la democracia.

Pero a partir de las elaboraciones de la Escuela de Frankfurt, en particular, desde que se restó “importancia al área de la economía política para, en vez de esto, analizar cómo la subjetividad era constituida y de qué manera las esferas de la cultura y de la vida cotidiana representaban un nuevo terreno de dominación” (Giroux, 1992, p. 30), las tendencias marxistas pudieron liberarse del bloqueo que habían impuesto perspectivas ortodoxas en las que la pedagogía y la educación no podían ser más que parte de esa superestructura ideológica correspondiente a las formas de producción capitalista, por lo que solo cambiarían en la medida en que cambiaran las bases de la infraestructura económica. Con la Teoría Crítica y su rescate de la cultura como “lugar central en la producción y transformación de la experiencia histórica” (Giroux, 1992, p. 44), la pedagogía podía tener un lugar en el proceso de emancipación en la medida en que podría revertir el proceso de internalización de la dominación por parte de los oprimidos. En este sentido, podría afirmarse que la política se pedagogiza, es decir, se puede entender la pedagogía crítica como una pedagogización de la política, una vía para la emancipación de la opresión sin cambiar los modos de producción. Pero, al mismo tiempo, cuando se introduce la dialéctica en el análisis de los asuntos educativos y educacionales, cuando las relaciones pedagógicas se perciben como relaciones de dominación, entonces tenemos lo contrario, es decir, la politización de la pedagogía.

Desde luego, la pedagogización de la política iniciada por las pedagogías críticas significó quebrar la caja negra de la escuela entendida como “aparato ideológico del Estado” (Althusser) y rescatarla como escenario de resistencias, de negociación y, por tanto, de posibilidades de emancipación, es decir, como escenario de actores (agentes) y no simplemente de “sujetos” de una ideología (y de una forma de dominación). No obstante, su problema principal consistió en que atrapó la acción educativa y las relaciones pedagógicas en una concepción dialéctica y belicosa, cuando no represiva, del poder. Es cierto que durante las últimas décadas estas pedagogías críticas han introducido nuevos

enfoques, particularmente procedentes de los estudios culturales y de los enfoques poscoloniales, sin embargo, en su núcleo se mantiene una concepción bélica del poder, de ahí que valdría la pena preguntarse, por ejemplo, qué nueva perspectiva nos podría abrir un análisis de la centralidad en el contexto y en las problemáticas de las identidades étnicas y de género por fuera de la hipótesis bélica del poder. Abrirse a una nueva dimensión analítica implica, en primer lugar, abandonar las pretensiones críticas, pues desde estas posturas parece que ninguna posición es lo suficientemente crítica, de ahí la necesidad de una radicalización de los análisis que ha desembocado en una hipercrítica radical que se ha trabado en sus propias denuncias. McLaren y Giroux señalaban este hecho cuando afirmaban que

muchas tendencias actuales en la pedagogía crítica están estancadas en la debilidad endémica de un proyecto teórico centrado en el desarrollo de un lenguaje de la crítica [...] Los teóricos radicales de la educación más ortodoxos no han sido capaces de pasar del criticismo a una visión sustantiva, de un lenguaje crítico a un lenguaje de posibilidad. (McLaren, Giroux, 1997, p. 51).

La mirada de Freire, si bien no se aparta, en un primer momento, de la línea dialéctica y belicosa de entender la educación y el poder, merece una atención particular en la medida en que introduce algo nuevo en su “crítica”: me refiero a la perspectiva humanista cristiana, heredera de las Comunidades Eclesiales de Base y la Teología de la Liberación. Para Freire, el problema pedagógico es una cuestión humanista en cuyo núcleo está el problema crucial de la humanización. Desde la educación podemos llevar a cabo un proceso de humanización, o en otras palabras, a partir de la educación podremos revertir el proceso de deshumanización que los opresores se han empeñado en mantener con su educación bancaria. De ahí que la pedagogía del oprimido tenga una doble tarea: liberar a los oprimidos y, al mismo tiempo, liberar a los opresores, pues el opresor que oprime es alguien deshumanizado: la pedagogía del oprimido busca humanizar, lo que significa, conseguir que todos los seres humanos puedan “ser más”. Freire sabe que esta postura puede parecer ingenua, de ahí que aclare:

Reconhecemos que, na superação da contradição opressores-oprimidos, que somente pode ser tentada e realizada por estes, está implícito o desaparecimento dos primeiros, enquanto classe que oprime. Os freios que os antigos oprimidos devem impor aos antigos opressores

para que não voltem a oprimir não são *opressão* daqueles a estes. A *opressão* só existe quando se constitui em um ato proibitivo do *ser mais* dos homens. Por esta razão, estes freios não significam em si mesmos, que os oprimidos de ontem se tenham transformado nos opresores de hoje. (Freire, 2011, p. 60).

De esta manera, la pedagogía del oprimido es una pedagogización de la política, al punto que Freire defiende explícitamente que la revolución tiene un “carácter eminentemente pedagógico” (Freire, 2011, p. 75), pues el trabajo de liberación que debe realizar el liderazgo revolucionario no puede reducirse a “propaganda liberadora” sino que se trata de un verdadero trabajo educativo. Ahora bien, al igual que en el caso de las pedagogías críticas anglosajonas, la relación entre el educador y el educando se percibe desde una perspectiva dialéctica. No se trata, entonces, de dos lugares asimétricos que implican roles y posiciones diferenciados, y que son constitutivos de la práctica educativa en su dimensión antropológica, sino de posiciones contradictorias, antagónicas que deben superarse mediante una educación como práctica de la libertad; de tal manera que el educador ya no es solo el que educa, sino que en cuanto educa, es educado, en diálogo con el educando que, al ser educado, también educa (Freire, 2011).

Las pedagogías críticas, hijas de esas luchas de los años cincuenta y sesenta que analizaba Foucault en su primera clase de 1976, hijas de esa “criticabilidad de las cosas, las instituciones, las prácticas, los discursos” (Foucault, 2000), emergen en el mismo horizonte, en el mismo suelo arqueogenalógico de la “revolución cultural” de Hobsbawm. Aparecen justo en el momento de emergencia de las nuevas formas de lucha que Foucault caracteriza al final de su vida y que son, al mismo tiempo, el objeto propio de esos nuevos saberes irreverentes, anti-disciplinarios, que son los “estudios culturales”. Desde luego, todo eso constituía un gran movimiento contra las disciplinas, contra las viejas formas de gobierno, contra parte de la tradición moderna ilustrada, en fin, contra la dominación, contra la hegemonía de unos (opresores) sobre otros (oprimidos). Y ahí, en ese momento, en esa atmósfera agitada y entusiasta, Foucault se silencia, suspende su proyecto de “historia de la sexualidad” y sus cursos registran una trayectoria dubitativa que gira entre el análisis del presente y su retorno a la antigüedad. En ese mismo periodo, Deleuze y Guattari lanzan su escritura experimental, como una máquina de guerra contra el capitalismo y el psicoanálisis, enemigos del libre flujo del deseo y, contra la

idea arbórea del pensamiento racionalista moderno, anuncian el rizoma como la forma revolucionaria de un pensamiento nómada que se resiste a la máquina estatal capitalista. Unos años más tarde, Grossberg, intelectual de los estudios culturales, articula el concepto de “sujeto nómada y poscolonial” que, al decir de Giroux:

emerge de nuestra visión de la experiencia estudiantil como terreno de lucha: este sujeto «poshumanista» no tiene identidad unificada [...] que le manifieste de alguna forma a sí mismo en cada práctica. En cambio, se trata de un sujeto que es constantemente rehecho y remodelado, como un conjunto de relaciones situado móvilmente en un contexto fluido. El sujeto móvil es como una ameba: lucha para ganar por sí mismo un espacio en su situación local. El propio sujeto se ha convertido en lugar de lucha, en lugar de articulación continua de su propia historia, determinaciones y efectos. (McLaren, Giroux, 1997, p. 61).

Y durante esos años, al mismo tiempo que estas nuevas perspectivas críticas aparecen, emerge, desde otra orilla, una crítica radical al liberalismo clásico y al Estado benefactor: se trata del neoliberalismo que, al igual que sus coetáneos, reivindica la libertad plena del individuo frente al intervencionismo estatal. Pero, ¿se trata de algo distinto? Ya Hobsbawm (1998) había señalado cómo la “revolución cultural” iniciada a mediados de siglo XX anunciaba la llegada de la era neoliberal y Sloterdijk, en uno de sus más recientes libros, comenta lo siguiente sobre el nuevo anarquismo intelectual de Deleuze y Guattari:

Era inevitable que lectores posteriores del *Anti-Edipo* y de los ensayos de Rizoma percibieran a partir de los años noventa del siglo XX resonancias involuntarias y nuevas luces irónicas en esos escritos en el contexto de cambios ideológicos contemporáneos: parecía de repente como si ambos autores, aunque se servían de un discurso de izquierda radical, empecinadamente distanciado, hubieran compuesto en realidad un himno adelantado, no pretendido, al capitalismo financiero, que procede en flujos sin freno, antes aun de que se estrenara en su estadio «neo-liberal», inaugurado por la *reaganomanía* 1981-1989. Nada podía mejor cumplir los criterios del universo Deleuze-Guattari que el gran dinero virtualizado, volatilizado, inflacionado y amoralizado, para el que, en su nomadismo, ni patria ni territorio *per definitionem* son sagrados. (Sloterdijk, 2015, p. 314).

Por su parte, el abandono del proyecto foucaultiano de la “historia de la sexualidad” estuvo marcado por un intenso trabajo que puede apreciarse de manera singular en los cursos del *Collège de France*. El curso de 1979 es

particularmente significativo pues, como se sabe, está dedicado al análisis del neoliberalismo alemán y norteamericano. Allí, por primera vez, Foucault emprende una investigación que apunta directamente al presente y, sin lugar a dudas, forma parte del giro que inició en 1976 para tratar de abandonar las hipótesis represiva y belicista del poder. ¿Encontró en el neoliberalismo una clave para entender lo que estaba aconteciendo? Todo parece indicar que fue en el estudio del liberalismo y del neoliberalismo donde descubrió la clave del problema del gobierno. Con el liberalismo aparecen dos cuestiones claves que van a producir una forma inédita de ejercicio del poder, una forma que se opone a la racionalidad de la soberanía, pero particularmente, a la de las disciplinas: ya no se trata de una acción sobre el cuerpo en función de su control, adiestramiento e individualización. Lo que descubre Foucault con el liberalismo es el problema del medio y el problema del interés del sujeto: el primero, cuyos desarrollos neoliberales darán origen a una “tecnología ambiental” la cual genera “no una individualización uniformadora, identificatoria, jerarquizante, sino una ambientalidad abierta a los albuces y los fenómenos transversales” (Foucault, 2007, p. 304); el segundo, el sujeto de intereses o el agente, ya no es el sujeto más o menos pasivo sobre el cual recae la acción directora de las disciplinas, sino el sujeto (organismo) agente, sujeto actuante en un medio al que se adapta y, a la vez, transforma con su acción. El neoliberalismo radicalizará esas dos características en la figura del *homo economicus* y del individuo emprendedor que, a su vez, es el sujeto nómada de Grossberg y de Deleuze-Guattari.

La noción de gubernamentalidad neoliberal es, entonces, una herramienta para entender cómo operan las formas contemporáneas de ejercicio del poder, o dicho en otros términos, cómo operan los procesos de subjetivación contemporáneos. Las luchas que Foucault caracteriza en 1982 no son más que un ejemplo de los nuevos procesos de construcción de sujetos (neoliberales). Continuar enfatizando en la hipótesis represiva (u opresiva) y en la hipótesis belicista del poder no permite una comprensión de cómo el poder se ejerce hoy... el sujeto neoliberal, también es un sujeto que busca liberarse de la “opresión”, porque es un agente de su propia vida, es un sujeto sin identidad fija, móvil, nómada, un sujeto que ha llevado la lucha hasta su propio interior. El sujeto posmoderno fragmentado en raza, clase y género es el sujeto de la gubernamentalidad neoliberal. La lucha contra una identidad fija y estable (objetivo de las disciplinas) es reconocida ahora como un acto de resistencia...

y ciertamente es resistencia contra el dominio disciplinar, pero es, justamente, la nueva manera de gobernar(se) en el mundo neoliberal.

Con la noción de gubernamentalidad neoliberal, Foucault nos da una herramienta para pensar de otro modo el problema contemporáneo del sujeto, las formas contemporáneas de subjetivación; con sus últimos estudios sobre las prácticas de sí, nos esboza una posible salida a la trampa neoliberal del individualismo y del agente responsable de sí mismo: si bien el centro es el individuo, no se trata de un “yo” que se construye a sí mismo, sino de un sujeto que utiliza el poder para aplicarlo sobre sí. Las tecnologías de sí implican un conjunto de técnicas y ejercicios consigo mismo, una ascética ligada a una ética de la existencia. Aunque en el mundo antiguo se trataba de cuestiones propias de una élite, en el mundo moderno estas técnicas se difundieron ampliamente, como lo muestra Sloterdijk (2012). Las prácticas de sí corresponden a antropotécnicas, es decir, a “los procedimientos de ejercitación, físicos y mentales, con los que los hombres de las culturas más dispares han intentado optimizar su estado inmunológico frente a los vagos riesgos de la vida y las agudas certezas de la muerte” (Sloterdijk, 2012, p. 24). Estas herramientas de Foucault y Sloterdijk nos abren un horizonte para comprender el poder por fuera de la dialéctica, del belicismo, de la represión (opresión) y de la dominación. Se trata de herramientas que nos permitirían analizar la educación (y la pedagogía) desde un horizonte, ya no político (politizado) sino antropotécnico. Esa parece ser una nueva clave que vale la pena profundizar y radicalizar. El viejo Freire de la pedagogía de la autonomía nos da una pista cuando afirma que enseñar (y no aprender) es una especificidad humana: mediante la enseñanza (y sus antropotécnicas) nos hominizamos, pero también, nos humanizamos. La educación (y dentro de ella la enseñanza) es una conjunción de antropotécnicas que presuponen la autoridad y la disciplina en la perspectiva de la autonomía y de la libertad. Para finalizar con el viejo Freire: “la construcción de un clima de real disciplina, jamás minimiza la libertad. Por el contrario, le apuesta a ella” (Freire, 2011, p. 91); “nadie es autónomo primero para después decidir” (p. 105); “Lo que siempre rechacé deliberadamente, en nombre del propio respeto a la libertad, fue su distorsión en licenciosidad. Lo que siempre procuré fue vivir a plenitud la relación tensa, contradictoria y no mecánica, entre autoridad y libertad, en el sentido de asegurar el respeto entre ambas, cuya ruptura provocaba la hipertrofia de una o de otra” (p. 106).

Referencias

- Ewald, F., Becker, G. y Harcourt, B. (2012). *Becker on Ewald on Foucault on Becker American Neoliberalism and Michel Foucault's 1979 Birth of Biopolitics Lectures*. The University of Chicago. <http://www.law.uchicago.edu/Lawecon/index.html>
- Fontana, A. y Bertani, M. (2000). Situación del curso. En M. Foucault, M. *Defender la sociedad* (pp. 245-260). Fondo de Cultura Económica. Foucault, M. (1983). El sujeto y el poder. En H. Dreyfus, P. Rabinow, *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (pp. 241-260). Ediciones Nueva Visión.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la Biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Giroux, H. (1992). La pedagogía radical como política cultural: más allá del discurso de la crítica y el antiutopismo. P. McLaren. *Teoría y resistencia en educación* (pp. 47-77). Siglo XXI Editores.
- Hobsbawm, E. (1998). *Historia del siglo XX*. Crítica.
- Lagasnerie, G. (2013). *A última lição de Michel Foucault*. Três Estrelas.
- McLaren, P.; Giroux, H. (1997). La pedagogía radical como política cultural: más allá del discurso de la crítica y el antiutopismo. En P. McLaren, *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna* (pp. 47-77). Paidós.
- Noguera, C. (2009). Foucault profesor. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55), 131-149.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida*. Pre-Textos.
- Sloterdijk, P. (2015). *Los hijos terribles de la edad moderna*. Siruela.

Cuarta parte:

Enseñanza y filosofía

Sin embargo, ¿qué enseñan los pedagogos? A caminar por las calles con la cabeza baja, a tocar las salazones con un solo dedo, con dos el pescado fresco, el pan y la carne, a sentarse de determinada manera y a ponerse el manto de una manera determinada.

Si la virtud puede enseñarse
Obras morales y de costumbres - Moralia
Plutarco.

En la escritura y en la lectura no iniciarás a otro antes de ser tú iniciado.

Meditaciones
Marco Aurelio

Giorgio Agamben y la experiencia de estudiar*

Giorgio Agamben and the experience of studying

*Mercedes Ruvituso***

Resumen

Las investigaciones de Agamben no se han centrado en el campo de la educación y en sus obras. Las referencias a las prácticas pedagógicas, las instituciones escolares y los conceptos educativos aparecen de manera dispersa y en contextos más amplios de discusión. Por esta razón el uso de sus conceptos políticos y metodológicos para pensar problemas educativos, supone el seguimiento de referencias dispersas y su articulación en nuevos contextos de discusión. Este trabajo se propone analizar la noción de “estudio” que aparece en diferentes textos de Agamben, tanto en un sentido conceptual, metodológico como biográfico. En un primer momento, mostraremos cómo estas figuras del “estudio” y del “estudiante” remiten al concepto de “inoperosidad” (*inoperosità*). En un segundo momento, buscaremos definir la idea de un “estudiante inoperoso” e intentaremos analizar qué consecuencias críticas implicaría para la actual lógica del dispositivo de aprendizaje. Finalmente, trataremos de mostrar cómo el propio método de investigación de Agamben se vuelve un ejemplo privilegiado para ilustrar qué significaría la “inoperosidad” en los términos de una verdadera praxis de estudio.

Palabras clave: estudio, inoperosidad, dispositivo de aprendizaje.

* Este texto es producto del Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica PICT y PICT-O 2017-0037, del Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCYT): *Los problemas fundamentales de la biopolítica en la filosofía de Gilles Deleuze*. Investigador responsable: Dr. Marcelo Antonelli. Sede del proyecto: Universidad Pedagógica Nacional (2018-2019).

** Doctora en Filosofía por la Universidad de San Martín y la Università del Salento (Italia) y Magister en Ciencias Políticas por el Instituto de Altos Estudios Sociales (Unsam). Profesora de Filosofía Política en la Universidad Pedagógica de Buenos Aires (Unipe) y en la Universidad Nacional de San Martín (Unsam). Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: mercedesruvituso@gmail.com

Abstract

Giorgio Agamben's research has not focused directly on the field of education and in his works. References to pedagogical practices, school institutions and educational concepts appear in a dispersed manner and in broader contexts of discussion. For this reason, the use of its political and methodological concepts to think about educational problems supposes the tracking of scattered references and their articulation in new contexts of discussion. This paper aims to analyze the notion of "Study" that appears in different Agamben texts, both in a conceptual, methodological and biographical sense. At first, we will show how these figures of the "study" and the "student" refer to the concept of "inoperativity" (*inoperosità*). In a second moment, we will seek to define the idea of an "inoperative student", and try to analyze what critical consequences would imply for the current logic of the learning apparatus. Finally, we will try to show how Agamben's own method of research becomes a privileged example to illustrate what "inoperativity" would mean in terms of a true praxis of study.

Keywords: study, inoperativity, learning apparatus.

¿Cómo citar este capítulo? /
How to cite this chapter?

Apa

Ruvituro, M. (2020). Giorgio Agamben y la experiencia de estudiar. En O. Espinel (Comp.). (2020). *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación*. (pp. 239-255). Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.

Chicago

Ruvituro, Mercedes. "Giorgio Agamben y la experiencia de estudiar". En *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación*, Comp. Oscar Espinel. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, 2020.

MLA

Ruvituro, Mercedes. "Giorgio Agamben y la experiencia de estudiar". En *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación*. O. Espinel (Comp.). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, 2020, pp. 239-255.

A lo largo de la obra de Agamben, las referencias al campo de la educación, o algo así como la experiencia pedagógica en general o a las instituciones escolares, son fragmentarias y podríamos decir hasta “anecdóticas”, y en general se centran en la figura del “estudio” y del “estudioso”. Dichas figuras, sin embargo, remiten de manera general al concepto técnico agambeniano de “inoperosidad” (*inoperosità*).

Varios estudios recientes ya han analizado la relevancia que puede tener la filosofía agambeniana de la potencia o la “inoperosidad” para pensar problemas educativos actuales. Jan Masschelein & Simons (2008) señala que existe una “profunda filosofía del estudio” agambeniana, que implica una crítica radical al lenguaje del aprendizaje presente en el pensamiento sobre la educación en las últimas décadas. Los estudios de Joris Vlieghe (2013, 2016) han incluso utilizado el concepto de inoperosidad para mostrar, por ejemplo, la importancia de la idea de “cansancio” en los procesos de aprendizaje,¹ o para repensar ciertas prácticas típicas de la escolarización, como el repaso colectivo del alfabeto, o las tablas de multiplicar. Y los trabajos de Tyson Lewis (2006, 2013), han retomado la ontología de la “potencia” agambeniana para hacer una crítica directa a la misma lógica del actual dispositivo biopolítico de aprendizaje.

En esta perspectiva, este trabajo se propone analizar cómo la filosofía de Agamben se configura como una “experiencia de estudio” particular, analiza la noción de estudio que aparece en sus textos, tanto en un sentido conceptual

1 Para Vlieghe no solo se trata de pensar nuestra sociedad como la “sociedad del cansancio” (como Byung-Chul Han), sino de pensar el cansancio en un sentido positivo que tiene particular importancia para la educación, en tanto permite interrumpir la fuerza del orden social. Para ello analiza una fenomenología específica del cansancio sobre la base de la obra de Frederik Buytendijk (Vlieghe, 2016).

como metodológico y biográfico. En un primer momento analizaremos ciertas figuras del “estudio” y del “estudiante” que aparecen a lo largo de sus obras de manera dispersa. Con relación a ellas, mostraremos las tensiones que las recorren y el modo en que remiten al concepto de “inoperosidad”. En un segundo momento buscaremos definir la idea de un “estudiante inoperoso” e intentaremos analizar, retomando los estudios de Lewis, qué consecuencias críticas implicaría para la actual lógica del dispositivo de aprendizaje. Finalmente, trataremos de mostrar cómo el propio método de investigación de Agamben se vuelve un ejemplo privilegiado para ilustrar qué significaría la “inoperosidad” en los términos de una verdadera praxis de estudio.

Figuras del estudio

Si repasamos algunos ejemplos significativos sobre el estudio en la obra de Agamben, en primer lugar, nos encontramos con una serie de figuras, estrechamente ligadas a la idea de la melancolía, en la obra temprana *Stanze* (1977). Allí aparece retratada la figura del monje que estudia y copia los textos sagrados en la soledad de su celda y es presa del célebre pecado capital de la “acedia” (conocido en la modernidad como la “pereza”). Este mal de la acedia podría verse como una de las formas de la imposibilidad del “estudio”. Y llama la atención cómo la descripción psicológica que Agamben retoma de San Nilo (*De octo spiritibus malitiae*, cap. XIV), monje del siglo X, parece describir cualquier situación de estudio ordinaria: la “apatía”, el desgano, la desconcentración, el pasaje repentino del odio al amor hacia el conocimiento y hacia quienes lo imparten, la desesperación frente a un sentimiento de fracaso o “condena” anticipada y la parálisis ante cualquier gesto que podría remediarla, y finalmente, la llamada *evagatio mentis*, la fuga del pensamiento de fantasía en fantasía que termina en una especie de sed insaciable por explorar una tras otra miles de posibilidades, sin poder fijar un orden y un ritmo al propio pensamiento (Agamben, 1977).²

Sin embargo, paradójicamente, la figura del acidioso no solo aparece como la imposibilidad del estudio sino como la condición propia del verdadero “estudioso”. Agamben hará notar que la psicología moderna termina

2 Las traducciones al español de los textos de Agamben y de comentaristas son nuestras. Citamos la versión de los textos, tal como aparece en la lista de referencias.

identificando el pecado medieval de la acedia como un “pecado” contra la ética capitalista del trabajo, con la “pereza” y el “desgano” que van en contra del ideal de la productividad y de la utilidad; pero para nuestro autor en realidad aquí estaría también el germen del “tedio improductivo” del que surgen el arte, la poesía, la filosofía. Es decir, la emergencia de la posibilidad de un estudio “feliz”.

Una segunda referencia al estudio podría ser la que aparece en *Idea della prosa* (2002) en relación al “filólogo”: la “melancolía filológica”, la tristeza del estudioso que aparece por ejemplo en la figura de Mommsen. Ese gran filólogo del Siglo XIX, tal como lo describiría Giorgio Pasquali, quien intentaría redefinir una filología antifascista en la década de 1930 (Agamben, 2002). En este breve ensayo, titulado precisamente “Idea del estudio”, aparecen toda una serie de referencias sobre el filólogo y su propia condición de estudioso que es la “erudición”. Aunque de manera diferente a la del acidioso, aquí la lógica de la erudición (emparentada con la del “fetichista” y el “coleccionista”) también rompe con la “utilidad” y es en cierto sentido improductiva, aunque su tonalidad emotiva ya no es el “tedio”, sino una cierta “manía” en la investigación: la acumulación de citas, la multiplicidad de referencias, la sugerencia de desarrollos paralelos y posibles ramificaciones, las horas interminables de exploración entre libros, etc., etc. Pero la lógica de esta laboriosa acumulación, para Agamben, no revela finalmente una mayor apropiación, acercamiento y goce del objeto de estudio, no lleva a probar y validar mejor lo que se afirma y concluye, sino a otra cosa:

El estudio, en sí mismo, de hecho, es interminable. Cualquiera que haya experimentado largas horas de deambular entre libros, cuando todo fragmento, todo códice, todo inicial en la que nos detenemos, parece abrir una nueva vía, que luego de repente se pierde en un nuevo hallazgo, o haya sentido la laberíntica ilusoriedad de esa “ley del buen vecino” [...], sabe que el estudio nunca puede tener propiamente un fin, y tampoco desea tenerlo. (Agamben, 2002, p. 44).

Sin embargo, aquí también, finalmente la figura del erudito encuentra cierta positividad: en la interminable aproximación de diferentes figuras, se hace reaccionar nuestro modo normal de usarlas y relacionarlas. Al respecto, Eric Méchoulan (2006), afirma que “para Agamben la singularidad erudita le da un matiz inesperado a la reflexión, la abre a perspectivas inesperadas, como

si se tratara de guiar el pensamiento para darle otra mirada a los fenómenos del mundo” (pp. 62-63).

Repasemos, en tercer lugar, otra figura, por ejemplo la referencia a ciertos personajes literarios de “estudiantes” universitarios. Ya no se trata del monje atacado de acedia, ni del triste filólogo erudito, sino de un “estudiante” normal: el antihéroe de las novelas de Kafka, Walser o Melville. Estos personajes parecen ser una serie de figuras posthistóricas del estudio. En *Stato di eccezione*, por ejemplo, Agamben (2002) se detiene en particular en el estudiante de derecho kafkiano, el Dr. Bucéfalo que “bajo la tenue luz de una lámpara, lejos del estruendo de las batallas [...], lee y relea las páginas de nuestros antiguos textos” (p. 82).³ Muy lejos de cualquier acción, el estudiante normal se contenta con “estudiar” los grandes acontecimientos de la historia, los viejos códigos que ya no se aplican, solo se estudian.

En cuarto lugar, podríamos señalar también ciertas referencias al movimiento estudiantil de 1968. Por un lado, me interesa rescatar un recuerdo autobiográfico de Agamben en una entrevista: “con el ‘68 no me sentía del todo a gusto” (1985). Y la explicación de ese sentimiento tiene que ver precisamente con la oportunidad política de aquello que se está estudiando. En esos años Agamben leía mucho a Hannah Arendt, autora que sus amigos de la izquierda consideraban “reaccionaria”, no aceptando publicar sobre ella. En el reciente *Autoritratto nello Studio* (2017), Agamben vuelve a recordar esa época, su descubrimiento de Arendt y casi al mismo tiempo su asistencia a los seminarios de Heidegger en la Provenza francesa. Tanto en la entrevista de 1985 como en este texto más reciente, no aparece un recuerdo romántico del movimiento estudiantil, ese estudiantado comprometido en las barricadas y en la lucha obrera, sino un ‘68 que parece recordar el retrato del “estudiante burgués” de Pasolini, cuando decía irónicamente: “tienen caras de hijos de papá” (Pasolini,

3 La referencia al Dr. Bucéfalo que aparece también en *Homo sacer I*, remite a dos ensayos de Walter Benjamin sobre Kafka, donde el “estudio de la ley” plantea el tema de qué puede ser una ley que rige sin significado, es decir, una la ley que ya no se ejecuta (Agamben 1995). En *Estado de excepción*, Agamben (2002) interroga la nueva relación que implica la idea de estudio con relación a la ley. Aquí el contexto más amplio es una lectura del mesianismo benjaminiano como “desactivación” de la ley, al que remite como veremos la idea de “inoperosidad” (*inoperosità*). Agamben analiza la correspondencia entre Benjamin y Scholem sobre el relato kafkiano. Según él, el derecho estudiado (no practicado) es la “puerta” que conduce a la “justicia”, es decir, la “desactivación” del derecho, la “inoperosidad” del derecho, que es simplemente, “otro uso del derecho”. El “juego estudiantil” es lo que permite acceder a esa justicia a la que refiere Benjamin: “un estado del mundo en el que el derecho es un bien inapropiable e injuridificable” (Agamben 2002, pp. 82, 83).

2014).⁴ Es decir, el recuerdo de ciertas lecturas de moda entre los estudiantes que finalmente no les permitían ir al fondo de las cuestiones políticas decisivas. Dice Agamben: “en momentos de aceleración y de revolución, puede suceder que un libro leído por pocos, llegue por un corto circuito a muchos y se convierta en un detonador histórico. Pero puede no suceder, como ocurrió con Arendt en el ‘68” (1985, p. 32). La experiencia de esta difusión de las ideas cuando ya ha pasado la ocasión propicia para su uso real y no meramente académica, es una de las decepciones más grandes que Agamben recuerda del movimiento estudiantil.

Por otro lado, sin embargo, habría que mencionar en el cuadro agambeniano del movimiento estudiantil del ‘68 las referencias a Guy Debord y el movimiento situacionista, verdaderos “detonadores históricos” de esa época. Recordemos por ejemplo el famoso panfleto que aparece en la Universidad de Strasburgo, donde el diagnóstico sobre la vida estudiantil es lapidario: el joven estudiante “comprometido” es un “mito publicitario”, absolutamente consustancial al modo de producción capitalista y su dinámica (*Internationale Situationniste*, 1966). Como mostraremos, esta aparente contradicción de las referencias al movimiento estudiantil del ‘68, entre el rechazo de Arendt y la influencia de Debord, es un gran ejemplo de cómo opera la propia concepción arqueológica de Agamben y su idea sobre la “contemporaneidad”.

Ahora bien, veamos una última figura agambeniana del estudio, la del estudiante medio de las actuales universidades en occidente. En un ensayo reciente de opinión, Agamben afirma que la “pobreza de la vida estudiantil” que Benjamin ya denunciaba hace 100 años y la Internacional Situacionista hace 50 años, hoy ha crecido de manera incontrolable. Y ello se debe en parte a que la “experiencia universitaria” está completamente definida por la jerga empresarial, el paradigma de las ciencias, los laboratorios y la lógica profesional (Agamben 2017). Se ha perdido completamente el significado de la palabra “estudio” y la idea de una “vida estudiantil” como una “forma de vida”. Es decir, como un paradigma cognoscitivo particular, donde no se reivindica una utilidad inmediata, sino una de esas actividades humanas “inútiles” que se hacen por “placer puro”. La condición de estudiante es para muchos la única ocasión de “hacer la experiencia hoy cada vez más rara de una vida sustraída a

4 Pasolini dirá: “Cuando ayer en Valle Giulia peleaban con los policías, ¡yo simpatizaba con los policías! Porque los policías son hijos de pobres. Vienen de las periferias [...]” (Pasolini, 2014, p. 383 Traducción propia)

finés utilitarios” (Agamben, 2017). Porque nunca podría existir una profesión de “estudiante”; y cuando se los piensa así, a los estudiantes se los priva de su condición más propia, la posibilidad de que, por fuera de toda lógica laboral, su vida y su pensamiento se unan en el estudio.

Vale la pena copiar aquí esta reflexión que surge en una reciente entrevista de Flavia Costa:

[F. Costa]: La vida académica, tanto como estudiante cuanto como profesor, no aparece prácticamente mencionada en su *Autorretrato*. Pareciera que su relación con el mundo académico, si bien no imposible, no ha sido particularmente importante. ¿Ha sido así? [G. Agamben]: La universidad europea ha estado muerta por muchos años y no está claro qué puede reemplazarla en el plano de las instituciones. Ya a principios de la década de 1930, en el umbral del nazismo, en un debate en el que participaron en Alemania los intelectuales y los académicos más inteligentes, se había identificado que una de las causas de esa muerte era su transformación en escuelas profesionales. Y no solo vale para las facultades humanísticas, sino también para las científicas, que dependen hoy en medida determinante de las exigencias de los grandes grupos industriales. Precisamente al contrario de lo que se querría ahora, una universidad solo puede permanecer viva si se mantienen claramente distinguidos el estudio y la profesión, si no se olvida que el estudio tiene en primer lugar que ver con la libertad de la mente y con la relación vital con el pasado, sin los cuales el presente no tiene ninguna capacidad para resistir el dominio de la economía y de la técnica. (Agamben y Costa, 2018, p. 8).

El estudiante inoperoso

Las cinco figuras del estudio que acabamos de comentar —el monje acidioso, el filólogo erudito, el estudiante kafkiano, el joven Agamben que vive el ‘68 “desde lejos” y, finalmente, el estudiante de cualquier universidad en la actualidad— parecerían en principio una serie de referencias “educativas” inconexas y fragmentarias. Como decíamos, ellas podrían ser solo “anecdóticas” en las investigaciones en las que aparecen.

Sin embargo, si volvemos sobre uno de los pocos lugares en los que Agamben define explícitamente el “estudio” como concepto —el ensayo de *Idea della prosa*—, las tensiones presentes en estas cinco figuras de estudiantes, se iluminan. Allí Agamben (2002) recuerda que según la etimología, el término

Studium, contiene una raíz *st-* o *sp-* que indica los golpes, los *chocs* que provoca todo momento de estudio:

Estudiar y sorprenderse, en este sentido, están emparentados: el que estudia está en la condición del que ha recibido un golpe [*urto*] y permanece estupefacto delante de lo que lo ha golpeado, sin poder reponerse y, a la vez, impotente para alejarse. El estudioso, entonces, siempre es también un estúpido. (Agamben, 2002, p. 44).

Por ello, el estudio es la sucesión alterna de dos momentos contradictorios y que le dan un “ritmo” propio: por un lado, el estar siempre como atónito y absorto, y en este sentido, “el estudio es esencialmente padecimiento y pasión”, pero por otro lado, el estupor y la lucidez, el descubrimiento y nuevamente la pérdida, la alternancia de pasión y acción que lleva a buscar seguir buscando una conclusión.

Ahora bien, si esta es la condición clásica del estudioso, en la que podríamos ubicar al acidioso y al filólogo, Agamben sugiere que la condición del estudioso al final de la historia, es como la de los “filósofos paganos en el limbo”: ellos estudian sin esperar más nada, ni del futuro, ni del pasado. Y aquí entonces, aparece la condición propia del estudiante kafkiano, del joven Agamben que vive de lejos el ‘68, del universitario de hoy. Y aunque Agamben no dice mucho más de esta condición, lejos de cualquier sentido nihilista, insinúa que en ella quizás el estudio sin “esperanza” pueda liberarse de la tristeza que siempre lo ha caracterizado para volver a su verdadera naturaleza, ser una simple y más humana “auto-alimentación del alma” (*idem*).

Esta figura “posthistórica” del estudio, como ya se ha señalado, se refiere a uno de los conceptos centrales de la ontología agambeniana de la potencia, la “inoperosidad”. En efecto, aunque Agamben no desarrolle explícitamente una “filosofía de la educación”, las figuras del “estudio” y del “estudiante” tienen un sentido técnico preciso en su obra, que de modo más o menos explícito, pueden verse como modos de pensar la categoría de “inoperosidad”.

Ahora bien, ¿qué es la inoperosidad? y ¿qué sería un “estudiante inoperoso”? No podré detenerme aquí en las múltiples referencias textuales, ni en los autores con los que Agamben discute esta figura específica del concepto de “potencia” que, además del término “inoperosidad”, tiene otros nombres en

su obra (“impotencia”, “potencia-de-no”, “preferiría no”).⁵ Teniendo en cuenta una de sus primeras definiciones (la conferencia de 1987 “La potencia del pensamiento”), Agamben (2005) se propone analizar una figura de la potencia aristotélica que no desaparece o se agota en el tránsito hacia el acto, sino que “se mantiene y crece en el acto” (p. 23). Y en este sentido, el concepto intenta pensar la misma vida humana como una potencia que “necesariamente excede sus formas y sus realizaciones”, y busca definir la potencia específicamente humana de la acción (*ídem*). Una acción que se corresponda con la idea de que los seres humanos no tienen una obra propia, no pueden ser definidos por ninguna operación sino por una pura potencialidad que ninguna identidad ni vocación pueden llegar a realizar o agotar.

La lógica biopolítica de la educación

Como mencionamos, el concepto de “inoperosidad” ya ha sido utilizado para analizar prácticas educativas contemporáneas. El reciente libro de Tyson Lewis *On Study: Giorgio Agamben and educational potentiality*, en efecto, retoma la ontología de la “potencia” agambeniana para hacer una crítica directa a lo que refiere como la lógica del actual dispositivo biopolítico de aprendizaje.

Lewis analiza cómo la misma idea de “potencialidad” es frecuentemente utilizada en el mundo educativo; al punto de que la misma lógica de la educación se concibe como la actualización de un potencial latente en los alumnos, que claramente se dirige a un fin productivo y es funcional al mercado competitivo global. La “potencialidad” que cuenta es aquella que puede transformarse en “capital humano”, aquella que implica la adquisición de una serie de “habilidades” determinadas.

Sin embargo, uno podría señalar —y en parte la corriente biopolítica de Negri y Hardt, Lazaratto ya han señalado— que actualmente el entrenamiento en una determinada disciplina que tiene su correlato específico y funcional en un sistema productivo (uno podría pensar en el esquema de Foucault en

5 El concepto de “inoperosidad” en efecto adquiere diferentes nombres y formulaciones a lo largo de la obra de Agamben: desde Kojève a Bataille y la discusión en torno al *désœuvrement* que luego pasa a Nancy y Blanchot; desde Heidegger y su lectura del concepto de potencia en Aristóteles, desde el aristotelismo árabe, el averroísmo, y el concepto de “intelecto agente”; desde la novela de Melville “Bartleby el escribiente” y la frase “preferiría no hacerlo”, hasta el mesianismo de Benjamin y Pablo de Tarso en relación con la cuestión de la desactivación de la ley y el “estado de excepción”. Para un análisis de este desarrollo, véanse, Castro (2008) y Cavalletti (2010).

Vigilar y castigar), se ha modificado radicalmente. En la actualidad, en la llamada “sociedad del aprendizaje” (Hutchins) la adquisición de habilidades no termina con la educación formal y la graduación de un estudiante, sino que es un proceso que implica la vida laboral de los individuos, e incluso la vida misma en su totalidad. Y, de hecho, el llamado “placer de aprender”, la idea de desarrollar un “potencial personal”, la adquisición de “habilidades” y “competencias”, hoy se impone prácticamente a toda la vida. De algún modo, entonces, el llamado “mandato continuo de entrenar habilidades” asociado a las ideas de “realización personal” y “movilidad social”, ha dado lugar a la idea de un aprendizaje que solo parece asumir la forma medible, identificable y mercantilizable de las habilidades. En este panorama, la idea de un “aprendizaje inútil” es completamente marginal y excepcional.

Lewis señala que si la misma “biopolítica” implica una lógica educativa fundamental, el discurso que fundamenta las propuestas de las instituciones educativas, sobre todo las menos tradicionales, se basa entonces en una cierta idea de “potencia”, cuyo *slogan* se resumiría: “vamos a ayudar a los estudiantes a enriquecer su potencial, para que puedan afrontar los cambios de una economía y un mercado laboral en continuo devenir” (Lewis, 2006). En términos foucaultianos, la lógica de aprovechar al máximo la propia “potencialidad” para volverla productiva, implica transformarnos en “empresarios de nosotros mismos”. Y aquí, el imperativo de la flexibilidad y la apertura de opciones para los estudiantes, es completamente funcional a dicha lógica, ya que las opciones siempre están en relación con ciertas necesidades económicas, medibles, mercantilizables, y aprovechables.⁶

6 En este panorama, por ello, el esquema “disciplinario” y “normalizador” de la escuela tradicional parecería ser obsoleto para explicar la lógica del aprendizaje. Y me permito repasar (aunque no podré explayarme en esta comunicación) algunos de sus “síntomas” más elocuentes:

- El auge de una especie de nueva “mitología educativa” que surge, por ejemplo, frente al crecimiento exponencial de las llamadas *startups*: “jóvenes emprendedores” que abandonaron los estudios formales para abocar sus conocimientos en “empresas de base tecnológica” o “empresas sustentables” de gran impacto masivo y crecimiento económico. Algunos ejemplos son Steve Jobs, Mark Zuckerberg (el creador de Facebook) y Jan Koum (el creador de Whatsapp). Estos son los “jóvenes con gran potencialidad”, con ideas “brillantes”, los “emprendedores” que trabajan a muy bajo costo, financiados por los llamados “inversores ángeles” y que podrán, si su producto tiene éxito, obtener ganancias de manera abrupta y exponencial; ya que dichos productos implican una comercialización masiva por internet y sus diversas plataformas. Algunos ejemplos son: Uber, Airbnb, Dropbox, Snapchat, Pinterest, etc.
- Los dispositivos de “auto-monitoreo” que le permiten al individuo realizar un constante testeo y evaluación de casi cualquier situación cotidiana (desde organizar sus horas de sueño, finanzas, hasta el cepillado de los dientes).
- El uso cada vez más frecuente de “tutoriales” que disponibles en las redes, reemplazan y al mismo tiempo difunden clases, docentes y experiencias comunitarias de aprendizaje.

Ahora bien, según Lewis, el concepto de “potencia” o “potencialidad” implícito en la lógica biopolítica del aprendizaje se estructura sobre la idea del “todavía no” y la del “debe ser”: el niño todavía no es un adulto, todavía no es un ciudadano, todavía no es un miembro productivo de la sociedad, y mediante el aprendizaje, destruye ese “todavía no” y actualiza una potencia latente, transformando una contingencia en una necesidad. Esta sería la figura de la “potencia genérica” aristotélica, que según Agamben predominó en occidente:

la potencia se subordina al acto, para que el estudiante pueda ocupar un lugar en el orden de las cosas en relación con un orden económico, político o social. La potencia se destruye en nombre de la eficiencia y la efectividad, ordenando y controlando las posibilidades que ofrece de acuerdo a una lógica soberana [que no es otra que la del biopoder]. (Lewis, 2013, pp. 6-7).

Y aunque la actual lógica del aprendizaje enfatice la auto-motivación y la auto-gestión, en realidad, el sujeto es constantemente dirigido a una actualización de su potencialidad latente y capturado como un “recurso” que lo convierte en un hecho estadístico, una cantidad de capital humano abstracto o un conjunto de habilidades genéricas.

En este punto, entonces, para Lewis, la figura de la “impotencia” o la “inoperosidad” que sería otro de los modos de pensar la potencia aristotélica aparece como una alternativa. Según este autor, ello sería posible porque permite pensar una potencia que no se destruye en el paso al acto, sino que se conserva, se posee como la capacidad, más libre, de abstenerse de hacer algo.

Y traducido en términos educativos, según Lewis, se trataría de permitirle a un estudiante experimentar efectivamente su potencial, dándole la oportunidad de hacer la experiencia de su impotencia, su capacidad de no ser. Es decir, si en la sociedad del aprendizaje, la cuestión es una obsesión por aquello que el estudiante “puede hacer”, para cumplir cierto rol en la economía; si se trata siempre de verificar y evaluar una actualización, el paradigma agambeniano permitiría reconocer ya no las capacidades, sino las “incapacidades”, la “indeterminación”, la “ambigüedad”, lo “inútil”, cierta “inocencia” infantil que es la base de otro modo, de pensar distinto, de vivir distinto.

Frente a los dispositivos actuales de aprendizaje, finalmente, la experiencia de estudiar que propone Agamben sería interminable, rítmica, una experiencia que no solo pierde un objetivo y finalidad, sino que desea no terminar. Entre la tristeza y la inspiración, esta lógica rompería cualquier idea

de un crecimiento o realización de una potencialidad latente. Estudiar aparece entonces como una actividad “inútil”, “precaria” y más feliz (Lewis, 2013).

La inoperosidad como paradigma de la acción

Como podemos ver, el concepto de “inoperosidad” le permite a Lewis mostrar la contracara del actual dispositivo de aprendizaje. Sin embargo, a nuestro modo de ver, este trabajo no desarrolla la “inoperosidad” como una “praxis” positiva, sino más bien, como una especie de “reacción”. Ya que finalmente, para Lewis, el estudiante inoperoso sería aquél que logra permanecer en la “indeterminación” e “interrumpir” así las expectativas y los fines del sistema educativo, es decir, aquel que logra poner en suspenso sus normativas. Donde el objetivo parecería ser entonces recuperar el tiempo de estudio como un “tiempo libre” en el espacio de las instituciones; volver a la idea del estudio sin un fin determinado, sino como algo “abierto al mundo”. Volver —dice Lewis— a la idea del estudiante de Mayo del ‘68: sinónimo de la protesta, del disenso y ya no de un capital humano a administrar. Es decir, sustancialmente, entender la inoperosidad como la “suspensión” de un dispositivo político.

Sin embargo, es posible señalar que ya desde la primera formulación del concepto la inoperosidad es el intento de pensar “una potencia que [...] se mantiene”, pero que también “crece en el acto” (Agamben, 2005, p. 23). Y si las primeras formulaciones se detienen en la idea de “suspensión” y “conservación del poder” (el hecho de “mantenerse en el acto”) existen también en su obra muchos intentos de pensar no solo el momento de la suspensión sino el más positivo del “crecimiento”.

En efecto, a medida que Agamben desarrolla su teoría, podemos ver que la inoperosidad se vuelve un verdadero paradigma de la “acción”, una praxis que no es simplemente o no solo es “reactiva”. Por ello, en múltiples ocasiones se subraya que la “inoperosidad” no es ni la ausencia de toda potencia, ni la ausencia de todo efecto, y que entendida como la “capacidad de un no-ejercicio” y la “disponibilidad de una potencia de no”, tampoco es simplemente el “no hacer nada”. En este sentido, uno podría ver que en los últimos trabajos de Agamben, la idea de “inoperosidad” se entiende especialmente mediante la categoría de “uso”. Desde esta idea entonces, el “estudio inoperoso” no solo sería la suspensión del dispositivo educativo, sino fundamentalmente otro “uso” del mismo.

Conclusiones

Para finalizar, quisiera analizar brevemente el modo en que el propio Agamben justifica y lleva a cabo sus estudios. Si, como vimos, las referencias explícitas a la “educación” en sus trabajos son escasas, al contrario, sus propias obras pueden verse como la exposición continua e incansable, y completamente “positiva” de un modo de estudiar, y en su caso, de hacer filosofía.

En este punto, es necesario señalar que la “inoperosidad” no solo es un objeto de investigación sino también un método. En diferentes obras Agamben ha intentado diversas figuras de la “inoperosidad” como modos de desactivar ciertos dispositivos o conceptos políticos: en relación con la idea de comunidad (en *La comunità che viene*), en relación con el concepto de “soberanía” (en *Homo sacer I*); en relación con la concepción del tiempo (en *Il tempo che resta*); en relación con el gobierno (en *Il Regno e la Gloria*) o al concepto de oficio (en *Opus Dei*), etc. En cada uno de estos estudios ha tratado de realizar una arqueología filosófica sobre la comunidad, la soberanía, el gobierno, el oficio, etc., de modo tal que cierta positividad capturada en dichos dispositivos, vuelva a hacerse presente en otro posible uso. Sintéticamente, este ha sido el modo en que se “desactivan” ciertos conceptos claves de la tradición, al mismo tiempo que se les da otro “uso”, es decir, al mismo tiempo que se indica una nueva posibilidad.

Esta metodología que define sus arqueologías filosóficas, tiene que ver con una especial forma de relacionarse con el pasado cultural y sus fuentes. Agamben resume esta actitud cuando define qué significa ser “contemporáneo”: un contemporáneo es alguien que quiere ajustar cuentas con su época, tomar posición respecto del presente, pero no coincidiendo sino situándose en una especie de “desconexión” que le permite ser más capaz de percibir su tiempo; percibir entonces, no sus luces sino su oscuridad (2009).

En este sentido, Agamben dirá que sus estudios pretenden dar cuenta de sus propios límites, sus propios modos de construcción y también su propia insuficiencia. Ellos no se presentan, ni pretender ser sistemas cerrados de pensamiento, sino reflexiones expuestas a un “uso común”, es decir, a nuevos desarrollos. Esto significa la idea de que una obra sea capaz de exponer su propia “inoperosidad”: exponer su propio modo de construcción, abrir un diálogo, permitir un debate como tal, una reinterpretación y un “re-uso”.

En sus escritos más recientes —como *L'uso dei corpi*, *Che cos'è la filosofia?* o *Autoritratto nello studio*— además, aparece la idea de un “estudio” que se convierte en una arqueología de sí mismo. Estas obras tienen de distinto modo un tono “autobiográfico”, donde no solo se reflexiona sobre ciertos dispositivos de poder y su posible reutilización, sino sobre algo así como la “propia vida”, esa vida que una y otra vez los ha enfrentado y trabajado laboriosamente. En *L'uso dei corpi*, por ejemplo, el último libro de la serie *Homo sacer* que vendría a “abandonar” a su suerte la gran investigación de su vida, Agamben reformula la idea de que “su obra es su inoperosidad. [...] y la reflexión que aquí presenta, como toda obra de poesía y de pensamiento, no puede ser concluida, sino sola abandonada (y, eventualmente, continuada por otros)” (2015, p. 9).⁷ Y aquí es evidente entonces que este objetivo no solo envuelve el objeto de la investigación sino también al que escribe. Y en *Autoritratto nello studio*, esa arqueología de sí mismo se realiza mediante los “otros”, como un relato de los encuentros decisivos de la vida y las amistades, es decir, una verdadera “autoheterobiografía”.

Por todo esto, la “inoperosidad” agambeniana debe entenderse como un verbo activo, se trata de “volver inoperante”, de desactivar, de suspender la eficacia de una tradición pasada que se trasmite como una “ley”. Pero esta re-utilización de dispositivos no supone la instauración de una nueva norma, sino la normatividad propia de los ejemplos y los paradigmas, es decir, la debilidad de una sugerencia, absolutamente condicional. En este sentido, el estudio debe exponer la propia potencia y al mismo tiempo la propia impotencia, lo que puede y al mismo tiempo lo que no puede. Recientemente, Agamben ha explicado esta idea de manera directa y clara:

La inoperosidad no es algo pasivo o inerte, como me reprochan los filósofos de la política que nunca lograron emanciparse de la centralidad capitalista del trabajo. El concepto de inoperosidad debe ser leído en correlación con el concepto de uso. Lo que se ha vuelto inoperoso ha sido abierto a un nuevo uso posible. Se trata, contra el primado aristotélico del acto sobre la potencia que aún domina nuestra cultura, de un principio interno a la potencia, de un resto que no se extingue, no se cumple enteramente en el acto y empuja a la potencia a volverse

⁷ Esta idea aparecía por ejemplo en “*Experimentum linguae*”, el prefacio de la edición francesa de *Infanzia e storia* de 1989. Por esta época, como ya señalamos, Agamben da una de las primeras formulaciones del concepto de “inoperosidad” y expresa que la cuestión implica, necesariamente, pensar el modo en que una obra es “capaz de exponer la propia inoperosidad y la propia potencia” (Agamben, 2005, p. 375).

sobre sí misma, a convertirse en potencia de la potencia. La obra inoperosa, que resulta de esta suspensión de la potencia, expone en el acto la potencia que lo ha llevado a ser: si es una poesía, expondrá en la poesía la potencia de la lengua; si es una acción, expondrá en la acción la potencia de actuar (y no de actuar). Solo en este sentido podrá decirse que la inoperosidad es poesía de la poesía y praxis de la praxis. Volviendo inoperosas las obras de la lengua, de las técnicas, de la política y de la economía, ella muestra qué cosa pueden el cuerpo y la mente humanos. Por cierto, también con respecto a uno mismo existe este momento contemplativo, que Spinoza llamaba *aquiescentia in se ipso*, y que definía como el momento en el que nos contemplamos a nosotros mismos y a nuestra potencia de actuar. Esto significa también, como me preguntás, contemplar el propio límite. Pero ya sea que se alcance o no a percibirlo, aun en este caso, la inoperosidad no va separada del uso, y la contemplación de sí solo es fecunda si se traduce en un uso de sí. (Agamben, 2018, p. 8).

Para finalizar, entonces, podríamos volver a preguntar: ¿qué es un “estudiante inoperoso”?

Una respuesta posible sería: aquél que asume una “forma de vida” privilegiada para hacer cuentas con el pasado y desactivar ciertos dispositivos que lo oprimen. Pero lejos de la idea de una “suspensión” estéril, de una “indecisión” y la “ausencia de obra”, en primer lugar, es aquél que nos propone al mismo tiempo otra cosa. En este sentido el estudiante inoperoso podría ser el propio Agamben: el que a veces es el filólogo erudito, el incómodo acidioso, el que mira Mayo del ‘68 de lejos, en los seminarios de Heidegger, en las lecturas de Arendt y Carl Schmitt, con la misma pasión con la que conversa con Debord y Pasolini.

El autorretrato en el estudio de Agamben es, a su modo, la exposición de ese “uso de sí” cuando llega la pregunta ¿qué es *lo que resta* de una vida de estudioso? La respuesta es el intento de mostrar que mucho más que las obras escritas y lo que creemos conocer, producir o poseer, lo que resta está en los límites de lo que se ha escrito. Es decir, en la conexión secreta que define la amistad como esa experiencia en la que somos felices cuando compartimos “la sensación de existir” y la ponemos en cuestión (Agamben y Costa, 2018). Una verdad que habita en los que se atreven a hacer filosofía “entre amigos”.

Referencias

- Agamben, G. (1995). *Homo sacer I. Il potere sovrano e la nuda vita*. Einaudi.
- Agamben, G. (2002). *Idea della prosa*. Quodlibet.
- Agamben, G. (2005). *La potenza del pensiero. Saggi e conferenze*. Neri Pozza.
- Agamben, G. (1970). *L'uomo senza contenuto*. Rizzoli.
- Agamben, G. (2015). *L'uso dei corpi. Homo sacer IV, 2*. Bollati Boringhieri.
- Agamben, G. (2009). *Nudità*. Nottetempo.
- Agamben, G. (1977). *Stanze. La parola e il fantasma nella cultura occidentale*. Einaudi.
- Agamben, G. (2017, mayo 15). *Studenti*. Quodlibet. <https://www.quodlibet.it/giorgio-agamben-studenti>
- Agamben, G. (1985, noviembre). Un'idea di Giorgio Agamben, entrevista a cargo de Adriano Sofri. *Reporter*, 9-10, 32-33.
- Agamben, G. y Costa, F. (2018). Autorretrato al óleo del filósofo poeta. *Revista Ñ*, XV(781), 6-8.
- Castro, E. (2008). *Giorgio Agamben. Una arqueología de la potencia*. Unsam Edita.
- Cavalletti, A. (2010). El filósofo inoperoso. *Deus Mortalis*, 9, 51-71.
- Lewis, T. (2006). The School as an exceptional space: rethinking education from the perspective of the biopedagogical. *Educational Theory*, 56(2), 159-171.
- Lewis, T. (2013). *On Study. Giorgio Agamben and Educational Potentiality*. Routledge.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2008). The governmentalization of learning and the assemblage of a learning apparatus. *Educational Theory*, 58(4), 391-415.
- Méchoulan, É. (2006). Érudition et fétichisme. En G. Asselin & J.F. Bourgeault, *La littérature en puissance. Autour de Giorgio Agamben*. VLB éditeur.
- Pasolini, P. P. (2014). Il Pci ai giovani!. En *Empirismo eretico*. Garzanti
- Vlieghe, J. (2013). Experiencing (im)potentiality: Bollnow and Agamben on the educational meaning of school practices. *Studies in Philosophy and Education*, 32, 189. <https://doi.org/10.1007/s11217-012-9319-2>
- Vlieghe, J. (2016). The educational meaning of tiredness: Agamben and Buytendijk on the experience of (im)potentiality. *Ethics and Education*, 11(3), 359-371. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17449642.2016.1240387>

Sobre el enseñar y el aprender filosofía. Una lectura desde Sloterdijk*

About teaching and learning philosophy. A reading from Sloterdijk

Oscar Espinel** • Oscar Pulido Cortés***

Resumen

El texto aborda la pregunta por el aprender como ángulo estratégico para interpelar las prácticas de enseñanza, en particular, la enseñanza de la filosofía. Un giro metodológico que pretende descentrar la enseñanza reducida a la transmisión de información y abrir otros horizontes de interpelación y comprensión. Preguntas que, aunque situadas en el campo de la filosofía, bien podrán ampliarse a los distintos campos disciplinares y su enseñanza, por cuanto las preguntas por el enseñar y el aprender son interrogantes transversales del ejercicio docente mismo. Para este efecto, el texto recurre a algunas categorías formuladas por Sloterdijk como ejercicio, antropotécnica y esfera.

Palabras clave: aprender, enseñanza de la filosofía, vida ejercitante, antropotécnica

* El capítulo hace parte del componente teórico del proyecto interinstitucional *Balance de las formas de enseñanza de la filosofía en Colombia* financiado por la Dirección General de Investigaciones de la Vicerrectoría General Académica de UNIMINUTO mediante la *VII Convocatoria para el desarrollo y fortalecimiento de la investigación en UNIMINUTO* y por la Vicerrectoría de Investigaciones de la UPTC.

** Doctor en Filosofía de la Universidad de Buenos Aires. Profesor del Departamento de Filosofía de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). Grupo de Investigación Pensamiento, Filosofía y Sociedad. Correo electrónico: oscar.espinel@yahoo.com

*** Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor de la Escuela de Filosofía de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Grupo de Investigación Filosofía, Sociedad y Educación (Gifse). Correo electrónico: oscar.pulido@uptc.edu.co

Abstract

The text addresses the question of learning as a strategic point of view for questioning practices of teaching, in particular the teaching of philosophy. A methodological turn that aims to decentralize teaching reduced to the transmission of information, and to open horizons of questioning and understanding. These questions, although situated in the field of philosophy, may well be extended to the different disciplinary fields and their teaching, for the questions of teaching and learning are transversal questions of the teaching exercise itself. In this way, the text uses some categories formulated by Sloterdijk as exercise, anthropology and sphere.

Keywords: learning, teaching philosophy, exercising life, anthropotecnica.

¿Cómo citar este capítulo? /

How to cite this chapter?

Apa

Espinel, O. y Pulido, O. (2020). Sobre el enseñar y el aprender filosofía. Una lectura desde Sloterdijk. En O. Espinel (Comp.). (2020). *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación*. (pp. 257-282). Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.

Chicago

Espinel, O. y Pulido, O. "Sobre el enseñar y el aprender filosofía. Una lectura desde Sloterdijk". En *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación*, Comp. Oscar Espinel. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, 2020.

MLA

Espinel, O. y Pulido, O. "Sobre el enseñar y el aprender filosofía. Una lectura desde Sloterdijk". En *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación*. O. Espinel (Comp.). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, 2020, pp. 257-282.

La enseñanza es más que instruir o transmitir. Enseñar es mucho más que moldear y modelar de cara a una tradición o sistema de verdades heredadas. Es más, existe una diferencia tonal, un acento distinto, entre la enseñanza y el enseñar, entre la forma sustantivada y la forma verbal en la que valdría la pena reparar. La enseñanza, restringida a la transmisión de información, ha venido vaciando el lugar y acción del profesor, de quien enseña, de quien se prepara para enseñar, convirtiéndolo en un mediador, recitador y, en algunos casos, operario mecanizado del saber. Ciertamente, centrar la mirada en este tipo de enseñanza ha impedido problematizar otros aspectos de la relación con la filosofía. Es urgente, en medio de esta reducción, cuestionar la concepción de enseñanza que permea las prácticas en el aula y los acercamientos a terrenos como los de la filosofía.

Es tan valioso preguntarse por aquello que decimos enseñar, es decir, la pregunta por la filosofía, como detenerse a cuestionar qué es eso de enseñar. ¿Qué significa enseñar?, ¿qué rasgos asume la enseñanza cuando decimos enseñar?, ¿qué tipo de relación guarda esa concepción de “enseñanza” que ideamos con lo que hacemos y, en concreto, con la concepción del objeto que decimos enseñar, en nuestro caso, la filosofía? En últimas, ¿qué tipo de coherencia guardan nuestras prácticas de enseñanza con la concepción de filosofía que decimos mantener? Estas mismas interpelaciones podrían hacerse frente a otros objetos como la biología, la matemática, la enseñanza de una segunda lengua y, por supuesto, la enseñanza de la lengua materna; en fin, *¿qué es enseñar?*, es una pregunta que hinca sus raíces en el hacer del

maestro¹ y, por tanto, en la reflexión pedagógica. Una pregunta que, además de pedagógica, adquiere rasgos filosóficos por cuanto entraña inquietudes antropológicas, éticas y políticas. Una forma de preguntar de carácter filosófico-pedagógico que orientará las discusiones, reflexiones e interrogantes que aquí nos proponemos.

En primer lugar, es necesario situar las inquietudes que nos acompañan en este recorrido, puesto que hemos decidido seguir un viraje metodológico en esta forma de interrogar. Se trata de la pregunta por el aprender. Preocupados por la filosofía y su enseñanza hemos venido dando forma a una serie de interrogantes desde lo que parece su contracara: el “aprender”. De hecho, la tradición de linaje constructivista ha venido normalizando la enseñanza-aprendizaje como una dupla incuestionable e indisoluble, con lo que ha desdibujado preguntas propias sobre la enseñanza y la ha puesto en función del “aprendizaje” en cuanto producto final del proceso educativo y, dentro de esta racionalidad, como algo cuantificable y controlable. Igualmente, ha desdibujado el lugar del “aprender” siempre supeditado, desde esta binariedad, al propósito por el que se disponen tanto la gestión de la enseñanza como el ambiente de aprendizaje. Desde esta mirada, por ejemplo, no se puede aprender cualquier cosa, ya que ello significaría desperdiciar la inversión realizada en dicha operación en términos de tiempos y recursos. Todo ha de estar perfectamente coordinado para que el individuo aprenda de manera eficiente conocimientos y habilidades útiles en interacción con su entorno de aprendizaje y las demandas del contexto socio-económico.

Pues bien, preguntar por la enseñanza desde la territorialidad del aprender, nos permite observar otros paisajes y hacer otros encuadres. Aprender entendido en tanto práctica, actividad y/o ejercicio y no como aprendizaje, adquisición o acumulación. Este es el proyecto que hemos emprendido hace un tiempo y que, en este momento, nos conduce a Sloterdijk en búsqueda de herramientas teórico-metodológicas para contribuir a este campo en torno a la enseñanza de la filosofía o, para ser más precisos, en torno a la filosofía y su enseñanza. Un campo que consideramos en emergencia a juzgar por la proliferación de abordajes, apropiaciones y perspectivas desde las que se vienen

1 No desconocemos las precisiones existentes entre los términos maestro, docente y profesor; sin embargo, el espacio del que disponemos no nos permite ampliar estas precisiones y documentar la procedencia de cada uno de sus usos. Por ahora, haremos uso indistinto de estos términos reconociendo nuestra deuda con ello.

trabajando en los últimos tiempos más allá de su didactización, metodologización o disciplinarización². Pregunta por la enseñanza que nutre tanto el terreno de la pedagogía como el de la misma filosofía, objeto de la enseñanza.

Esta es la bitácora que orienta la revisión realizada de los textos de Sloterdijk en los apartados que siguen. Para ello, en un primer momento, nos detendremos a profundizar en la noción de ejercicio y el carácter fundamental de la vida humana como vida ejercitante. Una vez esbozadas las críticas a la centralidad de las visiones antropológicas modernas en torno al trabajo, el texto se detendrá en el carácter ejercitante de la filosofía. Estas aproximaciones previas nos permitirán explorar a continuación, desde la noción de antropotécnica, la labor del maestro de filosofía y la función de la *scholé* como espacio de heterotopía.

Del homo faber al homo athleta

“Quien busque hombres encontrará acróbatas” (Sloterdijk, 2012, p. 29). Sentencia que esgrime el filósofo alemán en la que logra delinear al hombre en medio del proyecto ascetológico que se propone. De este modo, mediante la noción de ejercicio, Sloterdijk levanta una crítica profunda a las posturas que ponen al trabajo como eje gravitacional de la producción del hombre por el hombre. Desde su perspectiva, no es a través del trabajo y sus resultados concretos, ni del mentado trabajo sobre sí mismo, como el hombre se ha producido históricamente. La labor autopoiética del hombre se ha efectuado, antes que nada, mediante las diversas formas de vida ejercitante.

Esta distinción entre trabajo y ejercicio lleva consigo algunos matices importantes que vale la pena señalar. Mientras el trabajo se reconoce por sus efectos exteriores, cristalizados en sus productos y resultados finales, el ejercicio parece ir en una dirección contraria: la interioridad, la intimidad, la

2 La creciente producción bibliográfica en torno a tópicos cercanos a la enseñanza de la filosofía es un fenómeno que puede apreciarse en medio las dos etapas del proyecto interinstitucional *Balance de las formas de enseñanza de la filosofía en Colombia* financiado por la Dirección General de Investigaciones de la Vicerrectoría General Académica de UNIMINUTO mediante la *VII Convocatoria para el desarrollo y fortalecimiento de la investigación en UNIMINUTO* y por la Vicerrectoría de Investigaciones de la UPTC. Parte de las elaboraciones y hallazgos de estas dos etapas del proyecto en mención han sido recogidas en los libros *Filosofía y Enseñanza. Miradas desde Iberoamérica* (Pulido, Espinel y Gómez, 2018) y *Fragmentos. Leer, traducir, dialogar* (Díaz y Espinel, 2019). Actualmente, dando continuidad al proyecto hemos ampliado el espectro geográfico para incluir en los análisis los distintos países de la región latinoamericana. En medio de esta ampliación de la revisión documental nos hemos visto en la necesidad de actualizar el corpus documental considerado inicialmente en la fase anterior, ante la constatación de la creciente proliferación de investigaciones, perspectivas, abordajes y publicaciones en el país en torno a la enseñanza de la filosofía.

relación consigo mismo. El ejercicio es, ante todo, una acción de sí sobre sí para el mejoramiento o cualificación personal. Lo cual no significa, y esto es importante, un aislamiento, individualismo o solipsismo, como es la tendencia a pensar desde posturas que cuestionan perspectivas como estas. Por el contrario, claramente es una acción y, como toda acción, se nutre de su otredad, de lo que no es, de su exterioridad. No es posible imaginar una práctica alejada o desconectada totalmente de su medio, contexto o esfera exterior. Se trata de una relación ecológica en la que tanto individuos, como acciones y espacios, adquieren su escenario y singularidad, sin desligarse de su ambiente vital, relacional, atmosférico. El solipsismo es solo un sueño cartesiano producto de la hiperbolización de la duda. Así, mientras el trabajo parece seguir un movimiento desde la exterioridad material hacia el sujeto, en el sentido que —dicho escuetamente— con su acción el hombre genera la transformación del mundo y, desde allí, las condiciones materiales para su existencia; el ejercicio invierte la relación y propicia el movimiento contrario; es decir, desde el entrenamiento y la vida ejercitante en relación consigo mismo hacia el afuera, los otros y las relaciones con lo otro.

En otras palabras, desde el punto de vista del trabajo, la transformación del medio exterior produce, como consecuencia, la configuración de nuevos sujetos en la historia; por lo que, congruentemente, el énfasis en el trabajo se concentra en la producción, los resultados y los grandes cambios en el mundo material. Tendencia hacia cierto materialismo que, por extraño que parezca, fácilmente se conjuga con el instrumentalismo y el eficientismo que inunda la sociedad actual y la escuela misma. Es, en términos de Sloterdijk y Heinrichs (2003a), la introducción del *ethos* burgués del trabajo en el pensamiento filosófico y, en general, en las formas de ordenar el mundo. El resultadismo del trabajo vigoriza la cosificación e instrumentalización de la acción humana en tiempos de productividad, de desbordamiento industrial y, más recientemente, de consumo.³

Por el contrario, desde la perspectiva del ejercicio, es la producción de sí, la vida ejercitante, la atención sobre sí mismo, el detonante para la acción en eso que, rápidamente, llamamos mundo. Es desde la acción personal y singular que el individuo tiene cabida en el campo atmosférico de la vida. No hay otra

3 En relación con ello, resuenan las palabras de Sloterdijk al advertir que “bastaría recordar que los hombres no son solo seres que viven y se esfuerzan por algo, sino también seres flotantes” (Sloterdijk y Heinrichs, 2003a, p. 334).

posibilidad. Este cambio en el punto de mirada da lugar a las microprácticas, a la micropolítica y, por tanto, a la incidencia de la acción puntual en el caprichoso entramado que llamamos historia. Si nos detenemos en la centralidad del trabajo y su funcionamiento dentro de las sociedades recientes, se entiende por qué se ha privilegiado el activismo, el pragmatismo y la demanda de resultados concretos y definitivos. No hay tiempo para la inacción puesto que toda acción debe ser productiva. De hecho, resulta contradictoria la expresión “acción improductiva”. Dicho juego de palabras no sería más que un oximoron puesto que el principio natural se traduce en que toda acción debe traer consigo resultados inmediatos y, en lo posible, visibles, ponderables, cuantificables. Solo allí se entiende por qué se han marginado la contemplación, la quietud del estudio y la reflexión, tan valiosas en otros tiempos.

Visto desde esta inversión de los términos, es posible entender la transformación de la *scholē*⁴ (tiempo del ocio) en la escuela moderna instruccional, masificadora, mecanizada, eficientista y, recientemente, lugar de formación *en la y para la* competitividad. Por ejemplo, para situar la discusión en el ámbito de la filosofía, la enseñanza que se sigue recientemente en las instituciones escolares procura entrenar a los iniciados en habilidades que le serán útiles en medio de las dinámicas de una sociedad en la cual la producción de conocimiento e información son un importante generador de capital. En efecto, dentro de la reciente sociedad del conocimiento, las habilidades argumentativas y, extrañamente, críticas en tanto vinculadas a la creación de nueva información, son fundamentales. En un sentido cercano, señala Sloterdijk respecto a la filosofía, particularmente, la promovida desde el momento kantiano (rector en las aproximaciones a la historia de la filosofía en la que hemos sido formados)⁵: “la actitud contemplativa es indecente en un mundo en el que todos producen algo y deben trabajar, y en el que ya no existe ningún premio para las intuiciones. Todo el que habla debe convertirse en un argumentador, todo el que tiene una opinión debe convertirse en un operario de la fundamentación”

4 Raíz griega del término latino *schola* del que, a su vez, deriva la palabra escuela. Los latinos, precisa Walter Kohan (2018) han traducido *scholē* como *otium*, de ahí que la escuela provenga de la experiencia del tiempo libre, del tiempo de ocio, para dedicarse a la contemplación, el estudio, la reflexión, el pensamiento. Escuela, de acuerdo a Masschelein, y Simons (2018), refiere a “la operación de producir *tiempo libre*, esto es, la materialización o especialización de lo que los griegos llamaron *scholē*: *tiempo para el estudio y el ejercicio* (Masschelein y Simons, 2018, p. 21).

5 Esta hipótesis de trabajo en relación con la fuerte tradición germánica que sustenta la invención, concepciones y aproximaciones a la historia de la filosofía, así como sus incidencias en las formas de acercarnos a ella, es una tesis de trabajo que viene madurando el profesor Juan Francisco Manrique, con quien hemos cruzado algunas palabras al respecto y a quien adeudamos esta acotación.

(Sloterdijk y Heinrichs, 2003a, p. 336). Aprender (sinónimo de re-producir) teorías y construir argumentos son las tareas por la que será “calificado” el iniciado. Todo lo demás, será trivialidad y tendrá que ser sancionado, proscrito y, en últimas, des-calificado.

Prohibido “perder el tiempo” pues, el tiempo como la acción, deben ser productivos. Prohibido perder-se en el tiempo para re-encontrarse consigo mismo y ocuparse de sí de una manera distinta a la cualificación como máquina de producción o como operario de una disciplina. Prohibida la suspensión y la “inactividad”, al menos, la improductiva e inútil. Prohibido divagar en medio del imperio del argumento, puesto que toda expresión debe ser traducida a fundamento teórico-argumentativo si aspira a ser atendida.

En síntesis, antes que trabajo, hallamos la primacía del ejercicio del cual la vida productiva sería, apenas, una de sus posibilidades. El hombre es, ante todo, un ser ejercitante y su vida, una vida en ejercicio, una vida ejercitada. Plasticidad de la existencia en donde dicho ejercicio es entendido como “comportamiento que se configura y acrecienta a sí mismo” (Sloterdijk, 2012, p. 17). En este sentido, más que *homo faber* definido a partir de su capacidad de “hacer”, el ser humano es permanente ejercitación: *homo athleta*, práctica gimnástica, ascesis atlética. Conjugación entre *autoplastia* y *ortoplastia*, pero, ante todo, *training*. Más que intervención exógena e injerto de elementos externos para la recuperación interna (ortoplastia), aunque tenga algo de ello, la vida humana es ejercitación. Más que intervención en el medio para la adaptación del organismo a las nuevas condiciones (*alopatía*), en el ser humano prima su carácter como ser ejercitante. Más que efecto de intervenciones realizadas desde la exterioridad para la recuperación y modificación de malformaciones en el cuerpo en una suerte de ortoplastia, para continuar con las metáforas médico-quirúrgicas, el ser humano es producto de las prácticas ejercitantes que sigue consigo mismo. Algo de procedimientos de *autoplastia*, de *aloplastia* y hasta *ortoplastia*, pero, sobre ello, una vida en ejercicio. Esto es el ser humano de acuerdo con la óptica de Sloterdijk. “Así como el siglo XIX estuvo, en lo cognitivo, bajo el signo de la producción y el siglo XX bajo el de la reflexividad, el futuro debería ser presentado bajo el signo del ejercicio” (Sloterdijk, 2012, p. 17).

Entrenamiento y ascesis gimnástica

La filosofía tiene que ver, desde el mundo griego, con un triple movimiento de superación: dominar las pasiones y no ser, simplemente, víctima del sufrimiento; en lugar de ser sometido por la fuerza inercial de la costumbre, ser capaz de poseer tales costumbres. Pasar “de un estado donde era meramente un ser moldeado al otro lado, al lado de los moldeadores” (Sloterdijk, 2012, p. 253). Y, por último, ante el reconocimiento de representaciones y pensamientos confusos, estar en capacidad de ordenarlos, auscultarlos y deshacerse de aquellos innecesarios e improcedentes. De esta manera, el autogobierno de las pasiones, el tomar distancia de la pesadez de la costumbre para no quedar atrapado en la inercia de su corriente y la organización lógica de los pensamientos, son los tres movimientos que despliega Platón en el programa ético que denomina *philosophia* (Sloterdijk, 2012). Un programa de carácter ético en la medida que lleva consigo la exigencia de la conversión, esto es, el abandono de un estado de pasividad y la asunción de un estado activo frente a la configuración de la propia existencia, costumbre, hábitos y pensamientos. Autopoiésis caracterizada en el movimiento, en la conversión, en el gesto de automodificación. Toda una actividad gimnástica reflejada en la vida en ejercicio del *homo athleta*.

En consecuencia, continúa Sloterdijk, la expresión «*philosophia*» que emerge en el universo griego, se relaciona con las dos virtudes más importantes de los atletas. Y aquí preferimos citar directamente al autor:

Hace referencia, por un lado, a la actitud aristocrática de la *philotimía*, el amor a la *timé*, el honor que se prometía a los vencedores de las luchas competitivas; por otro lado, a la *philoponía*, el amor al esfuerzo, a la carga, al trabajo penoso. (Sloterdijk, 2012, pp. 252-253).

De hecho, dice Sloterdijk, los atletas griegos invocaban a Heracles como su dios protector en razón del reconocimiento de las hazañas que se vio obligado a cumplir. De tal suerte que los filósofos que se acreditan como amantes de la verdad, tienen en los gimnastas, luchadores y atletas a sus antecesores y modelos en la pesada labor de “hacer del hombre un *hombre*” (Sloterdijk, 2012, p. 253). El atleta se hace tal en el esfuerzo y ejercitación de la forma que requiere la victoria. Y, en este mismo sentido, los filósofos hurtan la virtud de los atletas y gimnastas para convertirse en los verdaderos ascetas de la virtud, *homo athleta*. “Has de cambiar tu vida” es el imperativo que Sloterdijk ya oye resonar desde el siglo V a.C en las polis griegas como llamado al dominio de

las pasiones, a la agitación de la vida ordinaria tendiente a la pasividad y la superación de las representaciones e ideas comunes, con la meta de acceder a estados superiores y, de este modo, conducir la propia vida.

Fueron sobre todo los cínicos los que gustaban de reivindicar a Heracles como a su ancestro, para cimentar así su tesis de que únicamente ellos, los filósofos del ascetismo total, eran los verdaderos atletas, mientras que los deportistas no serían otra cosa que decadentes fanfarrones musculosos que persiguen éxitos pasajeros, sin tener ni idea de lo que es una virtud sólida y una razón en sintonía con el cosmos. (Sloterdijk, 2012, p. 253).

Aprender a convivir con el dolor, el esfuerzo y el deseo de mejora de sí que apropia la filosofía para sí, acompañan la aspiración de los hombres por superar la planicie y letargo de lo consuetudinario para elevarse sobre su parsimonia. Trazar nuevos rumbos y geografías en la expansión y crecimiento de la vida humana y, con ella, de la esfera cultural que anida y salvaguarda la comunidad humana. El deseo de «ser más», de aspirar a las alturas, y establecer los ritmos culturales de la humanidad, moviliza formas específicas de modulación de sí vinculadas a las formas culturales de ser; pero, además de ello, junto a tales formas ejercitantes permanentemente adoptadas y trastocadas, propicia la consolidación de velocidades y segmentaciones entre las formas habituales de ser y aquellas en gestación. En otras palabras, la acelerada modificación de las formas existenciales y culturales exigen la preparación, adecuación y puesta en forma necesaria para seguir los ritmos sociales. Acondicionamiento que requiere entrenamiento y ejercitación que la filosofía, en tanto *ascesis athletica*, está dispuesta a ofrecer desde los tiempos de la *polis* a las competitivas urbes contemporáneas.

Visto de esta manera, la filosofía y la actividad intelectual en general, en cuanto conjunto de técnicas ejercitantes, ha servido a la especie humana como tecnología necesaria dentro de las velocidades culturales. Una esfera de la cultura que, en cuanto tal, se caracteriza más por su capacidad dinámica y cambiante que por los acumulados simbólicos y prescriptivos que la componen. Tales acumulados, en su historicidad y emergencia, están condenados al devenir. Aceleración que solo podrán soportar, liderar y dominar los más capacitados y preparados creando una especie de escisión entre los hombres. “Tal perturbación es la que fuerza la secesión respecto a las viejas comunidades de una élite dedicada a aprender y a ejercitarse” (Sloterdijk, 2012, p. 251). La práctica ejercitante no solo se introduce en los movimientos metamórficos de la

historia, sino que acondiciona para encabezar aquel selecto grupo responsable de la conquista de nuevas regiones mediante la toma de distancia del presente.

En medio de estos efectos acelerantes de las prácticas ejercitantes resplandece la figura de los maestros y especialistas, dentro de los cuales, por supuesto, se encuentran los filósofos tal como lo concibieron Sócrates, Platón y sus colegas en medio de la vida inaugurada por la *polis*. Colegas diseminados en el tiempo, tanto pasado como futuro, pero ante todo, —independiente de su postura o escuela— filósofos-pedagogos en tanto herederos e impulsores de la *paideia* griega tal como nos la presenta Jaeger (2010). Una postura psicagógica que apunta tanto al cuidado de sí como a la tarea de cuidar que otros cuiden de sí. Sloterdijk no duda en aseverarlo: en manos de los pedagogos, de aquellos que arremeten contra los que «aún-no-saben», se encuentran los “soportes decisivos del ataque ético-ascético a las relaciones psicosociales establecidas” (Sloterdijk, 2012, p. 243).

En este sentido, el permanente abandono de la cultura heredada requiere de maestros que permitan la iniciación, ingreso y permanencia de las nuevas generaciones y comunidades. Así, “desde un punto de vista virtual, todos los hombres pueden saber escribir, pero de hecho solo unos pocos escriben, e indefectiblemente estos pocos creerán que escriben para todo el resto” (Sloterdijk, 2012, p. 251). E incluso, se encargan de entrenar a aquellos que se involucrarán en las empresas de avanzada para la conquista de nuevos territorios. Raza de especialistas y mejor entrenados que marca el permanente efecto de secesión en dos velocidades: los que ingresan para permanecer en el entramado psico-socio-cultural y aquellos otros que abanderan los ejercicios acelerantes de los que venimos hablando.

A partir del ejercicio de la escritura, por ejemplo, puede identificarse, rápidamente, la consolidación de la diferencia entre los segmentos sociales alfabetizados y los no alfabetizados. Dominar la técnica escritural, así como el sistema de disciplinas y formas gimnásticas que la acompañan, es fundamental para permanecer en comunidad. En suma, la escritura, el pensamiento conceptual, la filosofía y los maestros, condensan en sí formas rutinarias de la vida ejercitante. En otras palabras, programas ejercitantes para permanecer en forma.

El criterio diferenciador ya no consistirá, ciertamente, en la dominación por parte de un señor armado del siervo desarmado, sino en el rearme de individuos empeñados en ejercitarse contra

las inercias que hay en ellos mismos mediante la escritura, la gimnasia, la música y el arte en general. (Sloterdijk, 2012, p. 251).

Precisamente, enseñar no solo tiene que ver con mostrar sino, sobre todo, con cierta pre-para-ción. Preparar para adaptarse a los ritmos de la vida psico-socio-cultural. Es en este sentido que enseñar también significa mover, sacar del lugar en el que se está para asumir una nueva forma. Una tensión cultivada entre el «estar en forma» y la permanente «mejora de sí». Modificar las costumbres, códigos y redes de sentidos para estar en condiciones de ingresar a gramáticas más especializadas. Esta es, por ejemplo, la tarea de la escuela en el sentido de servir de conducto y mediadora, entre dos regiones: la de la vida ordinaria, habitual y la vida trascendente, la vida por hacer.

En este sentido, educabilidad significa perfectibilidad y es, justamente, en esta tarea en la que se concentra la escuela: el perfeccionamiento de uno mismo bajo la convicción que siempre se es posible ser mejor, ir más allá, alterar, alcanzar lo imposible. Es por esta razón, dicho sea de paso, que en la escuela siempre habitará el espanto de lo tradicional como autorecriminación. Es propio de la escuela el perseguir, estar alerta e intentar desterrar de sus pasillos el fantasma de la escuela “tradicional” ante el temor que le produce el estancamiento en prácticas anacrónicas. De este modo, aunque nadie sepa exactamente qué es más allá de la referencia a algún tiempo anterior, el anatema de lo “tradicional” acecha la escuela. En consecuencia, el pánico que le produce a la escuela y sus educadores el verse fuera de tiempo y desde lo cual se juzga a sí misma, ha alimentado desde siempre la discusión pedagógica cristalizada en modelos pedagógicos, estrategias didácticas y, más recientemente, en el ansia de innovación y ludificación de las aulas reducidas a espectacularización. Pero, por otra parte, un pánico que es efecto del carácter insumiso y de inconformidad que define a la escuela, hábitat por excelencia de la vida en ejercicio de aquel, del *homo athleta*. La vida de la escuela es una vida llena de inconformidad, de búsqueda, de creación. Odia el tedio de la monotonía porque en ella palpita el cambio, la dinamicidad, la transformación. Aunque en el seno de la ciudad, vive adelantada a su tiempo y jalona gran parte de los movimientos de la vida psico-social. Por esta razón, siempre juzgará su acción como demasiado lenta pues navega, desde ya, en otro tiempo. Inconformidad, trascendencia, cualificación, perfectibilidad son las improntas de la educación aunque a menudo, en una traición al mundo de la *paideia* de la que procede —al menos en su

forma occidentalizada— tiende a quedarse en la reproducción, el hábito y la adaptación. No obstante, la persecución y estigmatización de tales patologías, es ya una evidencia más del inconformismo que ha acompañado a la escuela a lo largo de su historia y la de sus antecesoras.

Filosofía y enseñanza. Tras las huellas de seres flotantes

Ahora bien, de la misma manera que el artista es considerado como el sujeto de quien surge el arte, el científico es conocido como el sujeto que hace ciencia. El artista, por acción de su talento, sensibilidad y experticia, logra producir con sus manos las obras de arte que serán presentadas a públicos grandes y chicos. La obra de arte es, pues, el resultado de la labor del artista y por la que será admirado. Igual sucede con el científico quien, a partir de su inteligencia, aplicación y, sobre todo, en la consecución de un buen método, logra construir acertados modelos explicativos. Pero, pregunta Sloterdijk, “¿qué sucedería si en ambos casos giramos noventa grados el escenario conceptual?, ¿si observamos primero a los artistas en sus esfuerzos por llegar a ser artistas?” (Sloterdijk, 2013, p. 21). ¿Qué sucedería si antes de juzgar su obra, si en lugar de poner el lente en los resultados de su labor, nos detenemos a observar el proceso permanente en el que el artista se hace artista y el científico, un hombre o mujer de ciencia?, ¿cuál es, en verdad, el mayor efecto, la mejor obra de su labor? ¿La que se muestra como producto o aquel sustrato que sostiene y efectúa todas las demás obras? ¿Dónde estaría la verdadera y más perdurable creación? Y, llevando estos interrogantes al campo que nos ocupa, ¿cuál sería esa obra destacada de la filosofía y el hacer del filósofo?, ¿cuál sería su mejor obra?

Estas preguntas o, mejor, este giro en la forma de preguntar, nos conduce a detener la mirada en aquella noción de ejercicio, largamente apartada de toda historia de la filosofía. Usualmente, estas historias de la filosofía se componen de tratados y recopilaciones centradas en los grandes sistemas teórico-filosóficos. Algo similar ocurre en las historias del arte o de la ciencia puesto que, fácilmente, se concentran en las memorables obras de los artistas o en los adelantados modelos científicos. La exclusión del ejercicio del horizonte académico es consecuencia de la distinción radical entre la *vita activa* y la *vita contemplativa*, entre la vida práctica y la vida teórica arrastrada desde la vida monacal y medieval. Tal división a dos aguas olvida que no toda —y quizá

ninguna— acción es, empleando la terminología tradicional, completamente “activa” o “pasiva”. Toda acción, en cuanto acción humana, se desarrolla en el terreno intermedio puesto que aquello que la caracteriza es la confluencia de su resultado inmediato con la preparación para dicha ejecución. Esto para decirlo en términos latos. Si lo vemos desde otro ángulo, el efecto de la acción no es solo visible hacia la exterioridad, no solo se proyecta hacia fuera, lo inmediato y práctico; gran parte de dichos efectos residen en la interioridad, imperceptibles pero constituyentes y, por tanto, imperecederos.

Esto adquiere aún más sentido si oímos a Sloterdijk al afirmar que la existencia humana es, fundamentalmente, una «vida ejercitante» (Sloterdijk, 2013). Una vida en ejercicio, una vida que se ejercita. Esto es, una vida que es necesario producir y que es producida, precisamente, en cada acción. Por tanto, podría afirmarse que toda acción humana tiene tanto de exterioridad como de interioridad, para ponerlo en esos complejos —y bastante discutibles— términos. Pero, por ahora, permítannos tomarnos esa licencia.

El ejercicio es la forma más antigua y de mayores consecuencias de una praxis autorreferente: sus resultados no confluyen en objetos o circunstancias externas, como sucede al trabajar o producir, sino que configuran al ejercitante mismo y lo ponen «en forma» como sujeto capaz de hacer cosas. (Sloterdijk, 2013, p. 17).

Sin embargo, cabe preguntarse si toda acción es ejercicio. Está claro —al menos, de manera intuitiva— que todo ejercicio es una acción; pero no parece estar tan claro cuando invertimos los términos. ¿Toda acción es una práctica ejercitante? Este interrogante nos lanza a la pregunta por el ejercicio. ¿Qué hace que algo, una acción, sea considerada como ejercicio? La primera idea que viene de inmediato es el carácter repetitivo del ejercicio. La actividad ejercitante no es algo que se haga una sola vez, de manera desprevenida o discontinua. El ejercicio requiere disciplina, repetición, constancia pues solo así logrará los efectos esperados. Aún más, luego de lograr la forma para la que se ejercita es necesario continuar cuidándose para mantener la forma alcanzada. Por tanto, primer rasgo general del ejercicio, la fecundidad de la rutina. Al respecto, afirma Sloterdijk: “defino como ejercicio cualquier operación mediante la cual se obtiene o se mejora la cualificación del que actúa para la siguiente ejecución de la misma operación, independientemente de que se declare o no se declare a esta como un ejercicio” (Sloterdijk, 2013, p. 17).

En este orden de ideas, el aula es un espacio de repetición, de rutinas y de rituales, pero todas ellas con un sello distintivo, el de la creación que posibilita la ejercitación. El aula, en tanto lugar de ejercicio y ejercitación, se alimenta de la repetición necesaria para alcanzar el estado de forma perseguido en quienes se inscriben en la práctica gimnástica. Aquí es interesante la figura del acróbata que resalta Sloterdijk quien, a partir de movimientos y secuencias incesantemente repetidas, adquiere las técnicas adecuadas, mejora sus destrezas y, aún más, logra tal nivel de perfeccionamiento que, después de un lento y paciente proceso, le llevan a realizar imposibles e inimaginables proezas. Imposibles para las gentes del común pero ampliamente dominadas por el acróbata esculpido a partir de la agotadora e insulsa repetición de movimientos simples, triviales y puntuales. De esta manera, la fuerza de la repetición llega a aquilatar el talento, la técnica y la destreza. Esta es la clave que hace acróbatas a seres humanos ordinarios.

Esta cualificación o mejoramiento de quien se ejercita, puede considerarse dentro de un segundo rasgo del ejercicio. El ejercicio se realiza con arreglo a un fin, a un estar en forma específico, aunque no siempre del todo determinado. El *fitness* ordena la secuencia de ejercicios con arreglo a la forma deseada. Lo cual significa, además de la repetición, la sistematización o racionalidad del entrenamiento. El *training* no se desarrolla a la deriva, aunque, de vez en cuando, se nutra de la improvisación mientras la atrapa y la hace repetición calculada. El entrenamiento es, ante todo, una pre-“para”-ción. Una disposición previa para algo que se espera y, como tal, como “algo esperado”, también “algo incierto”. Incertidumbre que rompe la pretensión instrumental de aquella racionalización que, obsesivamente, fija resultados certeros y eficientes. Más allá de esa ansiedad de control y cálculo eficaz, el ejercicio se destaca, ante todo, como autoproducción. No tanto el resultado o resultados, como el ejercicio mismo, la acción *in actu* aunque, obviamente, se acompañe de efectos.

Tercera característica: los ejercicios requieren de ciertos medios y espacialidades. Se hacen de herramientas para mantener la forma adquirida, pero, además, para obtener la mencionada cualificación. Mecanismos que se arreglan en orden al fin esperado. Pero, además, en medio de una espacialidad, en alguna suerte de topos que facilita la concentración en el ejercicio fuera de las distracciones y fugaces desatenciones que puedan arrebatarse de la rutina requerida por el entrenamiento. Ciertamente, el ejercicio requiere esfuerzo,

constancia, dedicación, alejamiento, atención. Condiciones que no toda acción está dispuesta a seguir o responder.

Así las cosas, el aula será, pensando en la cuestión que nos convoca en estas páginas, uno de esos espacios —quizás el más estratégico— de entrenamiento del acróbata envuelto en la filosofía y su enseñanza. Espacio del filósofo-profesor y del profesor-filósofo, pero también, espacio de quien inicia un acercamiento, no siempre voluntario, con la filosofía. En ello, precisamente, radica el salto desde el enseñar al aprender. Sin ese tránsito, la relación con la filosofía no dejará de ser erudita e instrumentalizada en su función de autoproducción. Este será un tópico que intentaremos abordar más adelante.

Por lo esbozado hasta aquí, el resultado del ejercicio, la verdadera obra de arte, por tanto, está en el mismo ejercitante. Su producto no se proyecta, de manera inicial, hacia fuera por cuanto su mayor preocupación es el mismo sujeto que se ejercita, el agente del ejercicio. Su propósito es adquirir la forma adecuada, entrenarse para adquirir el hábito, la virtud, la técnica, la experticia e, incluso, pulir —y de vez en cuando, si pensamos en la labor de las aulas, en descubrir— el talento. Y ello incluye tanto a quien se sitúa del lado de quien se presenta como docente como de quien asume el lugar de estudiante. Dentro del aula, ambos han de ser atravesados, aunque no siempre logre notarse y visibilizarse, por la impronta del aprender que lleva consigo la actividad ejercitante. Ello puede apreciarse si tenemos presente que la existencia humana es una vida de entrenamiento perpetuo, una ascética permanente.⁶

Es en este sentido que la filosofía puede ser comprendida desde su carácter ascético y al filósofo, en tanto sujeto pensante, como atleta del pensamiento. Gimnasia ascética que, tal como nos lo muestra el universo greco-latino, es un entrenamiento que tiene que ver con el cuidado de sí, las prácticas de sí sobre sí. En síntesis, con aquello que se reconoce en la Grecia clásica como *epimeleia heatou*.

Si podemos afirmar de la filosofía este carácter ejercitante, también puede proyectarse dicho atributo hacia el sujeto que, ya no solo se relaciona con la filosofía, sino que pone a otros en relación con ella. El sujeto que enseña filosofía es un sujeto que nunca puede distanciarse de estas prácticas ejercitantes. De

6 Entre *ascesis*, en tanto práctica modificante de sí, y entrenamiento se establece un estrecho vínculo. “La *ascesis* clásica, como los atletas griegos llamaban a su entrenamiento [...] ya fue desde el principio algo híbrido” (Sloterdijk, 2013, p. 18).

una parte —cabe aclararlo— porque no es un carácter exclusivo de la filosofía; por el contrario, como hemos visto, es un rasgo fundamental de la existencia humana. Pero además —y esto sí es lo específico de la filosofía— porque lo propio del ejercicio filosófico es la modulación de una vida ejercitante de carácter filosófico. Una vida que asume la forma de un *bios philosophēin*. El filósofo se hace filósofo, se constituye como tal, en la medida que ejerce la filosofía y se entrena en ella. El profesor, como el artista, el científico o el filósofo, asume la forma de profesor en la medida en que se entrena permanentemente en ello. El profesor de filosofía se constituye en tanto tal, en la medida en que se ejercita tanto en la filosofía como en el *ars docendi*. Es decir, en tanto se conjugan *ars discendi* y *ars docendi* en un mismo cuerpo, en un mismo espacio y en un mismo presente. He aquí las huellas de uno de esos seres flotantes.

Permítasenos reiterarlo, la vida humana es, fundamentalmente, una vida ejercitante, una preparación constante, un moldeamiento de sí misma. ¿Qué tipo de molde o figura?, ¿qué tipo de relación?, ¿qué tipo de efectos? eso no lo podemos establecer; pero lo que sí podemos aseverar con Sloterdijk, es que toda acción proyecta efectos sobre la forma de los comportamientos humanos, sus deseos y lo que finalmente son. Ello no es una tarea exclusiva de la filosofía, ni del arte, ni de las ciencias. Es un rasgo consustancial a la acción humana. Ahora bien, ¿qué es dicha acción humana?, ¿qué es lo humano de dicha acción?; esa es otra pregunta que quizás la ciencia, el arte o la filosofía nos puedan ayudar a abordar, puesto que se entrenan para ello. Estas consideraciones frente a los efectos modulativos de la acción ejercitante llevan a Sloterdijk a plantearse el proyecto de una ascetología histórica (Sloterdijk, 2013). Las maneras históricas mediante las cuales el sujeto se ha dado forma a sí mismo. La historia de las formas de vida ejercitantes es, lo que en términos generales, se propone en su libro *Has de cambiar tu vida*.

Ejercicio y antropotécnica

Continuando con esta lectura de Sloterdijk en clave educacional, en el nivel del sistema inmunitario simbólico de la cultura se despliegan las antropotécnicas. El sistema de prácticas simbólicas que componen este sistema psico-inmunológico ayudan al ser humano a protegerse y sobrellevar su vulnerabilidad y finitud. En este sentido, las antropotécnicas son entendidas como “los

procedimientos de ejercitación, físicos y mentales, con los que los hombres de las culturas más dispares han intentado optimizar su estado inmunológico frente a los vagos riesgos de la vida y las agudas certezas de la muerte” (Sloterdijk, 2012, p. 24). Este trabajo en y sobre sí mismo que despliega el hombre ante la constatación de su vulnerabilidad, se encaja dentro del mundo de la cultura y aparece como cierta armadura que protege tanto al ser humano como a los propios entramados culturales de los que se derivan las formas concretas de existencia.

En este sentido, más que una mejora del mundo y de la vida en general, este nivel inmunológico se consagra a la mejora de sí mismo. Es por esta razón, explica Sloterdijk, que uno de sus libros evoca la máxima antropotécnica universal: “has de cambiar tu vida” en lugar de “has de cambiar la vida” (Sloterdijk, 2012, p. 25). Lo segundo es un asunto más cercano a la biopolítica y a lo que Foucault circunscribe en el ámbito del gobierno de los otros. “Has de cambiar tu vida” es, por su parte, un asunto de sí consigo en el que el objetivo es, principalmente, la automejora, aunque, en últimas —hay que recordarlo incesantemente—, dichas prácticas resuenen en las esferas exteriores a la microesfera del sí mismo, de la intimidad.

Indiscutiblemente, “has de cambiar tu vida” es el protoenunciado ético (Sloterdijk, 2012). Imperativo fundamental de la relación de sí consigo y la modificación de las formas propias de existencia. De hecho, la vida como ejercicio es ese puente que se tiende entre la cultura y la naturaleza, entre la vida humana y la vida instintiva, entre las acciones específicamente humanas y los procesos naturales (Sloterdijk, 2012). Incluso, desplazando los análisis al terreno abierto por los estudios foucaultianos, entre el gobierno de sí y de los otros. Vida ejercitante que atraviesa en diagonal tanto las técnicas pastorales, biopolíticas y disciplinarias como aquella impronta ética caracterizada por Foucault en sus últimos trabajos como estética de la existencia.

Ahora bien, en esta región intermedia que se configura entre los procesos naturales y los fenómenos culturales se cruza todo un universo de artificios mecanizados y sistemáticos que deben ser transmitidos, forjados y actualizados, entre los cuales se cuentan la lengua y los conglomerados simbólicos, los hábitos y las costumbres, las cosmovisiones y la técnica, los rituales y la vida cotidiana y, por supuesto, las formas de entrenamiento y prácticas de ejercitación. Entre todos estos artificios culturales se ubica la educación como

sitio relevante de la antropotécnica, por lo que, si hacemos eco del proyecto antropológico de Sloterdijk, es fácil advertir la presencia de formas educativas en la historia del ser humano. Si bien con distintos rostros, siempre tejiendo ese espacio aparentemente insuperable entre la vida natural y la vida humana, entre el mundo biológico y el mundo de la cultura, entre la *zōe* y el *bios*.

De este modo, el *homo immunológicus*, afirma Sloterdijk, es “el hombre ético, o, mejor dicho, el *homo repetitivus*, el *homo artista*, el hombre inmerso en el *training*” (Sloterdijk, 2012, p. 25); es el hombre que lucha consigo mismo para alcanzar la forma adecuada, la forma anhelada, su propia forma. Por tanto, la vida se convierte en esa permanente preparación para estar en forma de acuerdo con las prácticas culturales circulantes, deseadas o apropiadas. La adecuación de sí mismo dentro del sistema inmunológico que es la cultura y sus prácticas simbólicas.

El arte de la intoxicación voluntaria

Hahnemann, médico homeópata de finales del siglo XVIII, “estaba convencido de que el médico estaba obligado a intoxicarse a sí mismo con todo lo que él mismo iba a prescribir a los enfermos” (Sloterdijk y Heinrichs, 2003a, p. 12). La figura del Hahnemann que Sloterdijk rememora como maestro en el “arte de la intoxicación voluntaria” (Sloterdijk, 2003b), nos obliga a pensar la filosofía en los mismos términos del célebre médico inmerso en los comienzos del movimiento homeopático. De esta manera, el filósofo y quien enfrenta su enseñanza, se vería obligado a intoxicarse a sí mismo con sus inventos y menjurjes, antes de dárselas a beber a sus «pacientes». Debe poner al límite su salud, sacudir la armoniosa tranquilidad de su vida. En una suerte de combate consigo mismo, se ve conducido a afrontar —él mismo— las preguntas e inquietudes que componen el corpus filosófico antes de entrar al aula, durante su estadía en ella y, como si fuera poco, después de ella. El aula se transforma en una suerte de laboratorio de experimentación y experienciación⁷, de ensayo

7 En un trabajo anterior que lleva por título *Enseñanza de la filosofía. Entre experiencia filosófica y ensayo*, exploramos esta categoría de experiencia en juego con experienciación en un intento de pensar, desde herramientas foucaultianas, la práctica filosófica y las posibilidades de su enseñanza. “En cuanto acto de pensar, la filosofía misma es experiencia: experiencia filosófica. Experienciación que modula al sujeto conduciéndolo a reconocerse de cierta manera y actuar sobre sí mismo” (Espinel y Pulido, 2017, p. 137).

y error⁸, de dramaturgia e invención. Una espacialidad que, en tanto asunto experiencial, desborda los muros del laboratorio e infecta el aparato inmunológico del experimentador.

Hahnemann experimentó con su cuerpo, hizo de su ser un laboratorio, se expuso a sí mismo a la rigurosidad de su arte. En este sentido, se convierte en un maestro de la ascética terapéutica y la experimentación en donde, de acuerdo con el principio nodal, todo procedimiento pasa, antes que nada, por la carne propia. En resumidas cuentas, se trata de una ciencia que tiene que ver, fundamentalmente, con uno mismo.

En este punto, tenemos que retomar un tópico anterior: la forma común de la filosofía y la ciencia o, si se prefiere, el tronco común del hacer filosófico y del hacer del hombre de ciencia.

De este modo, [señala Sloterdijk] la ciencia no significa solo la suma de sus resultados, sino que es asimismo el compendio de los procesos lógicos o mentales que ayudan a sus pupilos a dar el paso de un comportamiento cotidiano a uno teórico. (Sloterdijk, 2013, p. 25).

Slotertijk habla de este modo para referirse tanto a la ciencia como a la filosofía, entendiendo que las dos —ciencia y filosofía— han sido formas ejercitantes milenarias. Será la modernidad la que las separe, pero, en tanto formas gimnásticas, son rituales que han crecido desde el mismo tronco. “Vástagos [ambos] de la cultura de la racionalidad de la vieja Europa como acuñaciones parejas del *bios theoretikós*” (Sloterdijk, 2013, p. 25). Vieja cultura europea que ha llegado hasta Latinoamérica mediante múltiples operaciones e instituciones como la misma universidad y el aparato escolar, también formas legendarias de conquista y expansión.

Así, estamos frente a una extraña especie de ser humano consumado en la vida teórica, *bios theoretikós*; un ser humano configurado en el arte de teorizar, en la vida contemplativa, en el acto de razonar. Un sujeto entrenado en la capacidad de identificar leyes naturales en medio de los sucesos y fenómenos del mundo y hacerlas tal: leyes, teoría, concepto; pero, además, especializado en la capacidad de transmitir y dar a entender tales conceptos y explicaciones

8 La categoría de ensayo y la de error, también aparecen como nociones de gran fertilidad para el abordaje de la filosofía y su enseñanza. En este mismo artículo anteriormente referenciado, se señala: “ensayo que tiene por escenario, libretto y puesta en escena la existencia misma. Una recomposición permanente de lo que se es. Un arrojarse a la incertidumbre del pensamiento que deviene en experienciación. Una filosofía-experiencia” (Espinel y Pulido, 2017, p. 138).

a otros. Combinatoria del *bios theoreticós* de Sloterdijk con cierta disposición comunicacional y educacional de ese ser humano que se especializa en hacerse a sí mismo y que ya despuntaba en la complejidad del término griego *logos* (razón, palabra, principio, razonamiento). Rasgo educacional que se vincula con la *paideia* greco-romana, la disciplina escolástica y la pedagogía moderna. Y, más recientemente, vinculado con el autoaprendizaje (*learnig*-centrismo) contemporáneo del mundo de la competencia y el entrenamiento perpetuo.

De todo lo cual puede colegirse que ejercicio, teoría y método han estado entrelazados desde siempre. Ejercicio como iniciación. Ejercicio como preparación. Ejercicio como inmersión. Ejercicio como ritual. Ejercicio como transmisión. La actividad teórica y el método se acompañan siempre de la fuerza propedéutica y ritualizante del ejercicio. Actúa como un ponerse en disposición, pero también, como un ponerse en «forma» y un mantenerse en «forma». “Mientras demos crédito a los fantasmas de una historia de las ideas orientada por «problemas fundamentales» o «resultados», seguiremos siendo proclives, como de hecho sucede, a pasar por alto fenómenos de este tipo” (Sloterdijk, 2013, p. 26). Ciertamente, tanto la ascesis atlética como la ejecución del método son imprescindibles y, de hecho, inseparables.

Dicho de esta manera, tanto método como ejercicio asumen la misma forma gimnástica. Forma gimnástica que, hay que reiterarlo, no consiste en la repetición de lo mismo para lo mismo, por el contrario, es la disposición desde el ritual y la repetición para alcanzar lo distinto, lo nuevo, el acto de creación. Hacer posible lo imposible. A ello se refiere, como lo hemos visto, el entrenamiento. No se entrena para permanecer siendo el mismo. Su carácter es mucho más activo, irruptivo y creador. Por esta razón, se trata de una ascesis atlética, esto es, una conversión, una modulación de sí, una transformación mediante el entrenamiento. En últimas, alcanzar lo inalcanzable.

Subestimaremos su importancia mientras no tomemos en consideración que todas las «ideas», teoremas y discursos se perderían en escritos en el agua si no estuvieran insertados en los *continua* de la vida repetitiva que entre otras cosas garantizan también los cuños epistémicos y las rutinas discursivas. (Sloterdijk, 2013, p. 26).

Hay que recordar que la filosofía para los griegos, en tanto forma de vida, más que un punto de llegada consistía, precisamente, en preparación permanente. Lo cual explica la distinción expuesta por Hadot (2006) entre

el sabio y el filósofo.⁹ En efecto, el filósofo, en cuanto *philo-sopho*, no es el sabio puesto que el filósofo es quien se pone en dirección hacia la sabiduría; si acudimos a la reiterada referencia etimológica, la raíz *philos* por la que inicia el término y, con ello, su actividad, es porque ella designa el estado anhelante del filósofo; sujeto que desea la sabiduría por lo que se encamina hacia ella. Ejercicio, conversión, vida ejercitante, en otras palabras, juego infinito entre el *bios theortikós* y el *bios gymnastikós*.

De hecho, si lo vemos detenidamente, el entrenamiento tiene algo de repetición, pero también, algo de creación, de modulación y falsación. En últimas, tampoco podría ser de otra manera. Se inicia por lo que ya está ahí; se arranca de un punto ya existente; se parte de lo mismo para, precisamente, “partir”, no para quedarse. Se parte de lo que se es para poder ser otro, actuar sobre sí para falsearse, re-configurarse, hacerse. En esta medida, todo comienzo es un retomar para traicionar.

Función *scholé*. Algunas notas a manera de conclusión

La escuela es, por lo dicho y entre-dicho hasta aquí, el espacio de la heterotopía. El *topos* en el que es posible tomar distancia de la cotidianidad, poner entre paréntesis las aceleraciones y emergencias de la vida ordinaria. La escuela es esa otra-parte de la que nos habla Sloterdijk en el que el acto de la suspensión se hace posible, deseable y necesario. La escuela es el tiempo del ocio (Simons y Masschelein, 2014; Lopes, 2018), de la gratuidad (Kohan, 2018); es el tiempo de la diferencia, de la profanación, de la iniciación y el acontecimiento (Masschelein y Simons, 2014). La escuela, ya lo hemos recordado previamente, deriva del término griego *scholé* puesto que es el espacio del apartamiento.

Pero no solo de la escuela la *scholè* es el trasfondo: en otro diálogo con Platón, Sócrates dice que la escuela, la *scholè* es una condición de la filosofía [...] y dice Sócrates que sin *scholè*, sin tiempo libre no hay filosofía. (Kohan, 2018, p. 192).

Hannah Arendt (2002) en respuesta a la pregunta que da lugar a su célebre escrito *¿Dónde estamos cuando pensamos?*, afirma que, en esos excepcionales

⁹ En el artículo *Filosofía, prácticas de sí y arte de vivir* nos detenemos un poco en esta relación que establece Pierre Hadot entre el sabio y el filósofo. “Para Hadot, sólo los dioses pueden ufanarse de la auténtica sabiduría en cuanto signo de perfección; mientras que el hombre, por su condición finita, sólo puede aspirar a ella. Es la razón de ser del *philo-sophos*” (Espinel, 2014, p. 8).

momentos, el pensar está en otra parte. De acuerdo con Sloterdijk, con esa expresión, Arendt ubica el pensar en el no-lugar, en ninguna parte; esto es, en un lugar que escapa a las geografías ordinarias. Al parecer, un extraño topos sin tiempo y sin espacio. En contraposición, Sloterdijk sitúa ese otra-parte en el centro mismo de las topologías ordinarias. En el seno del mundo. En lugar de soñar aquel no-lugar cercano a la utopía, Sloterdijk piensa con Foucault, en la heterotopía: la posibilidad de un lugar otro. Frente a la trascendencia del no-lugar y aquel «ninguna parte», emerge el «devenir creador» de la heterotopía. Devenir que para llegar a ser creador requiere de la tensión, el conflicto, la tormenta. Por ello, se encuentra más cerca de la existencia y no, huyéndole a ella.

En este sentido, por extraño que parezca, es necesario ausentarse, tomar distancia para encontrarse con la existencia, confrontar lo que se es. Ese estar ahí que atrapa el ser, el devenir, el «ser-más» del hombre-acróbata (Sloterdijk, 2012). En otras palabras, horadar la normalización de la ortotopía como condición necesaria de la heterotopía.

Los pasajes largamente recordados en los que Sócrates, absorto, se pierde en sus pensamientos y se olvida del mundo, sus peligros y sus ritmos, ofrecen a Sloterdijk un buen panorama para referirse a esa capacidad de la filosofía —y con ella, del pensamiento—, de alejarse del entorno inmediato y del absorbente «ahora»¹⁰. Capacidad que, además de ser ejercitada, debe ser cuidada y cultivada. “Esta fue, pues, [advierde Sloterdijk] la gran intuición de Platón: las ausencias de su maestro Sócrates no debían seguir produciéndose en soportales y lugares públicos donde cada viandante que pasara podía mofarse del arrobado [por su extraña conducta]” (Sloterdijk, 2013, p. 51-52). Detenerse y arrojarse a la nada, al pensamiento, a la quietud en medio de un mundo voraz y acelerado, parece ser una acción extraña cuando no desafiante. Una blasfemia frente a la inclemencia del orden habitual. “Se propuso entonces recoger bajo una cubierta apropiada la precaria circunstancia de la dedicación total a los pensamientos” (Sloterdijk, 2013, p. 52). Un lugar de retiro en el que es posible resguardar el acto profano del pensamiento. Un lugar cerrado que posibilita el arrojarse a lo abierto, a la posibilidad, a la incertidumbre. “No otra cosa es la Academia originaria, considerada una innovación creadora de espacio: representa

10 “Quien piensa como pensaban los primeros filósofos descansa del mundo común, emigra a un contramundo” (Sloterdijk, 2013, p. 47).

una nueva institución, sin precedentes modélicos, para albergar ausencias que se producen en la búsqueda de la conexión, aun ampliamente desconocida, entre las ideas” (Sloterdijk, 2013, p. 52). De este modo, la Academia, fundada en el 387 a.C. unos años después de la condena a muerte de Sócrates en 399 a.C. acusado de impiedad (desprecio al culto o asébia) y corrupción de los espíritus jóvenes, es ese lugar construido por Platón para proteger a su maestro y la actividad teórico-intelectual que representa.

La escuela es pues, aquel lugar de retirada, aquella trinchera, desde la cual se construye la heterotopía. El aula, aquel lugar que concentra la práctica ejercitante en el que los sujetos despliegan, desde la suspensión que permite, la ascesis propia del *bios gymnastikós*. Pero hay otro carácter —quizás aún más interesante— de la materialidad de esta configuración heterotópica que es la escuela y, con ella, el aula. La Academia, como la institución ejercitante más potente, no sale de la ciudad. Por el contrario, vuelve a la *polis*. Regresa del desierto como práctica ascética para instalarse en el seno de la *polis* para, desde allí, irrumpir en su cotidianidad. Un espacio distante en el centro de la vida cotidiana para, desde allí, desde ese adentro, irrumpir, trastocar, distorsionar. “Platón recondujo la retirada de la ciudad a la ciudad misma e instauró con ese gesto una diferencia político-topológica de grandes consecuencias histórico-universales” (Sloterdijk, 2013, pp. 52-53). Es la cristalización de la heterotopía foucaultiana. Un espacio con sus propias reglas, proyecciones y ritualidades dentro de la espacialidad topológica de la ciudad. No fuera de ella, ni a espaldas de ella. Un otra-parte cuya mayor valía es de carácter ético-político o si se prefiere, ascético y paidético. La escuela, como la Academia de 387 a.C, es la morada de los atletas del pensamiento, de la vida ejercitante del filósofo y de la labor psicagógica del maestro.

Sloterdijk nos permite, mediante conceptos como ejercicio, antropotécnica, acróbata, esfera, entre otros, ubicar las preguntas en este terreno de la vida ejercitante y, por tanto, en el lado del aprender, del lado de quien aprende, del lado de la relación con aquello que se dice “aprender” (o “enseñar”). Lo maravilloso de este giro es que quien aprende, no necesariamente se restringe al lugar del estudiante, puesto que, en general, el ser humano es en sí mismo una criatura autoejercitante y, en este sentido, aprendiente en cuanto apropiación y modulación de sí. Cada acción lleva consigo efectos constitutivos tanto exógenos como reflectivos. En efecto, aunque no lo percatemos, la acción

tiene que ver más con lo que somos y nos hacemos a través de ellas, que con lo que hacemos o incidimos en los demás. Visto de esta manera, esta forma de preguntar que nos permite Sloterdijk, lleva a situarnos en el lugar del profesor y de quien dice enseñar, en tanto la relación primaria que establece con aquello que enseña —en este caso la filosofía— tiene que ver con las formas como se produce a sí mismo. Justamente, es desde allí, desde ese tipo de relación con la filosofía, que convoca a los demás. Si esto es así, la filosofía y su enseñanza, más que una acción hacia fuera, es un ejercicio hacia dentro. Un ejercicio íntimo que, como lo hemos visto, nunca es hermético ni solipsista; es íntimo —y podríamos añadir, necesariamente íntimo— porque desde allí es que puede hacerse apertura. En este punto serán capitales las nociones tanto de “esfera” como “ejercicio” tomadas del filósofo alemán.

En definitiva, enseñar filosofía significa, como movimiento primario, una relación de sí consigo; un ejercicio que pasa por la experiencia. Con lo cual, el aula de filosofía adquiere, como efecto de rebote, una función gimnástica primordial. El aula de filosofía es ese espacio en el que el estudiante se hace estudiante en el sentido que Mercedes Ruvituso nos ha ayudado a comprender con la ayuda de Agamben; pero también, es el espacio donde el profesor se hace profesor; el lugar donde el profesor de filosofía se hace tal. El aula toma vida y actúa sobre los sujetos que allí ingresan, pero además, actúa sobre lo que allí sucede brindando las posibilidades para que ocurra lo que allí tiene lugar: la relación con aquello que llamamos filosofía. Relación constitutiva y constituyente. Lugar en el que nos hacemos profesores, profesores de filosofía, e incluso, si nos lo proponemos, filósofos. Es el lugar del entrenamiento, del ejercicio pero, además, uno de aquellos lugares en los que la filosofía fue, es y puede ser posible. En la historia de la filosofía hay algo que no siempre se percata y es que, sin la escuela, mucho de la filosofía (si no todo), no hubiese sido posible. “Hay filosofía porque hay tiempo libre. O sea, hay filosofía porque hay *scholè*. Hay filosofía porque hay escuela” (Kohan, 2018, p. 193). Sin la acción del aula y la posibilidad que abre de pensar y re-pensar, de decir y traducir, de repetir y crear, la filosofía no solo no tendría lugar, sino que mucho de ella permanecería igual, estancada, retrasada. Por tanto, relegada hasta desvanecerse. El aula, la enseñanza y la relación pedagógica que la constituye, es la espacialidad —por excelencia— en la que la filosofía se vivifica, actualiza y hace filosofía. Pero esta es una inquietud que nos queda por sustentar, explorar y confrontar.

Referencia

- Arendt, H. (2002). *La vida del espíritu*. Paidós.
- Díaz, J. G. y Espinel, O. (. (2019). *Fragmentos. Leer, traducir, dialogar*. UNIMINUTO.
- Espinel, O. (2014). Filosofía, prácticas de sí y arte de vivir. *Revista Fermentario*, 8(2), 1-16.
- Espinel, O. y Pulido, O. (2017). Enseñanza de la filosofía. Entre experiencia filosófica y ensayo. *Universitas Philosophica*, 34(69), 121-142.
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Ediciones Siruela.
- Jaeger, W. (2010). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica.
- Kohan, W. (2018). Abecedario de las infancias: entre educación y filosofía. En O. Pulido, *Filosofía y Enseñanza. Miradas en Iberoamérica* (pp. 187-216). UPTC.
- Lopes, M. (2018). Scholè e igualdad. En J. Larrosa (Ed.), *Elogio de la escuela* (pp. 167-182). Miño y Dávila.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2018). La lengua de la escuela. ¿Alienante o emancipadora? En J. Larrosa (Ed.), *Elogio de la escuela* (pp. 19-40). Miño y Dávila.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *A pedagogia, a democracia, a escola*. Autêntica.
- Pulido, O., Espinel, O., Gómez, M.Á. (Comps.). (2018). *Filosofía y enseñanza. Miradas en Iberoamérica*. UPTC.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2018). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Sloterdijk, P. (2013). *Muerte aparente en el pensar. Sobre la filosofía y la ciencia como ejercicio*. Siruela.
- Sloterdijk, P. y Heinrichs, H.J. (2003a). *El sol y la Muerte*. Siruela.
- Sloterdijk, P. (2003b). *Experimentos con uno mismo. Una conversación con Carlos Olivera*. Pre-Textos.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida*. Pretextos.

Michel de Certeau, Michel Foucault y Roland Barthes en diálogo.

El lugar del autor y el lugar del seminario *

*Michel de Certeau, Michel Foucault and
Roland Barthes in dialogue.*

The place of the author and the place of the seminar

*María del Carmen Rico Menge***

Resumen

En el capítulo se hace una reflexión sobre las nociones de lugar y de autor, inspirándose en la práctica pedagógica del seminario, tal como fue ejercida y descrita por Michel de Certeau, Roland Barthes, Michel Foucault y Christian Jacob, entre otros. Focalizando en el análisis de dicha práctica académica, se pregunta si es posible desde América Latina y con la contribución de estos autores, repensar de otro modo (¿críticamente?) el seminario como experiencia universitaria de docencia e investigación.

Palabras clave: seminario, lugar, autor, de Certeau, Foucault, Barthes.

* Este texto es producto del proyecto Geracii-Obscomii de la Universidad de Quebec en Montreal, realizado por el Grupo de investigación en comunicación internacional e intercultural donde, a partir de la investigación de las preocupaciones teóricas y metodológicas expuestas en el Observatorio de Comunicación Internacional, se realizó un análisis comparado entre dos universidades. El observatorio pretende constituirse en instrumento pedagógico para cartografiar la investigación en comunicación.

** Doctora en Ciencias de la Información. Profesora asociada del Departamento de Comunicación Social y Pública de la Universidad de Quebec, Montreal. Correo electrónico: rico.carmen@uqam.ca

Abstract

The chapter reflects on the concepts of place and author by analyzing the seminar method, a pedagogical practice applied and described by Michel de Certeau, Roland Barthes, Michel de Foucault and Christian Jacob, among others. It focuses and explores if the contributions from these authors could be further enhanced from a Latin American perspective in order to (critically) rethink the role of this pedagogical practice as an academic teaching strategy and research experience.

Keywords: seminar, place, author, de Certeau, Foucault, Barthes.

¿Cómo citar este capítulo? /
How to cite this chapter?

Apa

Rico Menge, M. (2020). Michel de Certeau, Michel Foucault y Roland Barthes en diálogo. El lugar del autor y el lugar del seminario. En O. Espinel (Comp.). *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación*. (pp. 283-303). Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.

Chicago

Rico Menge, Ma. Del Carmen. "Michel de Certeau, Michel Foucault y Roland Barthes en diálogo". El lugar del autor y el lugar del seminario". En Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación, Comp. Oscar Espinel. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, 2020.

MLA

Rico Menge, Ma. Del Carmen. "Michel de Certeau, Michel Foucault y Roland Barthes en diálogo. El lugar del autor y el lugar del seminario". En Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación. O. Espinel (Comp.). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, 2020, pp. 283-303.

Mi reflexión pretende ser una respuesta posible, entre tantas otras, a los desafíos que el *Pensar de otro modo la experiencia y la práctica* pedagógicas nos plantean en el marco de este libro. Como socióloga dedicada a la comunicación, “infiltrada” en esta red filosófica contemporánea que piensa de otro modo la actividad académica, intentaré afrontarlo, a partir de una lectura muy personal, básicamente desde la perspectiva de la docencia e investigación universitarias. Y lo voy a hacer reivindicando el *locus* Latinoamericana (continente femenino), a pesar de que son prioritariamente franceses los autores masculinos que hoy habitan mi reflexión sobre la experiencia y la práctica de la docencia y la investigación en el marco universitario: Michel de Certeau, Michel Foucault, Roland Barthes, Roger Chartier, Christian Jacob, con la excepción de Luce Giard. Estos nombres (Foucault dijo alguna vez que los intelectuales no existen, que nunca vio ninguno) inspiran y nutren mi experiencia académica nómada, pero me incitan a asumir una perspectiva latinoamericana, en este panel triplemente femenino¹ ¡Al fin! Una voz bastante ausente en los dispositivos del poder y en las mesas de “intelectuales” y de las “confesiones de la carne” según analiza Alexandre Filordi en este libro. Es esta entonces una instancia mediadora de saberes que potencia el lugar del autor y el lugar del saber. No es casualidad que quien está ubicada muy próxima en esta sección, la doctora Mercedes Ruvituso *piense de otro modo* también en su calidad de traductora, en su caso del autor italiano Giorgio Agamben, y equilibra así el peso de los autores franceses que nos conciernen, tan potentemente inspiradores.

1 Integrado por las doctoras Mercedes Ruvituso, Ana. María Valle, y quien escribe

Voy a compartir pues mis reflexiones a partir de una mirada que incorpora dichos insumos que vienen del afuera, que me estimulan para pensar de otro modo desde y en América Latina, inspirados por un norte que no cesa de influirnos, pero del que pretendemos apropiarnos a nuestra manera, para influirle también a modo de retroalimentación. Esto me motiva a hacer una mirada crítica hacia mí misma, para comprobar las influencias recíprocas, para comparar movimientos de idas y vueltas, influencias de espacios y lugares. Deseo traer a colación una experiencia acontecida en la ciudad de Tunja, en una suerte de encuentro, en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Debía dar mi conferencia cuando llegué a un espacio bloqueado, no por el poder institucional, sino por los estudiantes, lo que me hizo recordar mayo del 68 en Nanterre. A 50 años en Tunja, el mayo francés volvió para desafiarnos en nuestras experiencias y prácticas universitarias, poniendo en juego el concepto de lugar de saber. ¿Dónde hacer la conferencia si el auditorio y sus alrededores, y todas las instalaciones, estaban ocupados por los estudiantes en huelga activa? En la conferencia-conversatorio que habíamos previsto, se trataba justamente de volver a la experiencia universitaria con imaginación. Nuestro anfitrión, el doctor Oscar Pulido, debió emplear ingentes tácticas de negociación dialogadas en primera instancia con el poder estudiantil para que al interior de un recinto cerrado, pero abierto a la vez a la profesora extranjera y a los estudiantes y docentes especialmente convocados, pudiéramos conversar precisamente acerca de las prácticas universitarias horizontales, en un espacio concreto donde hacer lugar al otro fuera posible, y recordar ya desde un inicio a Michel de Certeau con “la convicción de que la palabra “revolucionaria” de mayo último, acción simbólica, abre un proceso del lenguaje y exige una revisión global de nuestro sistema cultural” (1995, p 36).

Existen lugares, tiempos y personas que nos dejan una fuerte impronta en nuestro proceso de aprender (Charlot, 2006). Esas personas son las que tienen la tarea específica de enseñar, de compartir saberes y visiones, no de impartir, y lo hacen de determinada manera: nombres que nos marcan a quienes también tenemos la vocación de la docencia compartida. El nomadismo me marcó mucho en mi formación. Montreal me abrió al mundo otro, por su capacidad de acogida a inmigrantes, a los diferentes y diversos. Me abrió al pensamiento de mis estudiantes coloridos provenientes de un lejano mundo no occidental. Un norte global, curiosamente me despertó así a una mayor

apertura a la alteridad, a la ampliación del espacio intelectual y ello también tiene que ver de alguna manera con estos autores del viejo continente.

Entre otros autores franceses el que me sedujo por su particular sensibilidad y “me abrió a una profunda reflexión sobre el prisma de mis referencias culturales y académicas e hizo carne en mí la distinción sobre el lugar y el espacio” (Rico de Sotelo, 2006, p.11), un autor que me indujo a estudiar el tema del seminario fue Michel de Certeau, jesuita francés de entrañable sensibilidad, definido como pensador incómodo y cuestionador, contemporáneo de Foucault. Así, mi reflexión que comienza con el “lugar del seminario”, a partir de un texto de Michel de Certeau que he tenido el honor de traducir y publicar con el estímulo de Luce Giard (Rico de Sotelo, 2006), quiere mostrar que es precisamente el seminario como práctica el que me condujo al “lugar del autor”: traduciendo y analizando la modalidad del seminario de Michel de Certeau, caí en la cuenta del propio lugar que el autor ocupaba en mis reflexiones. Yo pensaba en el seminario como experiencia académica, pero se cruzaba permanentemente con el lugar del autor.

El lugar

¿Por qué tomo la noción de lugar?

Porque es un concepto que ocupa mucho espacio teórico y atención tanto en Foucault como en de Certeau (Rico de Sotelo, 2006) y en los autores franceses considerados (Christian Jacob, Roland Barthes, Roger Chartier, entre otros), y que me interesa particularmente desde la perspectiva del lugar del saber, de los lugares donde se produce el saber, entre los que se encuentra la universidad. Y porque nos permite abordar el seminario como uno de los lugares que habilitan la coproducción del saber (Jacob, 2014).

Au séminaire, locativo, elogio y dedicatoria simultáneamente (Barthes, 1974), es un enjundioso y sugerente texto de Roland Barthes que aparece en sus *Obras Completas* (en español en *Lo obvio y lo obtuso*). Barthes comienza su artículo con una pregunta respecto al seminario: “¿se trata de un lugar real o de un lugar ficticio? Ni una cosa ni la otra. Una institución debe tratarse a la manera utópica: trazo un espacio y le llamo *seminario*”.

De Certeau (2006) por su parte lo caracteriza, entre otros rasgos, así: “ese lugar de intercambios instauradores podrá ser comparado a lo que en el

Loiret se llama un “*cacareo*”, una cita semanal en la plaza mayor, laboratorio plural, donde los “pasantes” se detienen el domingo para producir, a la vez, un lenguaje común y discursos personales” (p. 43).

El lugar del saber

Los lugares de saber: así titula Christian Jacob su monumental obra en cuatro volúmenes (*Lieux de savoir*), dos de los cuales ya han sido publicados y de libre acceso, dedicada a la dimensión y la naturaleza espaciales de los saberes. Así el saber siempre está instrumentado, mediante soporte material, libros, autores, o ligado a las técnicas de escritura compartidos por la palabra (Cfr. La práctica de la escritura de Roger Chartier), a la digitalización y articulado a una espacialidad que le es propia.

En este proyecto-encuentro nos conciernen particularmente esos saberes ligados a la palabra compartida en un espacio determinado denominado seminario, una de sus mediaciones posibles.

Jacob (2012), que reconoce explícitamente a de Certeau y Foucault entre sus maestros, de la misma manera que Paul Ricoeur hace un reconocimiento al rigor de Michel de Certeau, se refiere al seminario como un dispositivo particular que delimita, abre, cierra, articula o restringe el espacio del pensamiento y de los saberes. Y muestra cómo se producen espacialidades diferentes de los saberes; dicho de otra manera, de qué forma los saberes desarrollan diferentes relaciones con el espacio.

Así Jacob (2014) va mostrando cómo los saberes son producidos en lugares concebidos, materializados, activados, reactivados, compartidos, puestos en juego y en circulación en esos lugares. Lugares geográficos o lugares institucionales (universidad, laboratorios, escritorios, etc.), se pregunta para qué mundo son concebidos esos saberes, en cuáles y en qué mundos son significativos y pertinentes, en qué mundo son válidos, y en qué lugares temporales. ¿Alejandría, París, Montreal, Tunja, Boyacá, o América Latina? Ello nos impulsa a cuestionarnos sobre nuestros mundos y lugares cuando estamos pensando de otro modo la educación. En fin, empuja a pensar sobre la panoplia de espacialidades ligadas a la configuración del saber, con implicancias intelectuales, técnicas, discursivas, políticas y sociales.

Jacob dedicó varios de sus seminarios, fértil terreno de sus obras, al análisis de las configuraciones que esos saberes producen y que caracteriza como los saberes de la reflexividad, los saberes de la alteridad y los saberes de la universalidad.

- Los saberes de la reflexividad son aquellos enraizados en un lugar, en un espacio y que permanecen sin salir de allí. Hablan de clausura, de frontera, de pertenencia. Se trata de un espacio más bien homogéneo. Son saberes localizados, pero no necesariamente relativos, puesto que un lugar puede tener una dimensión universal.
- Los saberes de la alteridad son los saberes desplazados, exportados, pero también importados de un lugar a otro (aquí Jacob incluye las dinámicas de traducción). Jacob nos inspira particularmente en este encuentro cuando se interesa por las miradas que importa estos saberes alógenos y las estrategias implementadas para ponerlos en circulación e integrarlos en el campo de los saberes endógenos. Nuestros autores franceses en cuestión son extranjeros, foráneos y nos los apropiamos en primera instancia mediante la traducción. (Ver más adelante el lugar del autor). Jacob refiere también a operaciones de reformulación (es nuestro “Pensar de otro modo”), de filtro, de recomposición. ¿Cómo nos contribuyen, cuando los repensamos desde otro (nuestro) lugar? Aquí se me hace imperioso recordar al portugués Boaventura de Sousa Santos², autor de un norte global marginal, del mundo iberoamericano, quien piensa con sensibilidad del sur y para el sur.
- En tercer lugar, considera los saberes de la universalidad, independientes de cualquier localización: son esos que hemos recibido siempre, universales, intocables, inamovibles, ubicuos, que ocultan su anclaje básico, que sería el de ser ciencias occidentales, ciencias humanas y ciencias sociales marcadas por el positivismo que no reconocen los saberes otros; se trata de saberes que reivindican regímenes de verdad y de validación particulares y que escapan al binomio de los dos saberes previos de reflexividad y alteridad.

2 *Más allá del pensamiento abismal, Epistemología del sur*, entre sus fecundas obras.

Luego de esta breve contextualización de la noción del lugar del saber (que obvia la gran riqueza de todo el constructo), señalemos que Jacob también dedica su análisis al seminario como una configuración espacial y temporal del saber. Este guiño del autor al seminario es lo que nos permitirá llegar más adelante a la noción de seminario en Foucault y de Certeau. Pero vayamos antes a los autores y su relación con el lugar del saber.

El lugar del autor

Foucault se torna un referente ineludible para considerar el lugar del autor, no solo en esta red que nos convoca sino con su conferencia particularmente desafiante “¿Qué es un autor?” (Foucault, 1969, pp. 73-104), comentada entre otros muy brevemente por Jacques Lacan.

Voy a retomar aquí algunos pocos rasgos muy estilizados que Foucault identifica cuando analiza la noción de autor, en otro contexto diferente:

- El uso **del nombre del autor**: “el nombre de autor es un nombre propio”. Interesa ver cómo se caracteriza en nuestra cultura un discurso portador de la noción de autor. Retomo para ello algunas de sus pistas de reflexión:
 - La **noción de autor** constituye el momento más importante de la individualización en la historia de las ciencias: se refiere aquí al personaje del autor y su relación con la noción de obra.
 - La **relación del autor con su obra**: así como en este proyecto *Pensar de otro modo* y en la red Riepcó hay una muy fuerte impronta de Foucault, se trata en algunos casos de un abordaje ortodoxamente foucaultiano y en otros, de un pensar revisado y reapropiado.
 - El uso del **nombre de autor**: la relación entre el nombre propio y sus funciones otras que las indicativas. “El nombre propio y el nombre del autor se hallan situados entre los dos polos de la descripción y de la designación.” (Foucault, 1969). El nombre del autor designa mucho más que a la persona, hace referencia a su obra, “efectúa una puesta en relación de los textos entre sí” (Foucault, 1969), algo que la red viene haciendo de forma creativa, de lo cual este proyecto es una prueba.

- Finalmente, considera la **función-autor**, característica del modo de existencia, de circulación y de funcionamiento de ciertos discursos en el interior de una sociedad.

A los efectos de esta comunicación, y en razón del espacio, cabe retomar de su detallado análisis la pista que Foucault abre sobre el modo como se caracteriza en nuestra cultura un **discurso portador de la función de autor**. Foucault afirma que los autores son objetos de apropiación y una de estas apropiaciones consiste en la forma de propiedad que ha sido codificada.... Pero los textos, los libros, los discursos son objetos de apropiación tanto para los derechos de autor, como para los contextos sociales, intelectuales, académicos, etc. Y el proceso de construcción del autor es otro carácter de la función, procesos de los que participamos en estas redes convocantes.

¿Por qué me parece importante considerar ese texto de Foucault para el lugar del autor y el lugar del seminario? Tiene que ver con el “Abrir los posibles”. Y me explico.

Entre muchos otros, Foucault habla de los autores que se hallan en una posición transdiscursiva, es decir que “en el orden del discurso son autores de mucho más que un libro, de una teoría, de una tradición, de una disciplina en el interior de las cuales otros libros y otros autores podrían ubicarse a su vez” (Homero, Aristóteles, los Padres de la Iglesia) serían “fundadores de discursividad”.

Esos autores tienen de particular que no son solamente los autores de sus obras y de sus libros, sino que fundan discursividad al “producir la posibilidad y la regla de formación de otros textos”. Como ejemplo de autores transdiscursivos, Foucault cita a Freud, a Marx, que no son meramente los autores de *Traumdeutung* o *Das Kapital*, sino que “han establecido una posibilidad indefinida de discurso”.

Entiendo que esta noción de apertura a la circulación y creación de conocimiento, que nos posibilitan Foucault y de Certeau, se hace realidad en sus respectivos abordajes del seminario. Por ello, deseo ponerlo en relación con la sugerente intervención de nuestro anfitrión, Oscar Espinel quien nos invitaba en la apertura del *IV Seminario Internacional Pensar de otro modo* a “hacer posibles en esta soledad poblada de encuentros”.

En *Relecturas de Michel de Certeau* (Rico de Sotelo, 2006), que incluye la traducción de *Qué es un seminario*, creí pertinente titular su prólogo como *Re-leer los posibles*, en alusión a esa apertura discursiva de de Certeau. La apertura a otros posibles es una tarea de quienes hacen ciencia pero también de quienes intentamos compartir conocimientos y saberes.

Y como creo que tanto Foucault como de Certeau abren los posibles, puedo postular, quizá para algunos en forma osada, su transdiscursividad. Hipotetizo que son autores transdiscursivos, por la monumentalidad, circulación y desarrollo posterior de su obra. De todas formas, sería necesario al menos otro seminario para validar la plausibilidad de esta afirmación que considera que los dos Michel Foucault y de Certeau, serían autores que fundan discursividad.

Y en particular sobre **el lugar**, ya empezando a relacionar los autores y el seminario, quisiera sugerir dos acercamientos al tema, dos posibilidades de análisis en sentido de bifurcación o de cruce de ambos conceptos.

¿Heterotopías y/o heterologías? Espacios otros y espacios del otro

La heterotopía

Concepto acuñado por Foucault en los años 1966-1967, es una localización física de la utopía. Las heterotopías son lugares concretos, espacios concretos que alojan imaginarios (Foucault entre 1966 y 1967 realiza diversas conferencias sobre heterotopías), lugares interiores más alegres que el lugar negativo que los aloja. Un convento que aloja un jardín, una cárcel que incluye un espacio de visita, un hogar muy severo que tiene la cama de los padres a donde ir a buscar un mimo, un cementerio parque, ¿un seminario festivo, por qué no?

Las heterotopías no refieren solo a los “espacios en los que las instituciones se encarnan exhibiendo la perversidad del poder, sino que también pueden implicar condiciones de imaginación y libertad, lugares encantados y felices” (Silvestri, 2015, p. 16).

Cuando Barthes (1974) escribe *Al Seminario*, se refiere a él como “un jardín colgante”. “En la imagen del jardín colgante... lo que atrae y halaga es la suspensión. Nuestro seminario, colectividad en paz en un mundo en guerra, es un lugar colgante”.

Para el caso que nos ocupa, podemos afirmar que los seminarios de Foucault, de Certeau, de Barthes, de Jacob por las descripciones que existen (dejo de lado el arquetípico seminario de Lacan³, dedicado originalmente a psicoanalistas, que imponía una disciplina a sus destinatarios, pero que quizá fuera un lugar feliz), constituyen heterotopías redondamente felices. (¿Qué tendrán estos genios seductores?!).

Seminarios en los que seguimos abrevando, por su condición de imaginación y libertad, de la sapiencia de sus autores, lugares encantados y felices. Lugares de enseñanza con afecto, con la dicha de “enseñar”... Barthes dice que se ejerce el maternaje en el seminario: como una madre con su niño.

Ni discursa ni hace una demostración; no enseña el modo de andar, no lo representa (no camina delante del niño); sujeta, anima, llama (retrocede de espaldas y llama al niño); incita y acompaña [...] En el seminario (ésta es su definición) toda enseñanza está anulada: no se transmite ningún saber (aunque sí puede crearse un saber), no se desarrolla ningún discurso (aunque se persigue un texto): la enseñanza resulta frustrada. O bien uno trabaja, investiga, produce, recopila, escribe ante los otros; o bien todos se incitan, se llaman, ponen en circulación el objeto que se ha de producir, el camino que se ha de seguir, y éstos pasan de mano en mano, pendientes del hilo del deseo, como el anillo en el juego de la sortija. (Barthes, 1974, p. 506).

Al respecto traigo a colación mi muy fresca experiencia en Tunja, liderada por el doctor Oscar Pulido y los campamentos de filosofía para niños. Un desafío filosófico infantil al *educere*, planteado con imaginación, frescura y afecto. Pero quiero recordar también la afectuosa intervención inaugural a este encuentro, realizada por Oscar Espinel que nos dio la bienvenida a “un encuentro fiesta.” Espacio que se constituye, que constituimos en una fiesta a partir de un autor estudioso y diría obsesionado por los dispositivos disciplinarios. Espinel introdujo la dimensión del afecto desde el inicio: “Queridos colegas. En el campo de luchas y batallas...”, haciendo *cuasi* premonitoriamente una heterología de este encuentro *Pensar de otro modo, Práctica y experiencia*.

He aquí entonces un primer desafío que nuestros autores franceses nos plantean: hacer de nuestros lugares de enseñanza e investigación una heterotopía feliz.

3 Lacan (2005) abre su conferencia en 1968 en la Facultad de Medicina con lo siguiente: “[...] Desde hace quince años y cada ocho días hago algo que no es una conferencia, que se llamó seminario en tiempos de entusiasmo, y que es un curso, pero es un seminario igualmente, y así conservó su nombre”.

La heterología: un segundo concepto ligado al lugar

Así como Foucault elabora la heterotopía, Michel de Certeau (1975) desarrolla el concepto de *heterología*. Para este autor, la heterología es un discurso del otro, que es a la vez un discurso sobre el otro y discurso donde el otro habla. Es el arte de “jugar en dos lugares”, es una manera de evaluar en un lugar lo que falta en el otro. La heterología para de Certeau acondiciona un espacio intermediario, es un escenario reversible donde la última palabra no pertenece necesariamente al sujeto primero del discurso (a la conferencista, al profesor, al maestro, al director de investigación), que se constituye por ello en un lugar de experimentación.

La heterología asume el riesgo de una palabra en libertad y del efecto reverso que puede resultar de ello: una paradoja, un oxímoron, las geografías imaginarias. La heterología es la utopía y la contra-utopía al mismo tiempo.

Nuevamente pongo en circulación el reto del encuentro, de la víspera, donde se nos invitaba en la conferencia inaugural a “Un lanzamiento a lo imprevisible [...] a crear nuevos espacios” (Espinel, 2020).⁴ Eso es un seminario entre otras cosas: un lugar de experimentación, un espacio del que se sale transformado.

Dicho al pasar, no se trata de condenar la práctica de la enseñanza magistral, la de Maestros con mayúscula, que hacen explotar nuestras neuronas y que nos hacen replantear, revisar, reubicar, criticar y hacer lugar a un discurso otro. Pueden también constituir heterologías. Pero de Certeau nos reubica en el carácter de transeúntes como participantes de un seminario, donde lo no propio es definido heterológicamente:

Nuestras prácticas tienen por característica conservar en este sitio su rol de ser un lugar de *tránsito*. No tienen por finalidad construir un saber con las piedras aportadas por cada uno y edificar así un lugar *propio*. Por el contrario, son los procedimientos de “pasajes al otro” o alteraciones. Ellos apuntan a restaurar, en el lugar (supuestamente propio y limpio) del saber, sus relaciones con su contrario, que acarrea a la vez una *desapropiación* y una *suciedad*. En suma, ensuciamos el lugar “propio/limpio”, como los niños reintroducen su historia en el texto adulto puntuándolo con manchas y borrones [...] nuestro seminario de este año supone cantidad de implicaciones que cuestionan suertes diversas de lugares propios (el lugar propio

4 Algunas de las ideas de esta conferencia inaugural han sido recogidas en la introducción del presente libro (Espinel, 2020).

del saber con relación al objeto estudiado, el lugar propio de una científicidad con relación a las prácticas sociales...) y permite analizar los retornos del otro al lugar mismo que se había creído propio. (de Certeau, 1978, p 178).

Cabe entonces preguntarnos, si el seminario como práctica pedagógica y de investigación es un lugar heterotópico o heterológico, heterotopía foucaultiana feliz o heterología certeaulliana de alteridad que vuelve la palabra reemplazante del sujeto primero, del sujeto que dice el discurso, a los otros que ponen en juego sus discursos.

O preguntarnos si los seminarios son simultáneamente ambos lugares.

Creo que tiene de ambos.

El seminario

¿Qué es pues el famoso seminario? ¿Cuál es el lugar del seminario?

Hemos sido convocados a un seminario internacional (el IV), asistimos e impartimos o, más bien, moderamos seminarios. Ellos abundan por doquier. El seminario, como bien lo afirma Noguera (2018), autora colombiana, es uno de los espacios públicos académicos más importantes de la Modernidad. Y denuncia, con mucho acierto, que mal se llama seminario a cosas que no lo son, a cualquier evento académico, profesional, a un curso corto. Cuando bastaría ir a Wikipedia para ser un poco más precisos.

Concebimos el seminario como lugar donde circula el saber, con la dinámica horizontal de hacer lugar, a partir de textos tan inspiradores como lo son los autores ya mencionados y de los cuales solo citamos algunos rasgos.

Christian Jacob (2014), que tan profundamente ha estudiado los lugares del saber, concibe en su sitio de libre acceso al seminario como lugar donde se comparte el saber, donde los docentes crean y recrean, donde se plantea el desafío de la palabra en libertad, sin saber qué se nos viene porque la palabra está dada heterológicamente como plantea de Certeau. El sujeto primero del discurso tiene la primera palabra, pero no es nunca su dueño.

Hay varios textos inspiradores de la práctica del seminario, tan inspiradores como sus autores: la rica descripción que hace Luce Giard del seminario de Michel de Certeau, la del propio texto de de Certeau, la de Foucault, la de

autoría del propio Barthes, la que hace Christian Jacob en la Escuela de Altos Estudios.

Michel Foucault

Es conocido por todos que el maestro Foucault impartió muchos seminarios y sus famosas lecciones, desde 1971 a 1981-1984, en su cátedra en el Collège de France. El filósofo argentino Tomás Abraham (2017) hace una concisa presentación de Foucault sobre su enseñanza y el contexto del Collège de France, una de las instituciones más veneradas y representativas de la academia francesa, que obedece a particulares reglas. Allí los profesores deben dictar veintiséis horas de cátedra anuales y exponer cada año una investigación original, lo que les exige una renovación constante del contenido presentado. Esta modalidad del seminario plantea desafíos inmensos a la educación universitaria, ¿por qué?, porque la asistencia a cursos y seminarios es completamente libre. Es un desafío tremendo. Imaginemos la capacidad de seducción de esos autores para atraer oyentes, auditores, que no eran alumnos, sino oyentes de calibre. Abraham continúa su descripción relatando la participación en el seminario de Foucault, que no exige inscripción ni título alguno, tan solo el deseo de aprender (es el famoso “deseo de texto” de Barthes). Los profesores tienen oyentes, en lugar de alumnos, que asisten con un deseo de producción. No es tampoco un espacio donde el alumno debe coincidir con el marco teórico de su docente, menos aún repetirlo.

Entonces, el primer mandato del Collège de France es la enseñanza del conocimiento que se está adquiriendo (y que no es definitivo ni asentado), en forma de investigación libre. Es abordar el proceso científico, en su concepción de ciencia, que no es definitiva ni verdadera, que no crea verdades, sino que avanza cuando descarta errores. Es una postura científica, no se crea conocimiento de hoy para siempre, donde se avanza a tanteos.

Por eso enseñar es un lugar de experimentación, de práctica: “Yo no digo lo que sé, expongo lo que hago”, dirá Barthes de su seminario.

Y al respecto de Foucault, escribe Abraham (2017), “así Michel Foucault abordaba su cátedra como un investigador: exploraciones para un libro futuro, desciframiento de campos de problematización que solían formularse más bien como una invitación lanzada a eventuales investigadores” (p. 16).

Recuerdo una vez más cuando Oscar Espinel nos invitaba a lanzarnos a lo imprevisible, a regresar a las diferencias.

Continúa Abraham: “se cuenta que Foucault subyuga a su auditorio “, (seducción que describen también Luce Giard respecto a Michel de Certeau, y François Dosse, su biógrafo). En la mítica lección inaugural entre muchos curiosos escuchan atentos en primera fila Lévi-Strauss, Braudel, Deleuze, toda una serie de mentes brillantes. ¡Qué capacidad ha de tener quien convoca así esas mentes privilegiadas que asisten en forma libérrima!

Abraham (2017) se refiere al seminario de Foucault como filosofía en tiempo real. Foucault mismo no sabía a dónde llegaría, y solía decir que sus libros eran experiencia. Y en ello me hace pensar en la intervención de Alexandre Filordi en el *IV Seminario Pensar de otro modo*, referida a Foucault, quien interrumpía sus seminarios, iba y venía en sus reflexiones y retomaba años después el tema con singular profundidad.

Este es el desafío pedagógico de los seminarios: el pensamiento como desafío para Foucault. De una experiencia hace que se salga transformado: “si yo supiera antes de comenzar a escribir qué voy a escribir, jamás comenzaría la tarea”, dice curiosa y francamente Foucault.

Michel de Certeau

Michel de Certeau, jesuita francés, historiador de la espiritualidad, filósofo, antropólogo, psicoanalista, sociólogo, contemporáneo y amigo de Foucault, impartió su seminario de 1972 hasta 1977 en París VII, hasta que se fue a California en 1978. Bastante poco conocido en un principio en América Latina, porque habiendo enseñado en Brasil fue traducido primero al portugués, y muy posteriormente en México en la Universidad Iberoamericana (en el marco de la cátedra Michel de Certeau, conjuntamente con la Universidad Javeriana de Bogotá). Más tardíamente algunas traducciones no oficiales de una pequeña parte de su obra (que registra más de 400 entradas bibliográficas) se conocieron en Argentina.

En *¿Qué es un seminario?*, dice de Certeau (1978):

Un Seminario es un laboratorio común que permite a cada uno de los participantes articular sus prácticas y sus propios conocimientos. Es como si cada uno aportara el “diccionario” de

sus materiales, de sus experiencias, de sus ideas, y que por el efecto de intercambios necesariamente parciales y de hipótesis teóricas necesariamente provisionarias, le fuera posible producir frases con ese rico vocabulario, es decir “bordar” o poner en discurso sus informaciones, sus preguntas, sus proyectos. (p. 176).

Esta cita corresponde al texto escrito por de Certeau sobre el seminario de doctorado de formación en investigación que impartió en París VII entre 1970 y 1974, y que tenía por objeto las prácticas culturales. Seminario que describe Luce Giard:

Para los numerosos participantes, ese lugar abierto, múltiple, contradictorio, marcado por una “inquietante extrañeza” [...] fue una fuente de estímulos y a menudo el catalizador de profundas transformaciones [...] Así procedía Michel de Certeau, por toques ligeros y discretos. Cuestionando o matizando los propósitos de los participantes, sugiriéndoles otras lecturas, otros cruces, descartando el recurso a las primeras evidencias, sin insistir ni zanjar sobre la cuestión de fondo [...] De esta manera de enseñar, generosa y lúcida, habitada tanto por la inteligencia como por la delicadeza, buscaban todos aprender el secreto. (Giard, 2006, en Rico de Sotelo, 2006, p. 42).

Seminario que fue muy relevante por las grandes líneas que de Certeau aborda allí y que van luego a ser retomadas en *La invención de lo cotidiano* (2 tomos) con Pierre Mayol y Luce Giard. Se llegaba allí con cuestionamientos y se salía sin respuestas. Como nos propone Oscar Espinel, una vez más, salir despojados de certezas, salir transformados. (¿Me habrá leído el pensamiento? ¿O más bien conoce Espinel todo de nuestros autores?)

Sobre la autoridad profesoral y la dirección del seminario, y sobre esta manera tan particular de enseñar de estos maestros franceses que nos abrieron a otros posibles, me remito nuevamente al texto sobre el seminario de de Certeau. Dicho texto constituyó en realidad una respuesta a uno de los participantes y cómplice de su seminario, Yan de Kerorgen, que le cuestionaba sobre su modo no suficientemente directivo, que dejaba demasiado lugar a los otros.

Puesta en movimiento para escuchar otras interrogantes: esto es lo que caracteriza el seminario de de Certeau, como nos lo recuerda Luce Giard:

Así procedía Michel de Certeau, por toques ligeros y discretos [...] Sabía ser con elegancia el maestro que no quería tener discípulos [...] Sin pesar sobre su auditorio, sin plantear principios

intangibles, sin defender una teoría o un método exclusivo [...] Su calidad y diversidad dan cuenta de un talento singular para hacer nacer o más bien para percibir aquello original que se buscaba oscuramente en cada interlocutor [...] Entonces “el que no era un maestro” se esfumaba para “hacer lugar al otro”, como le gustaba repetir, “para aquello otro que acababa de nacer. (Giard, 2006, en Rico de Sotelo, 2006, p. 42).

Con respecto a la *auctoritas*, responde de Certeau a Kerorguen

[...] moderar las ganas de articular, de empujar, de coordinar uno mismo las intervenciones de cada quien: ellas vienen de demasiado lejos para poder ser interpretadas, van demasiado lejos para ser circunscritas a un “lugar común” [...] Mi posición es explicitar mi lugar particular [...] en lugar de camuflarlo en todas mis intervenciones [...] aplastando las ganas de moderar. (de Certeau, 1978, p. 177).

Aquí aparece también otra de las conexiones con “la producción de la diferencia” en Barthes (1974): “siendo como es un falansterio, la labor de un seminario es la producción de diferencias” (p. 504). Los docentes nos hemos acostumbrado demasiado al intento de homogeneizar simplificando. Pero de Certeau plantea que el maestro desaparece para hacer lugar al que nace en la diversidad de posturas y de teorías y metodologías. He aquí uno de los momentos del movimiento heterológico.

El seminario certeauliano se caracteriza por la oralidad, (Barthes también habla de la escritura, por el deseo de texto). El seminario es para de Certeau un laboratorio plural, un conversadero. “Un seminario consiste también en una política de la palabra [...] el seminario presenta esta diferencia que no es *la* cita del palabreo sino sólo *un* lugar de lenguaje entre muchos otros”. (de Certeau, 1978, p. 176).

En otro punto de contacto con Barthes, continúa, “me parece que la primera tarea en un seminario es la de respetar lo que no se dice y más aún, lo que sucede allí *sin que lo sepamos*” (de Certeau, 1978, p. 176). Recuerdo aquí la reflexión de Andrés Klaus Runge sobre la disposición áulica, referida a la disposición corporal de docente y estudiantes. Barthes también sugiere mirar las notas del cuerpo, las relaciones de los oyentes, no de quien imparte el seminario con sus enseñados, sino de los enseñados entre sí, escucha la nota que aturdida, cruza ágil la reflexión.

El concepto de **lugar** (que todos nuestros autores consideran en su seminario), y que de Certeau menciona cuarenta veces en su breve texto, tiene también relación con su topología espiritual. Ignacio de Loyola le deja su marca en la “composición de tiempos y lugares”, en la aceptación de los otros que aportan desde distintas prácticas y distintas experiencias. Prácticas reales que ocurren fuera de París, fuera de la universidad, para expresar que no es el recinto clausurado universitario lo que produce el saber; sino que lo que los participantes traen como intercambio de prácticas reales a ese lugar es lo que constituye la materia prima de lo que se ha dado en llamar seminario.

También el tiempo es atendido en su relato (cfr. *Las espacialidades temporales* de Jacob):

La experiencia del *tiempo* comienza en un grupo con la explicitación de su pluralidad. Es necesario reconocerse diferentes [...] para que un seminario se transforme en una *historia* común y parcial (un trabajo sobre y entre diferencias) y para que la palabra se vuelva el instrumento de una política. (de Certeau, 1978, p. 177).

Finalmente, y dejando muchos sugerentes abordajes de lado en función del espacio que dispongo, de Certeau reflexiona sobre la relación de la producción del saber académico en su vínculo con la sociedad, donde el concepto de lugar de saber reemerge con mucha fuerza:

Por su objeto preciso como por sus perspectivas, este proyecto no sabría circunscribirse a un lugar universitario. Implica un juego sobre una pluralidad de lugares. Esta operación universitaria no puede, me parece, ser “mantenida” en su función marginal por la sola autocrítica ni por la sola elucidación de sus necesarios vínculos con las experiencias que la atraviesan de tanto en tanto [...] Habría que apuntar a relaciones más estrechas entre unidades universitarias y núcleos sociales fuertemente implantados [...] con miras a conexiones para el mantenimiento de las diferencias [...] Si, como creo, la teoría se aloja siempre en un apartado respecto de la institución, encontrará, por esta estructura plural, su condición de posibilidad. (de Certeau, 1978, p. 181).

Roland Barthes

Para terminar, quiero hacer una breve referencia a Roland Barthes, que impartía su seminario alrededor de una mesa, se adelantaba así a la pedagogía dialógica con varias decenas de años.

¿Se trata de un lugar real o de un lugar ficticio? Ni una cosa ni la otra. Una institución debe tratarse a la manera utópica: trazo un lugar y le llamo seminario [...] Nuestra asamblea es pequeña, no en interés de la intimidad sino de la complejidad: es necesario sustituir la grosera geometría de los grandes cursos públicos por una topología sutil de las relaciones corporales, cuyo saber sería el *pre-texto*, de modo que, en nuestro seminario hay tres espacios. (Barthes, 1974, p. 502).

Así introduce el espacio institucional refiriendo a la institución que fija una frecuencia, un horario, un lugar, a veces un programa. Acude luego a la idea de texto, porque en las universidades se habla en general de la producción de texto. No olvidemos que la cultura académica es prioritariamente escrita: “bien porque el seminario tenga como móvil la producción de un texto, la redacción de un libro (montando diversas escrituras)” (Barthes, 1974, p. 502).

Y para los afectos al psicoanálisis, Barthes habla del espacio transferencial, donde aborda también la cuestión de la autoridad profesoral (y que ciertamente nos trae a cuenta el abordaje foucaultiano):

Yo no expongo lo que sé, expongo lo que hago. No me presento revestido del discurso interminable del saber absoluto, no me atrincheró en el terrorífico silencio del examinador (todo profesor —es un vicio del sistema— es virtualmente un examinador); no soy un personaje sagrado (consagrado) ni un compañero, tan solo un organizador: soy el que da las reglas, los protocolos, no las leyes. Mi papel, (si alguno tengo), es el de dejar libre la escena en la que van a establecerse transferencias horizontales: lo que importa, en un seminario así (el lugar de su éxito) no es la relación de los oyentes con el director, sino de los oyentes entre sí. (Barthes, 1974, p. 507).

De allí a Paulo Freire, aquí al sur, no hay más que un trecho.

Barthes también incorpora su momento de decepción y de muerte, que tiene todo seminario como utopía, tal como la incorporamos. Lo que nos pone a salvo de críticas por idealistas.

Finalmente les (nos) invito a leer, a releer íntegramente a de Certeau, a Foucault, a Barthes, a Jacob en sus textos sobre el seminario (textos que he casi caricaturizado por falta de espacio). Caeremos, entre otras cosas en cuenta, que el trabajar en un seminario es un ejercicio de ciudadanía: aprendemos a argumentar, a escuchar, nos desafiamos como docentes a poner a todos en el mismo rasero, a hacer lugar dejando de lado fútiles argumentos *ad hominen*.

El gran desafío que esos autores nos plantean me parece, pensando nosotros aquí desde el sur, desde la universidad que es nuestro lugar, es el de cómo hacer de nuestros espacios académicos espacios felices y heterologías que hagan lugar al otro. Espacios donde aprendamos haciendo que el otro crezca, incitando el *Educere*.

A nuestros distintos niveles de docencia, a modo de heterotopías y heterologías donde se aprende en la interrelación, hacer de nuestros lugares de enseñanza e investigación espacios felices de expresión de alteridad, sin autoridad asimétrica. ¿Es posible hacer lugar a otro verdaderamente, aprendiendo en la negociación, en el diálogo, en el disenso, en la construcción de ciudadanía académica? Creemos que sí, que se aprende en interrelaciones sin una férrea autoridad normativa disciplinaria contra la que tanto luchó el maestro Foucault, invitándonos a pensar de otro modo la sociedad.

Referencias

- Abraham, T. (2017). Michel Foucault. *Relaciones*, (401), 16-17.
- Barthes, R. (1974). Au séminaire. En *Œuvres Complètes* (IV). Seuil. (Traducido al español en *Lo obvio y lo obtuso* (1992). Paidós Comunicación).
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Ediciones Trilce.
- de Certeau, M. (1978). Qu'est-ce qu'un séminaire?. *Esprit*, 116, pp. 176-181.
- de Certeau, M. (1975), *L'écriture de l'histoire*. Gallimard
- de Certeau, M. (1995), *La toma de la palabra y otros escritos políticos*. Universidad Iberoamericana de México.
- de Certeau, M. (2006) ¿Qué es un seminario?. En C. Rico de Sotelo (ed.), *Relecturas de Michel de Certeau* (pp. 43-52). Universidad Iberoamericana de México.

- Espinel, O. (2020). Introducción. Razones de un libro. En O. Espinel(Comp.). *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación*. Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO
- Foucault, M. (1969). «Qu'est-ce qu'un auteur?». *Bulletin de la Société française de philosophie*, 63(3), 73-104.
- Jacob, C. (2014). *Séminaire 1. Savoir / Savoirs*. www.lieuxdesavoir.hypotheses.org/tag/science
- Lacan, J. (2005). *Mon enseignement*. Champ freudien.
- Noguera, P. (2018). ¿Qué es un seminario? *Atajo, periodismo para pensar*. www.avizora.com
- Rico de Sotelo, C. (ed.). (2006). *Re-lecturas de Michel de Certeau*. Universidad Iberoamericana de México.
- Silvestri, G. (2014). Las heterotopías felices. *Anales del IAA*, (44), 15-31.

La enseñanza: un análisis de las ideas de *bildsamkeit* (formabilidad) en Kant y Herbart

Teaching: an analysis of the ideas of bildsamkeit (formability) in Kant and Herbart

Ana Cristina León Palencia*

Resumen

Este texto presenta una aproximación al concepto de *bildsamkeit* o formabilidad, a partir de los planteamientos de un filósofo que hizo pedagogía y de un pedagogo que hizo filosofía, valga decir, los alemanes Kant y Herbart, en cuyas propuestas se explora el lugar de la enseñanza en la configuración de lo humano. Tres momentos constituyen esta reflexión: en el primero, se introducen algunas generalidades del trabajo pedagógico de ambos autores, a propósito de la idea de *Bildsamkeit*. En segundo lugar, se describen algunos conceptos que caracterizan su comprensión sobre lo educativo, para Kant vía los conceptos de cuidado y disciplina y, para Herbart a través del gobierno y la disciplina. En tercer lugar, se profundiza en la comprensión de enseñanza propuesta por Kant y Herbart y se concluye con un llamado a la atención sobre su lugar en los debates contemporáneos.

Palabras clave: *bildsamkeit* (formabilidad), enseñanza, Kant, Herbart.

* Magister en Educación. Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Investigadora del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP). Correo electrónico: acleon@pedagogica.edu.co

Abstract

This analysis presents an approach to the concept of *bildsamkeit* or formability, based on the approaches of a philosopher who did pedagogy and a pedagogue who made philosophy, it is worth saying, the Germans Kant and Herbart, whose proposals explore the place of teaching in the configuration of the human. Three moments constitute this reflection: in the first, some generalities of the pedagogical work of both authors are introduced, regarding the idea of *Bildsamkeit*. Second, some concepts that characterize their understanding of the educational are described, for Kant via the concepts of care and discipline and, for Herbart through government and discipline. Third, it deepens the understanding of teaching proposed by Kant and Herbart and concludes by drawing attention to its place in contemporary debates.

Keywords: *bildsamkeit* (formability), teaching, Kant, Herbart.

¿Cómo citar este capítulo? /

How to cite this chapter?

Apa

León Palencia, A. (2020). La enseñanza: un análisis de las ideas de *bildsamkeit* (formabilidad) en Kant y Herbart. En O. Espinel (Comp.). (2020). *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación*. (pp. 305-324). Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.

Chicago

León Palencia, Ana. "La enseñanza: un análisis de las ideas de *bildsamkeit* (formabilidad) en Kant y Herbart". En *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación*, Comp. Oscar Espinel. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, 2020.

MLA

León Palencia, Ana. "La enseñanza: un análisis de las ideas de *bildsamkeit* (formabilidad) en Kant y Herbart". En *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación*. O. Espinel (Comp.). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, 2020, pp. 305-324.

Introducción

Para el análisis de la *bildsamkeit* (formabilidad)¹ se abordan los planteamientos de dos alemanes, un filósofo que hizo las veces de pedagogo y un pedagogo que hizo filosofía. El primer caso corresponde al trabajo de Kant [1724–1804] en su trayecto como profesor de la cátedra de pedagogía en la Universidad de Königsberg, a partir de la cual produjo —en complicidad con su estudiante Rink— un texto denominado *Pedagogía* (Kant, 2003) y en el que mediante la sentencia: “el hombre es la única criatura que ha de ser educada” (p. 29), otorga un lugar fundamental a la educación (descrita a partir de tres elementos: cuidados, disciplina e instrucción) en el proceso de humanización, dadas las características animales en las que nace el humano.

El segundo alemán al que se alude es al pedagogo Johann Friedrich Herbart [1776–1841], quien como profesor de las Universidades de Gotinga y Königsberg y como reemplazo de Kant en la cátedra de pedagogía de la última institución, publicó numerosos escritos tanto en el campo de la pedagogía como en el de la filosofía. En particular en su *Pedagogía General* (1935a) y en *Bosquejo para un curso de Pedagogía* (1935b), Herbart sentó las bases de una formación dirigida a la configuración del carácter moral y declaró la necesidad de una “educación por la instrucción” (p. 72). Así, formar el carácter demandaría el ejercicio tanto de la disciplina como de la instrucción —antecedido por la

1 Para la traducción del concepto de *Bildsamkeit* como formabilidad se reconocen las precauciones que al respecto señalan Runge y Garcés (2011), para quienes es inadecuada su traducción al español por educabilidad, la cual, Luzuriaga usó en la traducción que aún se conserva del texto de Herbart (1935b) *Bosquejo para un curso de Pedagogía*. Por ello y para efectos del presente análisis, se optó por usar la expresión *formabilidad* en vez de *educabilidad*.

práctica de gobierno sobre los niños—, en la perspectiva de formar un *círculo de ideas* o *círculo visual*, así como de lo que denomina una *multiplicidad del interés*.

Tanto el filósofo que hizo las veces de pedagogo (Kant) como el pedagogo que hizo filosofía (Herbart) inician sus trabajos con una sentencia. Kant (2003) —como ya se mencionó— en su *Pedagogía*, señala que: “el hombre es la única criatura que ha de ser educada” (p. 29) y Herbart (1935b) en *Bosquejo para un curso de Pedagogía* enuncia que: “el concepto fundamental de la pedagogía es la formabilidad [*bildsamkeit*] del alumno” (p. 9), coinciden no solo en otorgar un lugar privilegiado a la educación sino además en describirla como un asunto humano, valga decir, un asunto que determina lo humano.

¿Qué caracterizaría entonces lo humano?, ¿la posibilidad de ser educado (y formado)?, ¿su carácter indeterminado? Aquí se da respuesta afirmativa a las dos cuestiones, en tanto es justamente ese carácter indeterminado del humano lo que obliga a su educación. El reconocimiento de tal indeterminación no es un asunto reciente. Por una parte, el filólogo alemán Werner Jaeger [1888–1961], quien realizó importantes contribuciones al estudio de la filosofía clásica, en particular, a partir de la publicación de su obra *Paideia. Los ideales de la cultura griega*, analiza en dicha cultura su carácter *antropoplástico*, es decir, su preocupación por descubrir las leyes que determinan la esencia humana y su expresión en la *paideia* como un proceso de formación consciente del hombre griego. Para el filólogo, la *Bildung* (formación) formula de modo más intuitivo la esencia de la educación en el sentido griego y platónico (Jaeger, 2010) develando el reconocimiento de la plasticidad o posibilidad de dar forma de humano al humano.

Por otra parte, el antropólogo alemán Arnold Gehlen [1904–1976], citando a Herder [1744–1803], enunciaba al ser humano como un *ser carencial* que, a diferencia del animal, posee una deficiencia instintiva congénita. Tal carencia le obliga a transformar su medio natural, pues al llegar al mundo, lo hace en una suerte de vida “embrionaria extrauterina” (Gehlen, 1993). En tal perspectiva, “la «esfera cultural» es seguramente, en una primera aproximación, el ámbito natural transformado por el hombre, el nido, por decirlo así, que el hombre se construye en el mundo” (p. 36). Esta, consiste en una suerte de *naturaleza reformada* que en un primer momento alude a aquellos elementos que le permiten cierta adaptación a su medio, las herramientas, vivienda, huertos, etc., es decir, “los recursos técnicos para su propia reestructuración” (Gehlen, 1993).

p. 36). Y en un segundo momento, cobija las ordenaciones sociales, así como lo alcanzable en su espíritu. Dicha carencia demanda, según Gehlen, la necesidad de una esfera cultural y podríamos decir en ella, de educación y formación.

Por supuesto, esa preocupación respecto a la condición humana y su necesidad de educación también ha sido expresada desde la pedagogía. En este punto, se destacan planteamientos como los del pedagogo checo Jan Amos Comenius [1592–1670], quien en el siglo XVII en la *Didáctica Magna* [1633–1638] enunciaba que:

Nadie puede creer que es un verdadero hombre a no ser que haya aprendido a formar su hombre; es decir, que esté apto para todas aquellas cosas que hacen el hombre. *Esto se demuestra con el ejemplo de todas las criaturas que aunque destinadas a usos humanos, no sirven para ello a no ser que nuestras manos las adapten.* (Comenio, 2010, p. 20).

De ese modo, para este integrante de la comunidad de hermanos moravos, aquello que le permite al hombre formarse como tal tiene que ver con la *erudición*, es decir, su aptitud para la inteligencia; la *virtud*, entendida como el buen orden de las costumbres y la *piEDAD*, esto es, amor a Dios sobre todas las cosas. Tales elementos posibilitarían el *perfeccionamiento* humano en tanto se considera una criatura racional, señora de todas las cosas e imagen y deleite de su creador. Además, es necesario precisar que para Comenio la vida terrenal es solo una preparación para la vida eterna, posible, entre otras cosas, por la consideración del hombre como un animal disciplinable.

Sea a través del reconocimiento del humano como un ser antropoplástico (Jaeger, 2010), sea a través de la existencia de una naturaleza reformada (Gehlen, 1993) o perfectible (Comenio, 2010), lo que parece evidente es que el humano deviene humano y para ello necesita ser educado (*erziehungsbedürftigkeit*). Es decir, que se caracteriza por su tendencia a la *bildsamkeit* (formabilidad). Al respecto, Runge y Garcés (2011) señalan lo siguiente:

El término *Bildsamkeit* proviene de la palabra alemana *Bild* que significa imagen, retrato, pintura, ilustración, idea. Existe también el verbo *bilden*, derivado de *Bild*, que significa formar, dar forma. La partícula *sam* adjetiva este verbo. El resultado es la palabra *Bildsam*, cuyo equivalente en español, si atendemos a la diferencia entre educación, cultura y formación, sería la palabra “formable”. En la palabra *Bildsamkeit* la terminación *keit* sustantiva nuevamente dicho adjetivo. Así pues, una operación similar en el español que fuera, a la vez, concordante con el proceso en alemán nos llevaría al término “formabilidad”. (p. 16).

En consideración de los aspectos antes señalados, a continuación se exploran las características de la *bildsamkeit* tanto en Kant como en Herbart —siendo este último en quien aparece definida con mayor claridad—, enfatizando en la enseñanza (o instrucción) desde la perspectiva de la formabilidad.

Bildsamkeit en Kant y Herbart

En el trabajo de Kant (2003) es posible reconocer los siguientes elementos: en primer lugar, el estado de indefensión en el que nacemos los seres humanos, motivo por el cual es preciso que nos hagamos seres racionales, es decir, que nos sometamos a las leyes de la humanidad. En segundo lugar, frente a la idea de libertad, esta no constituye una condición *a priori* del proceso educativo, sino uno de sus fines; sin embargo, resulta un poco inquietante que dicha libertad solo sea posible como efecto de la coacción, de la sujeción ejercida por los adultos (padres, maestros, preceptores, etc.) a través de los cuidados y la disciplina. En tercer lugar, se espera que mediante la educación el hombre consiga ser un sujeto *disciplinado*, es decir, evitar que la animalidad se extienda a la humanidad; *cultivado*, que implica la posesión de una facultad que permita alcanzar los fines, es posible mediante la enseñanza y la instrucción; *civilizado*, en tanto poseedor de buenas maneras, amabilidad y cierta prudencia y, *moralizado*, o sea que su criterio de comportamiento esté en arreglo al bien; este último aspecto, señalaba Kant en su momento, era un asunto que todavía no había sido resuelto, de ahí que “la felicidad de los Estados” creciese “al mismo tiempo que la desdicha de las gentes” (Kant, 2003, p. 39) y que, más adelante, como correlato de ese estado de cosas, otros pedagogos se trazaran como objetivo la formación del carácter o del criterio moral. En cuarto y último lugar, conforme a las funciones de los institutos públicos de educación de instruir (y moralizar) a la población infantil, es preciso que en las instituciones escolares se practicasen los ejercicios que permitan el desenvolvimiento y la cultura (cultivo) de las facultades del espíritu. En esta breve descripción de estos conceptos coinciden en la preocupación por “lo humano” y su configuración, a la vez que nos inscriben en el terreno de las técnicas de configuración de lo humano.

Ello representa, para el caso de Kant (2003), el juego entre los cuidados, la disciplina y la instrucción. De un lado, los *cuidados* (*wartung*) se constituyen en las precauciones que los padres tienen con sus hijos, para que estos “no hagan

un uso perjudicial de sus fuerzas” (p. 29) al nacer. Se alude a la alimentación de los niños, su abrigo, el descanso, el no alimentar costumbres caprichosas que puedan convertirse en una necesidad, tales como el llanto o, evitar comunicar al niño impresiones falsas que entorpezcan posteriormente su instrucción.

De otro lado, la *disciplina* convierte la animalidad en humanidad. Mientras que un animal lo es ya todo por instinto, el hombre necesita una razón propia, dado que no está dotado de instintos y por ello precisa de un plan de conducta. Y como viene al mundo inculto, tal plan deben construirlo los demás. Con el objetivo de sacar las disposiciones humanas presentes en el niño, es precisa la educación de una generación a otra. De este modo, para Kant (2003) la disciplina es negativa en tanto “acción por la que se borra al hombre la animalidad” (p. 30), mientras que la instrucción (cultura) que constituye la parte positiva de la educación, consiste en el ejercicio de las facultades del espíritu, asunto que se profundizará más en el tercer y último acápite de este capítulo. Sin embargo, para Kant (2003) no hay nada más grave que la falta de disciplina, pues esta

[...] es un mal mayor que la falta de cultura; ésta puede adquirirse más tarde, mientras que la barbarie no puede corregirse nunca. Es probable que la educación vaya mejorándose constantemente, y que cada generación dé un paso hacia la perfección de la humanidad; pues tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana. (Kant, 2003, p. 32).

Corresponde entonces a la educación desarrollar las disposiciones humanas hacia la moralidad y de tal tarea deben ocuparse las distintas generaciones; no puede renunciarse a esta aunque se presenten obstáculos en su realización, pues es “la educación el problema más grande y más difícil que puede ser propuesto al hombre” (Kant, 2003, p.34). Como arte, puede desarrollarse de dos formas: *mecánica* es decir, sin plan, sujeta a las circunstancias; o *razonada*.

Por su parte, en Herbart (1935b) la *bildsamkeit* aludiría a la ductibilidad o plasticidad humana, que caracteriza tanto la *formabilidad volitiva*, entendida como el cambio material de los cuerpos orgánicos que ocurre también en los animales; como la *formabilidad de la voluntad* dirigida a la moralidad, reconocible únicamente en el hombre. No obstante, la formabilidad no es ilimitada, dado que la indeterminabilidad del niño tiene por límite su individualidad. En tal sentido la determinación vía educación tiene unos límites.

Para Herbart (1935b), pensar la pedagogía supone, en primer lugar, que la filosofía práctica es uno de los soportes de esta, expresada en la virtud como el fin pedagógico por excelencia. En la virtud se formula la libertad interior como el juego entre la idea —entendida como el juicio estético aún no moral— y la voluntad. En segundo lugar, se destaca la perfectibilidad caracterizada por su aplicación ininterrumpida, más no determinante de toda la virtud. En tal sentido,

La perfección, interpretada sólo cuantitativamente, es siempre la misión inmediata que se hace sentir cuando el hombre se muestra más pobre, mezquino, débil y premioso de lo que podía ser. El crecimiento, en todos los sentidos, es el destino natural del niño, y la primera condición para cualquier acto laudable que en el porvenir se pueda esperar de él. (p. 17).

En tercer lugar, otro soporte de la pedagogía es la fundamentación psicológica, en la que si bien no se trata de entender el alma como un agregado de facultades, sí se destacan aquellos caracteres que fungen para la aplicación de la pedagogía, entre ellos: la *sensibilidad*; la *memoria*, como “reproducción inalterada de series de representaciones formadas anteriormente” (Herbart, 1935b, p. 19); la *imaginación*, como una actividad espontánea; la *capacidad de juicio* y la *inteligencia*, como aquello que permite ubicar lo nuevo en conceptos conocidos y señalarlo con sus signos; y, el *juicio estético*, que se presenta rara y furtivamente. En cuarto lugar, los tres elementos que articulan la pedagogía en Herbart (1935a; 1935b) son: el *gobierno*, como aquella presión que debe sufrir todo individuo de la sociedad humana y que define sus límites; la *disciplina*, que busca prevenir las pasiones y evitar los ímpetus nocivos de los afectos y, la *instrucción*, que extiende el círculo de los pensamientos. En quinto lugar, las condiciones de eficacia de la instrucción y la disciplina tienen que ver con la caracterización de las masas de representaciones que surgen en el niño; toda masa de representaciones se compone de complejiones de representaciones (las cuales van y vienen en la conciencia) y de series de representaciones con sus asociaciones (desarrolladas sucesivamente y por partes). Las representaciones de las cosas son complejiones de sus cualidades, que se conocen cuando se manifiestan en palabras. En tal perspectiva, la formabilidad no depende de la relación entre varias facultades del alma, sino de la relación entre masas de representaciones ya adquiridas, las cuales nacen de dos fuentes: la *experiencia* y el *trato social*.

Como se observa, la intrincada gramática herbartiana exige detenerse en diversos asuntos que exceden las posibilidades de este texto; sin embargo, es necesario enfatizar en la tríada propuesta por el pedagogo alemán en su comprensión de la pedagogía, a saber: gobierno, disciplina e instrucción. Primero, el *gobierno*, que dirige su atención al hombre presente, debe unirse a la disciplina, dirigida al hombre futuro. Su fundamento se ciñe en mantener a los niños ocupados. A ello se unen la vigilancia, los mandatos y las múltiples prohibiciones. En esta lógica, actúan como procedimientos del gobierno de los niños: la *amenaza*, asegurada en caso de necesidad por la coacción; la *vigilancia*, que prevé lo que es susceptible de ocurrir a los niños; la *autoridad*, que doblega el espíritu y sofoca una voluntad expuesta a torcerse; y, el *amor*, que descansa sobre la armonía de los sentimientos y sobre la costumbre.

El fin del gobierno es establecer un orden (Herbart, 1935a), previendo el mal tanto para los demás como para el niño mismo, tanto para el presente como para el futuro y evitar de tal modo la lucha con la sociedad. De este asunto se encargan el padre y la madre en los primeros años del niño, mientras que, de la educación propiamente dicha, a la cual le corresponde la formación del círculo de ideas, se confía a quienes se han ocupado del amplio campo de las ideas humanas, es decir, los maestros. El paso del gobierno, a lo que Herbart denomina la educación propiamente dicha —valga decir, la disciplina e instrucción— supone:

El arte de turbar el sosiego de un alma infantil, de unirla a la confianza y al amor para oprimirla y excitarla y, en la inquietud de los años siguientes agitarla, antes de tiempo, sería la más odiosa de todas las malas artes, si no se propusiera alcanzar un fin que sirviese de disculpa a tales medios ante los mismos ojos de aquel cuyo reproche es de temer (Herbart, 1935a, p. 107).

Esto implica que sean definidos los fines de la educación que son para Herbart de dos órdenes: de elección del hombre futuro —no del maestro, ni del niño— y de moralidad. Los primeros devienen de la actividad natural del hombre que se desarrolla y los segundos, de las características de la humanidad propiamente dicha y de la virtuosidad que en ella se expresa, asuntos estos que no tienen relación directa con el maestro. Sin embargo, existen además fines pedagógicos que se congregan en: la *multiplicidad del interés* —adjetivada como equilibrada, es decir, el desarrollo armónico de todas las facultades— y en la *formación del carácter para la moralidad*.

En tal perspectiva, el interés tiene como punto de partida los objetos y las ocupaciones interesantes, de la riqueza de ambos nace el interés múltiple. Producir tal riqueza es tarea de la instrucción, a partir de lo que la experiencia y el trato social hayan generado preliminarmente. Y la multiplicidad constituye un todo —en oposición a la individualidad—, en el que todas sus partes entran en relación, oponiéndose así a una suma de partes. Si bien las direcciones múltiples del interés deben ser tan diversas como diversos y múltiples son los objetos que se presentan, es preciso un punto inicial que los convoque. Ese punto es para Herbart (1935a) la conciencia. Pues: “el que se ha entregado a sus impresiones y a sus caprichos nunca ha sido dueño ni de sí mismo ni de sus objetos; no existen en él lados diversos, pues falta la persona, cuyos lados pudieran ser” (p. 135). Asimismo, para que el carácter tome la dirección moral, ha de mantenerse a la individualidad como un elemento fluido que, según las condiciones, le oponga resistencia o le favorezca, pero que apenas sea perceptible; dicho elemento es la disciplina, que fluye sobre el libre arbitrio y el discernimiento.

Segundo, la *disciplina*, modera tanto al gobierno que podría llegar con mayor rudeza como a la instrucción que podría ejercer enérgicamente su acción sobre el individuo. A la vez, los facilita a ambos. Esta se destaca donde es necesario corregir las debilidades y defectos del alumno, evitando que se le confunda con el gobierno. Tiene como fin la virtud, pero como ella es un ideal, actúa como aproximación a la moralidad. Empero, como son procesos de la juventud que se pase de la “educabilidad a la educación, de la indeterminabilidad a la firmeza, ha de consistir también la aproximación a la virtud en una afirmación” (Herbart, 1935a, p. 128), se sintetiza así el fin de la disciplina con la expresión: fuerza de carácter de la moralidad.

En esta perspectiva, el carácter, que se concibe como la determinabilidad de la voluntad, depende tanto de aquello que se quiere, como de aquello que se excluye. Para definir aquello que se quiere, es necesario equilibrar las masas de representaciones que crean voliciones, esto demanda de sí, que se constituyan dos partes, una parte objetiva de carácter, caracterizada por la volición ya existente en la autoobservación y otra parte subjetiva del carácter, cuya volición surge únicamente en y con la observación de sí.

Para que ello sea posible fungen como procedimientos de la disciplina el *engendrar* sentimientos (*libertad*) o *reprimirlos* (*contención*). Por una parte,

los sentimientos que se engendran son o de dolor o de placer. Son de dolor, cuando se aplica opresión y cuando de su aplicación se obtiene resistencia, se convierte en coacción. Son de placer, cuando son provocados por la excitación, que puede generar agrado o desagrado. En algunos casos, estos sentimientos se materializan en recompensas y castigos. Por otra parte, los sentimientos que se reprimen son alejados, bien sea evitando aquello que los provocó, o haciéndolos soportables (a lo que se llama costumbre) o prescindiendo del objeto. La disciplina entonces: “no es ni breve, ni rigurosa, pero sí extensa, continua, de una penetración lenta y de una gran duración. La disciplina quiere hacerse sentir como educativa. No es que constituya esta impresión la parte esencial de su fuerza educadora, pero sí que no puede ocultar su propósito de educar”. (Herbart, 1935a. p. 310). Por lo tanto, la disciplina antes que actos separados o la suma de diversos procedimientos, es una “modificación del arte del trato con hombres, y [...], por consiguiente, la ductilidad social ha de ser una condición importante para el educador” (pp. 312-313).

Por último, el efecto de la disciplina en la instrucción se concentra en posibilitar la atención, impresionar el espíritu del niño, presentarse en la clase en recogimiento completo. Cuando el alumno puede proseguir por sí mismo el camino, la disciplina se convierte en espectador del actuar de este y su acción se concentra en incrementar el círculo de ideas. En síntesis, la disciplina: a) *previene las pasiones*, dado que satisface necesidades, evita que se presenten apetitos violentos, provee ocupaciones, acostumbra al orden, exige reflexión y pide cuentas; b) *actúa sobre los afectos*, en tanto aleja explosiones violentas, crea otros afectos y procura el dominio de sí mismo; c) *inculca consideraciones sociales*, puesto que hace homogénea la conducta de los individuos, hace posibles las relaciones sociales; sirve como freno de características que no pueden extinguirse y, d) *hace cauto*, es decir, limita las tentativas arriesgadas, advierte el peligro, castiga para escarmentar, observa y acostumbra al hombre a creerse observado (Herbart, 1935b).

Tercero, la *instrucción* se ocupa de las masas de representaciones, no se trata de la mera adquisición de conocimientos sino de la influencia que tales masas tienen para la moralidad. En esta perspectiva, los conocimientos operan como materia de trabajo metódico, en caso contrario no podrían cubrir la actividad espiritual dado que su accionar cobra sentido en tanto enriquecen la imaginación. No tienen un efecto directo para rectificar el juicio estético o el

deseo y la acción; sin embargo, cuando ello se ha producido vía disciplina, la instrucción extiende el círculo de pensamientos produciendo que los apetitos se extiendan por ese círculo.

Hasta aquí, se han analizado las características de la *bildsamkeit*, tanto en Kant como en Herbart, en el primero dirigida hacia la regulación de la animalidad y a la formación de la moralidad, a través del cuidado, la disciplina y la instrucción, mientras en el segundo, ella se dirige a la formación del carácter moral mediante el gobierno, la disciplina y la instrucción. En ambos casos una tríada se convierte en productora de lo humano. Como se anunció antes, en el siguiente apartado se profundiza en la tercera cara de esa tríada propuesta por Herbart: la instrucción.

Kant y Herbart: la instrucción (enseñanza)

Es necesario precisar que tanto en Kant como en Herbart, pensar la enseñanza es posible a través de lo que en sus análisis se indica como instrucción. De tal suerte que en seguida se aborda lo que a propósito de ésta señalan el filósofo que hizo pedagogía y el pedagogo que hizo filosofía. Para Kant (2003) la pedagogía se ocupa tanto de la educación física como de la educación práctica o moral. La *educación física* corresponde a los cuidados, mientras que la *práctica o moral* atañe a la formación del hombre como un ser que obra libremente, es decir, que se basta a sí mismo y forma parte de la sociedad. Esta última se compone de: a) la formación *escolástico-mecánica* (o instrucción), que alude a la habilidad y le permite alcanzar todos sus fines; b) la formación *pragmática*, que se refiere a la prudencia y le hace ciudadano, dado que adquiere el valor de lo público y, c) la formación *moral* que atañe a la moralidad y le posibilita adquirir un valor con relación a toda la especie humana.

En lo relativo a la *habilidad*, se procura que sea sólida y no fugaz. Evitando suponer que se conoce algo que después no se puede realizar, por el contrario, lo que se busca es la solidez de dicha habilidad mediante el hábito en el modo de pensar. En términos de la *prudencia*, debe hacerse “disimulado e impenetrable, pero pudiendo examinar cuidadosamente a los otros” (Kant, 2003, p. 79), haciendo uso de los modales que constituyen el arte de la apariencia exterior que ha de poseerse. Para ello se precisa de disimulo, es decir, ocultar sus faltas y su apariencia exterior. No se trata de fingimiento sino de no

precipitarse fácilmente y prevenir la indolencia, en otros términos, la prudencia corresponde al temperamento. Y en lo ateniendo a la *moralidad*, esta concierne al carácter. Para formarlo es necesario suprimir las pasiones y para ello debe acostumbrarse al hombre a evitar que sus inclinaciones se conviertan en pasiones, es decir, *sustine*, soportar y acostumbrarse a ello. En esta perspectiva, Kant señala que aquello que se aprenda debe hacerse con fundamento y consiste en una actividad prolongada en el tiempo, es decir, *festina lente*,

La *máxima festina lente* indica una actividad continua; hay que apresurarse a aprender mucho; es decir, *festina*; pero hay que aprender con fundamento, y por lo tanto emplear tiempo en esto; es decir, *lente*. Se ocurre preguntar si es preferible dar una gran cantidad de conocimiento o solo una pequeña, pero sólidamente. Es mejor saber poco, pero con fundamento, que mucho y superficialmente, pues al fin se advertirá en el último caso lo poco profundo de esto (Kant, 2003, p. 80).

Así, Kant advierte que dado que el niño no sabe cuándo tendrá que usar su conocimiento, es preferible que sepa algo de todo con solidez, en caso contrario, solo seducirá y deslumbrará a todos con conocimientos superficiales. Posterior a la habilidad, prudencia y moralidad se funda el carácter, que se distingue por lo designado como querer hacer algo y el modo en que ello se ejecuta.

En síntesis, para el filósofo alemán el fin completo de la educación y el modo de alcanzarlo tiene que ver con dos asuntos: a) *la cultura general de las facultades del espíritu* y b) *la cultura particular de las facultades del espíritu*. La primera tiene por objeto la *habilidad* y el *perfeccionamiento*, no se destina a enseñar nada particular sino al fortalecimiento de las facultades del espíritu. Puede ser de dos formas: o *física*, basada en el ejercicio y la disciplina y en este sentido pasiva para el alumno, pues otros piensan por él. O *moral*, la cual se apoya en máximas y procura que el alumno se conduzca por estas y no por costumbres, siendo así activa, pues supone que el alumno actúa siguiendo una idea del deber.

La segunda, cobija lo concerniente a las *facultades inferiores* del entendimiento, es decir, la cultura de las facultades del conocimiento, de los sentidos, de la imaginación, de la memoria, de la atención y del ingenio. Así como lo vinculado a las *facultades superiores* del espíritu que comprenden la cultura del entendimiento, del juicio y de la razón. Es aquí donde se evidencia más

claramente el lugar de la enseñanza o instrucción para Kant, centrada en el desarrollo de las facultades inferiores y superiores del espíritu, no obstante, sus efectos se perciben en la formación moral que funge para Kant como el eje central de su planteamiento pedagógico.

Por su parte, Herbart (1935a) propone una educación por la instrucción, en la que no habría una instrucción que no eduque, aunque no toda educación instruya. Considera a la instrucción como todo aquello que se presenta al alumno como objeto de estudio y comprende a la disciplina como energía que mantiene el orden. Esta educación demanda ciencia y reflexión capaces de contemplar y representar la realidad próxima como un fragmento de un gran todo. Se concreta así una de las tareas de la humanidad, que consiste en presentar concentradamente a la generación joven los beneficios de sus ensayos anteriores. Ello es posible, entre otras cosas, a partir del establecimiento en el alma infantil de un círculo de ideas “cuyas partes se hallen enlazadas íntimamente y que tenga la fuerza suficiente para vencer los elementos desfavorables del medio, para absorber los favorables y para incorporárselos” (p. 84).

Opone la instrucción educativa a aquella instrucción que se obtiene por ganancia, lucimiento o capricho, es decir, que no busca que el hombre sea mejor. Para el pedagogo alemán el valor del hombre no reside en el saber, sino en el querer, este radica en el círculo de pensamientos, es decir, “no en las particularidades de lo que uno sabe, sino en el enlace y acción total de las representaciones que ha adquirido” (Herbart, 1935b, p. 47). De este modo, la instrucción educativa depende de la actividad espiritual que se produce en términos de aumento y mejoramiento.

En esta lógica, considera como el fin de la instrucción a la virtud. Sin embargo, el fin inmediato para alcanzar tal fin es la multiplicidad del interés, siendo el interés la actividad espiritual que se genera a través de la instrucción y produciéndose de modo múltiple. Tal como se indicó previamente, la *perfección* se presenta como la más inmediata de las ideas prácticas que el educador debe considerar, en ella se reflexiona sobre tres asuntos: la energía, la extensión y la asociación de los impulsos espirituales. La *energía*, se expresa con la noción de interés, la *extensión* alude a la multiplicidad y la *asociación*, es la contraposición de la dispersión que puede concebirse como el efecto de lo múltiple.

El interés para Herbart (1835) es actividad espontánea. Y dado el criterio de multiplicidad, se exige una múltiple actividad espontánea, aunque no toda

actividad espontánea es deseable, solo lo es en su justa medida, pues no se trata de abandonar a los niños a sus propias fuerzas. Por el contrario, la instrucción debe dirigir sus ideas y deseos, encaminarlas rectamente, aunque ello suponga pasividad, asunto que no debe entenderse de modo negativo. En tal lógica, es que el pedagogo alemán hace una distinción entre representaciones *elevadas o evocadas* y las que *ascienden o nacen espontáneamente*. Las evocadas se expresan en la repetición de lo aprendido y generan pasividad, las que surgen espontáneamente lo hacen en las fantasías y juegos, en ellas domina la actividad libre. En la instrucción se deben promover tanto unas como otras representaciones².

Fungen como condiciones del interés, la *atención* y la *memoria*. De un lado, la atención es la capacidad de aumentar las representaciones existentes. Puede ser o voluntaria, que depende del propósito o intención y es provocada por el maestro vía *amonestación*, o, *espontánea*, que es la buscada por el arte de la instrucción y en ella reside el interés que se busca. La atención espontánea a su vez se divide en: *primitiva*, que depende de la intensidad de la percepción, y en *aperceptiva*, que es la más importante de las dos, se designa con los vocablos contemplar, advertir, escuchar y palpar. Ello implica que ya se encuentra en la conciencia la representación del objeto observado y también la representación de la clase de percepciones esperadas de él.

De otro lado, la memoria que, si bien no debe ser el énfasis inicial, sí es muy necesaria. Deben presentarse al alumno los objetos, ocupar en ellos al alumno y hacerlos más familiares para este. Fortalecidas así las representaciones aprender de memoria es mucho más fácil. No es necesario que todo lo aprendido se conserve para siempre en la mente, sin embargo, cuando se precisa que un objeto quede impreso en la mente durante largo tiempo, ello solo es posible mediante la práctica y una constante aplicación.

2 La instrucción se debe asociar a “los conocimientos que prepara la experiencia y a los sentimientos que elabora el trato social” (Herbart, 1935b, p. 74). A la *experiencia* corresponde el interés empírico, el interés especulativo y el interés estético; al *trato social*, el interés simpático, el interés social y el interés religioso. Aquellos vinculados a la experiencia se describen como: el interés empírico que es en su género unilateral, acoge cierta clase de objetos con exclusión de los demás; el interés especulativo, es también unilateral, cuando solo quiere ser lógico, matemático, metafísico, físico o historiador. Y el interés estético, se dirige a la pintura, escultura, poesía, lírica, dramática, música, entre otras. Aquellos vinculados al trato social se caracterizan como: el interés simpático, que es unilateral cuando el hombre solo puede vivir con aquellos de su misma clase social, o con sus compatriotas, o con su familia, evitando simpatía por cualquier otro hombre. El interés social, es unilateral cuando se entrega el hombre a un partido político y juzga todo bienestar o dolor en provecho propio. Y el interés religioso, es unilateral según las diferencias de dogmas o sectas de adhesión. Tales unilateralidades conducirán posteriormente a las profesiones, aunque ello no supone el aislamiento del hombre.

Así, la formación múltiple solo puede realizarse lentamente, para ello, pueden usarse diversas formas de enseñanza,

Hay maestros que atribuyen mayor valor al análisis minucioso de lo pequeño y de lo mínimo, y hacen repetir de igual modo lo dicho a los alumnos. Otros prefieren enseñar en forma de conversación y conceden también a sus discípulos mucha libertad en la expresión. Hay otros todavía que exigen, sobre todo, los pensamientos capitales, y esto con una precisión completa y una conexión prescrita. Por último, algunos no están satisfechos hasta que sus alumnos se ejercitan autónomamente en la reflexión ordenada. (Herbart, 1935b, p.54).

Según Herbart no es necesario que predomine una u otra forma de enseñanza, antes bien, lo importante es que cada una de ellas posibilite la formación múltiple. En esta dirección, fungen como condiciones para la configuración de la multiplicidad: la claridad, la asociación, el sistema y el método. Primero, la *claridad*, reconoce que el alumno principiante avanza lentamente, por ello es preciso detenerse en cada punto (u objeto de saber) el tiempo suficiente para comprender lo particular, obligando tal detención a dirigir todos los pensamientos sobre lo particular. Por tanto, inicialmente la enseñanza depende del maestro y como éste descompone el objeto en partes más pequeñas. Segundo, la *asociación*, inicialmente no puede hacerse de modo sistemático. Su mejor medio es la conversación libre, dado que a través de esta el alumno encuentra ocasión de investigar, modificar y multiplicar las relaciones causales entre las ideas. Tercero, el *sistema*, en él cada punto tiene un lugar determinado, este punto (u objeto de saber) se une inmediatamente con otros puntos (objetos de saber) próximos al mismo, a la vez que se separa por una determinada distancia con otros puntos lejanos, siendo unido a ellos a través de intermediarios. Un sistema “no ha de ser meramente aprendido, sino también empleado, aplicado y muchas veces completado con nuevas adiciones que se han de introducir en sus lugares correspondientes” (1835, p. 56). Ello demanda cierta destreza en el movimiento de ideas, moviéndose hábilmente de un punto a otro. Este exige del maestro una exposición más coherente, separando cuidadosamente el tiempo dedicado a la exposición del dedicado a la ejercitación. Por último, el *método*, supone el juego entre la preparación y la ejercitación de un sistema, inicialmente, la preparación se instala en la asociación y a ello le sigue el ejercicio en la reflexión metódica. La práctica de esta puede hacerse a través de problemas, trabajos propios y correcciones.

En síntesis, para Herbart (1806), la instrucción constituye el complemento de la experiencia y el trato social. Mientras la experiencia suministra un fragmento pequeño de un gran todo, “tiempos y espacios infinitos nos ocultan una experiencia posiblemente infinitamente mayor” (p. 156), es decir, no es posible acceder a través de ella al vasto dominio del saber; y el trato social, si bien provee los sentimientos semejantes a todos los hombres, reduce su acción al círculo limitado del sentimiento, es tarea de la instrucción operar como complemento, pues actúa de modo más profundo sobre los estados del espíritu, por ello, tiene la pretensión de crear uniformemente una amplia multiplicidad. De este modo, la instrucción se refiere a las *cosas*, las *formas* y los *signos*. Los *signos*, son medios para representar lo que expresan, por ejemplo, los idiomas. Las *formas*, expresan lo general, dicho de otro modo, la abstracción separada de las cosas. Y las *cosas*, se refieren a las obras de la naturaleza y el arte, los hombres, las familias y los estados.

Es posible acceder a los signos, las formas y las cosas mediante tres formas de instrucción: la puramente descriptiva, la sintética y la analítica. La *puramente descriptiva* imita a la experiencia, pero usándola como fundamento para la instrucción, es decir, hace instructiva la experiencia, asocia y aclara lo experimentado, y describe “en tal forma que el discípulo crea realmente ver” (Herbart, 1935a, p. 187). En la *sintética*, el maestro determina una conexión con lo enseñado. Se ocupa de aportar cosas nuevas e ignoradas, presenta objetos que despierten un interés duradero y que permitan su diversificación. Para ello, construye el edificio de ideas que exige la educación, es decir, todos los “grados de la humanidad contenida en la cultura, desde los tiempos pasados a los presentes” (Herbart, 1935a, p. 192). La síntesis de dichos grados, se expresa en la combinación de la destreza del espíritu en todas las cosas, los asuntos empíricos y lo lógico. En ella se privilegian la lectura y los ejercicios escritos, la repetición, la imitación, los resúmenes y los ejemplos. Y en la *analítica*, el alumno manifiesta sus pensamientos y estos son analizados, rectificadas y completados por el maestro. Busca analizar las masas de representaciones que se acumulan en el espíritu de los niños, así como el conjunto de cosas existentes, descomponiéndolas en objetos aislados, estos en elementos y estos en caracteres distintivos. “Caracteres, elementos, objetos y todo lo que les rodea pueden someterse a la abstracción para separar de ellos diferentes conceptos formales” (1935a, p. 188). Tal instrucción se destina especialmente a la adolescencia y

propone la ejecución de diversos ejercicios intelectuales, expresados, entre otros, en la repetición y corrección de los trabajos escritos.

En suma, la instrucción (enseñanza) leída desde Kant y Herbart —quizá más claramente en este último—, constituye una importante escansión en la configuración humana, en tanto supone la aproximación de los nuevos a la cultura, es decir, a aquello producido por el espíritu humano (valga decir, el círculo de ideas) y, que tiene por efecto la producción y expansión justamente de dicho espíritu, que en su encuentro con aquello que se llama cultura la modifica. Los fines de la formación, bien sea en términos de moralidad como en Kant o de formación del carácter como en Herbart, se traducen en la búsqueda de un modo humano de practicar la vida.

Para practicar la vida de esta manera, el discurso pedagógico ha sistematizado formas de producción de este a través de la enseñanza, como las anteriormente descritas en los dos pensadores alemanes, que implican procedimientos y fines de formabilidad, así como la elaboración de una comprensión de lo humano, caracterizada por su estado de inacabamiento y una exigencia de perfectibilidad, he aquí la centralidad de la pedagogía. En tal perspectiva, Herbart (1935a, p. 164) indica que:

El interés pedagógico es sólo una manifestación de nuestro interés general por el mundo y por los hombres; y la instrucción concentra todos los objetos de este interés —allí donde se refugian al fin nuestras esperanzas amedrentadas: en el seno de la juventud, que es el seno del porvenir—. Fuera de esto, la instrucción se halla seguramente vacía y no tiene importancia.

Sorprende entonces el desdibujamiento del que es objeto la enseñanza (Biesta, 2013; 2016; 2017). Por una parte, expresa la eliminación de la preocupación por lo humano, la cual, quizá tenga que ver primero, con el ensalzamiento de lo humano descrito como perfecto y no perfectible, es decir, en la comprensión que se “nace” humano y no que se configura como tal, asunto contrario a los planteamientos de Kant y Herbart; y segundo, con el énfasis en el individuo y el desplazamiento de un proyecto de humanidad, observable en los discursos que privilegian la diferencia al punto de imposibilitar pensar en modos de vida comunes, lo que parece evidente es que la ausencia o debilitamiento del interés pedagógico por la enseñanza tiene por efecto una ausencia o debilitamiento del interés por el hombre. Por otra parte, describe una ausencia de preocupación por el mundo, que amparada en la crítica a la enseñanza y

considerada un asunto menor en el mundo escolar al ser substituida por fenómenos sociales tales como los crecientes índices de embarazo adolescente o de consumo de drogas, parece no responder a las necesidades inmediatas, por lo tanto, sus ritos y ritmos no coinciden con las exigencias contemporáneas. A su vez, la deslegitimación del conocimiento escolar que tensionado por el ingreso de saberes de órdenes diversos pierde su otrora privilegio y se considera caduco en el mar de información que inunda los medios de comunicación.

A pesar de este desencantador panorama no puede renunciarse a la enseñanza. Ella significa una pausa del acelerado mundo social. Sus ritos y ritmos constituyen un freno a la satisfacción inmediata de deseos y a la búsqueda del placer dado que insta a trabajar, a esforzarse por el logro de objetivos particulares, demanda ejercitación y por ello constituye un proceso. Reconocer que no se puede obtener algo —el conocimiento— inmediatamente, sino que precisa tiempo y esfuerzo, consiste en uno de los elementos que otorga centralidad a la enseñanza. Así mismo, el reconocimiento de la producción humana —llámese esta cultura o círculo de ideas— y lo que en ella configura su tradición —las artes, la filosofía, la historia, las matemáticas, la literatura, las ciencias, entre otras—, es efecto de una selección históricamente configurada que tiene en la enseñanza uno de los bastiones más importantes para su conservación. He aquí la exigencia de volver a pensar la enseñanza.

Referencias

- Biesta, G. (2013). *Para além da aprendizagem - Educação democrática para um futuro humano*. Autêntica Editora.
- Biesta, G. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y saberes*, (44), 119-129. DOI: <http://dx.doi.org/10.17227/01212494.44pys119.129>
- Biesta, G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. Routledge.
- Comenio, J. (2010). *Didáctica Magna*. Porrúa. (Trabajo original publicado en 1657).
- Gehlen, A. (1993) *Antropología filosófica. Del encuentro y descubrimiento del hombre por sí mismo*. Ediciones Paidós.
- Herbart, F. (1935a). *Pedagogía General. Derivada del fin de la Educación*. Ediciones la Lectura. (Trabajo original publicado en 1806).

Herbart, F. (1935b). *Bosquejo para un curso de Pedagogía*. Ediciones la Lectura. (Trabajo original publicado en 1835).

Jaeger, W. (2010). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1933).

Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Akal. (Trabajo original publicado en 1803).

Runge, A. y Garcés, J. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9(2), 13-25.

Un profesor de enseñanza secundaria llamado Emil Cioran: el relato de su alumno Ștefan Baciu *

*A secondary school teacher called Emil Cioran:
the story by his student Ștefan Baciu*

*Miguel Ángel Gómez Mendoza***

Resumen

En este capítulo se presentan cuestiones anecdóticas, históricas y filosóficas de una etapa específica de la vida de Emil Cioran, un pensador rumano, su breve período de tiempo como profesor de filosofía y lógica en una escuela secundaria en la ciudad rumana de Brașov (Andrei Șaguna Escuela) desde 1936 hasta 1937. Para este propósito, el testimonio, en versiones en francés y rumano, respectivamente, de uno de sus alumnos se utilizará como documento principal: Ștefan Baciu, *Un maestro de secundaria llamado Emil Cioran*, (2009, 2011). Este documento también incluye la presentación de un contexto cronológico sobre el trabajo y la vida de Emil Cioran, cuyo propósito es ayudar a localizar al lector en español y evaluar la historia autobiográfica de Baciu. A lo largo del argumento, se presenta un conjunto de notas con información histórica, literaria, filológica y geográfica, lo que conducirá a una mejor comprensión de este testimonio que será apreciado y evaluado por el lector.

Palabras clave: filosofía, docencia, Cioran, profesor, testimonio.

* Texto elaborado en el marco de la ejecución de dos proyectos en curso en la Universidad Tecnológica de Pereira-Colombia, relacionados con la cultura e historia rumanas (1) *Ejercicios historiográficos: la imprevisibilidad de la historia en la obra de Lucian Boia*. Código VIII 4-18-4. (2) *Enseñar la nación. dos siglos de mitología nacional en la obra histórica de Lucian Boia*. Código VIII 4-19-5.

** Doctor por la Universidad Paris III-Sorbona Nueva-Francia. Estudios de Maestría en Filosofía de la Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia (julio de 1994). Diploma de Historia-Filosofía de la Universidad "Babeș-Bolyai", Cluj-Napoca, Rumania, 1978-1984, Profesor titular de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. Grupo de Investigación en Educación y Pedagogía (Gipe-Categoría A de Colciencias. Código: Col0012749). Correo electrónico: mgomez@utp.edu.co

Abstract

Anecdotal, historical, and philosophical issues of a specific stage in Emil Cioran's life, a Romanian thinker, are presented in this paper, his short period of time as a philosophy and logic teacher at a Secondary School in the Romanian city of Braşov (Andrei Şaguna School) from 1936 through 1937. For this purpose, the testimony, in French and Romanian versions, respectively, by one of his students will be used as a main document: Ştefan Baciú, *A Secondary School Teacher Called Emil Cioran* (2009, 2011). This paper also includes the presentation of a chronological context on Emil Cioran's work and life, whose purpose is to help locate the reader in Spanish and assess Baciú's autobiographical story. Throughout the argument, a set of notes with historical, literary, philological, and geographical information is presented, which will lead to a better understanding of this testimony that will be appreciated and assessed by the reader.

Keywords: philosophy, teaching, Cioran, teacher, testimony.

¿Cómo citar este capítulo? /

How to cite this chapter?

Apa

Gómez, M. (2020). Un profesor de enseñanza secundaria llamado Emil Cioran. En O. Espinel (Comp.). (2020 *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación*. (pp. 325-344). Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.

Chicago

Gómez, Miguel. "Un profesor de enseñanza secundaria llamado Emil Cioran". En *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación*, Comp. Oscar Espinel. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, 2020.

MLA

Gómez, Miguel. "Un profesor de enseñanza secundaria llamado Emil Cioran". En *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación*. O. Espinel (Comp.). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, 2020, pp. 325-344.

Introducción

Este texto expone aspectos anecdóticos, históricos y filosóficos de una etapa específica de la vida del pensador rumano Emil Cioran, su breve paso como profesor de filosofía y lógica de Liceo de Secundaria en la ciudad rumana de Brașov (Liceo Andrei Șaguna) en el año 1936-1937. Para tal efecto, se empleará como documento principal el testimonio en la versión francesa y rumana, respectivamente, de uno de sus alumnos: Ștefan Baciú, *Un professeur de l'enseignement secondaire nommé Emil Cioran* (2009) y Ștefan Baciú, *Un profesor de învățământ secundar numit Emil Cioran* (2011). Igualmente, el texto se complementa con la presentación de un contexto cronológico sobre la obra y vida de Emil Cioran, que tiene como finalidad ayudar a ubicar al lector en español y valorar el relato autobiográfico de Baciú. Se apreciará a lo largo de la argumentación la presencia de un conjunto de notas con información histórica, literaria, filológica y geográfica que el lector podrá valorar para una mejor comprensión de este testimonio.

Emil Cioran profesor en el Liceo “Andrei Șaguna” de Brașov. 1936–1937

En el año escolar 1936-1937, Cioran fue profesor del en el Liceo “Andrei Șaguna” de Brașov, ciudad de la región de Transilvania-Rumania. En la clase comenta con los alumnos sus más recientes lecturas. Uno de ellos, Ștefan Baciú, recuerda que de esta manera escuchó por primera vez los nombres de Ortega y Gasset y Miguel de Unamuno (Baciú, 2011). También nos recuerda que, cuando le pusieron una pregunta “difícil” respecto a su poema preferido,

Cioran mencionó e incluso recitó parcialmente, frente a la clase el soneto de la leche de Ion Pribeagu (2011). Hablaba sobre sus lecturas —Heidegger, Jünger, Nietzsche o el eterno Max Stirner, con *Der Einzige und sein Eigentum*, que era una de sus lecturas permanentes— en la cafetería “Coroana”, con ocasión de “unas reuniones” en las que participaban Vasile Munteanu, Octav Șuluțiu, Aurel Neaguș, Aurel Nistor, Radu Dragnea (2011).

En su cronología sobre la obra y vida de Cioran, Marta Petreu anota que

En el año escolar 1936-1937, Cioran es profesor de filosofía del liceo ‘Andrei Șaguna’ de Brașov. Fue su único trabajo real y de alguna duración. Fue un profesor excéntrico en el más alto grado, sin manual y sin lecciones, pero [...] chupando pedazos de limón frente a los alumnos cuando alguno de ellos decía una insensatez. Tuvo como alumnos al poeta Ștefan Baciu y al futuro musicólogo Ilie Balea. Era colega de sala de profesores con el crítico literario Octav Șuluțiu, de la misma generación del 27. Vive en alquiler en Livada Poștei y pasa mucho tiempo en el café Coroana, donde rechaza hablar con otros profesores del liceo, porque ninguno [...] es Shakespeare. (Petreu, 2011, p. 394).

Igualmente, en la cronología que contiene la edición de las *Œuvres* de Cioran en la editorial Gallimard, Nicolas Cavallès y Aurélien Demars, anotan que para el año 1936, Emil Cioran:

[...] En el *otoño*, es profesor de filosofía en el liceo Andrei Șaguna de Brașov. En el marco de este prestigioso establecimiento su enseñanza es improvisada, lejos del manual recomendado, anota: ‘la moral, esto no existe’; ‘en la vida tiene éxito los zopencos’, etc. Cioran se mantiene a distancia de los otros profesores; su partida al finalizar el año escolar es vivida como una fiesta por el rector. Es durante este año en Brașov que Cioran escribirá su cuarto libro, *Lacrimi și sfînți*¹ durante una larga crisis mística en la soledad de una casa posada en la parte superior de la ciudad (la casa del poeta Ioan Bran-Lemeny) en un lugar llamado Livada Poștei (nº 20b), donde él escucha cómo se elevan los cantos y los lamentos de las ‘criadas húngaras’. (Cioran, 2011, p. XXXVII).

Durante estos años, Cioran mantiene correspondencia con Mircea Eliade y continúa leyendo los libros que le envía. En diciembre de 1936 leyó *Domnișoara Cristina* y le escribe con admiración (Cioran, 1995). Lee masivamente a los místicos y la vida de los santos (Cioran, 1995). Un libro de

1 Versión en español; *Lágrimas y santos*. Madrid, Hermida Editores. 2017. Traducción de Christian Santacroce.

cabecera es también una antología budista en alemán (1993). Está fascinado por Teresa de Ávila (1993). En la entrevista que concedió en 1990 a Gabriel Liiceanu, decía:

Fui fanático de la santa Teresa de Ávila. Nunca cambié. Fue una pasión casi mórbida- Tuve un verdadero culto por ella. Me gustaba también como escritora, pero en particular me fascinaba su exceso. Un exceso que provenía de esa locura especial, inconfundible con la propia España. (Liiceanu, 1995, p. 105).

Empezó a interesarse por los problemas místicos, influido probablemente también por los cursos de Nae Ionescu en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Bucarest. Entonces se dio cuenta que la mística, no como religión, le interesa; mística, “este momento de exceso de la religión, su dimensión extraña” (Liiceanu, 1995, p. 117), escribe “un libro de anotaciones al margen de estos textos, anotaciones que simultáneamente eran a favor y en contra de la religión” (Cioran, 1993, p. 126). Al único autor que podría leer en este periodo era Shakespeare. Se compara con Macbeth y rechaza el diálogo (Cioran, 1993). El libro *Lacrimi și sfinți* aparecería a finales del año 1937.

Ștefan Baciu: alumno de Emil Cioran

Para Rodica Pop (2016),

Ștefan Baciu fue un embajador sin título de las letras rumanas, que desde el comienzo de su exilio, durante casi 5 decenios, promovió la literatura rumana en el extranjero. Ștefan Baciu²

2 *Poesía en español: Semblanza y explicación de Latinoamérica*. Grabado de Francisco Amiguetti. Retrato de Ș. Baciu por Marcel Janco. Los Ángeles, California: Ediciones De La Frontera - Colección El Centauro Decapitado, 1968. 12 p. *Un Rumano en el istmo Y 7 recados*. Traducción de Jorge Lobillo. Xalapa, Veracruz, México: Universidad Veracruzana - Colección Luna Hiena, 1983. *Antologías: Poesía rumana joven*. Traducción de Ș. Baciu y Mónica Flori. Nota final de Ș. Baciu. En: Revista *Harauí*, Año VII, Nº 20, Lima, agosto de 1970. *Antología de la poesía surrealista latinoamericana*. México D. F.: Editorial Joaquín Mortiz - Colección Confrontaciones: Los Críticos, 1974. 243 p. 2ª. Edición: Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso - Serie Cruz del Sur, 1981. *Antología de la poesía latinoamericana 1950-1970*. Albany: State University of New York Press, 1974. 581 p. *Traducciones*: Ernesto Cardenal. *Gedichte*. Spanische und deutsche Übertragung von Ș. Baciu und Anneliese Schwarzer de Ruiz. Frankfurt: Suhrkamp, 1980. 253 p. Lêdo Ivo. *Las Pistas*. Traducción y prólogo de Ș. Baciu, con la colaboración de Jorge Lobillo, Xalapa, Veracruz, México: Universidad Veracruzana - Colección Luna Hiena - Ediciones Papel de Envolver, 1986. *Estudios Literarios*: "Points Of Departure Towards A History Of Latin-American Surrealism", en: Revista *Cahiers Dada-Surréalisme*, Paris, 1967. *Puntos de partida para una historia del surrealismo latinoamericano*. Ilustraciones de Susana Wald. Santiago de Chile: Ediciones Casa de la Luna, 1970. "Algunos poetas parasurrealistas latinoamericanos", en: Revista *Eco*, nº 228, Ed. ABC, Bogotá, 1980. *Jean Charlot, Estridentista Silencioso*. México D.F.: Editorial El Café de Nadie, 1981. *Poetas parasurrealistas latinoamericanos*. En colaboración con Raúl Henao. Honolulu, Hawai: Mele Magazine, 1982. *Surrealismo. Surrealistas*. México D.F.: Editorial El Café de Nadie, 1983. *EAW*. México D. F.: Editorial El Café de Nadie, 1985. *Tristán Marof de cuerpo entero*. La Paz: Ediciones Isla, 1987. *Entrevistas: surrealismo latinoamericano: Preguntas y respuestas*. Entrevistas a Enrique Gómez Correa, Braulio Arenas, Rafael Méndez Dorich entre otros más. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso - Serie Cruz del Sur, 1979. 114 p. *Presença De Péret*. Entrevista de Ș. Baciu a Benjamin Péret. Ilustraciones de E. F. Granell. Fotografía de Ernesto Santos 2a.

nació en 1918 en la ciudad rumana de Braşov y falleció en enero de 1993 en Honolulu. Fue un poeta rumano de la diáspora, ensayista, memorialista, periodista, crítico de arte, traductor, diplomático y profesor universitario. A los 17 años de edad, en 1935 fue galardonado con el Premio de los escritores jóvenes otorgado por las Fundaciones Reales. En el año 1946 salió junto con su esposa para Suiza en calidad de agregado de prensa de la Representación Diplomática de Rumania en Berna-Suiza, investidura a la cual renunciaría dos años más tarde en señal de protesta frente a la política represiva del gobierno comunista de Rumania, su país natal, al cual nunca regresaría. En 1949, Ştefan Baciu llegó a Rio de Janeiro en calidad de escritor y comentarista de política internacional. Entre 1953-1962 fue redactor en la *Tribuna da Imprensa* y al mismo tiempo secretario general de la Asociación Brasileña del Congreso para la Libertad de la Cultura. Fueron los años durante los cuales viajaría a toda Latinoamérica para recoger informaciones acerca de la literatura de los países de este continente. Testigo de las consecuencias nefastas de la revolución cubana, escribió el volumen *Cortina de hierro en Cuba* en 1961. En Brasil dirigió la revista *Cuadernos Brasileños* y en Hawái la celebre revista *Mele Organ* del departamento de lenguas y literaturas europeas de la Universidad de Honolulu. También en Brasil se encontraría en 1955 con el poeta Benjamin Peret, encuentro a raíz del cual iba a nacer la idea de la bella Antología de la poesía surrealista latinoamericana publicada en dos ediciones, una de ellas publicada en 1974. Un año después, en 1962, Ştefan Baciu impartía cursos de literatura hispano-americana en la universidad de Seattle y dos años más tarde recibió la misma invitación por parte de la universidad hispano-americana de Honolulu- Hawái donde se radicaría hasta su muerte en el año 1993. Numerosos galardones quedan como prueba del aprecio que tuvo en todo el continente latinoamericano: ciudadano de honor de la ciudad Rio de Janeiro, Cónsul de Bolivia en Honolulu y profesor benemérito en la Universidad de Honolulu. En el año 1991 fue condecorado con el Merito Cultural en grado de Comandor por el Ministerio de Educación y Cultura de Bolivia. En la prensa literaria de América Central Stefan Baciu publicaba regularmente incluyendo fotos y dibujos, traducciones al español de la literatura rumana. No sólo de la creación de Lucian Blaga o de Marin Sorescu sino también de las creaciones de los más jóvenes poetas rumanos. Una combinación masiva de la lirica de varios poetas jóvenes de Rumania fue publicada en agosto de 1970, en la traducción de Ştefan Baciu y Monica Flori en el vigésimo número de la legendaria revista peruana de poesía *Harawi* dirigida entre 1963 y 1989 por Francisco Carillo. Baciu fue autor de

Edición: Honolulu, Editora Mele, 1981. 8 p. *Prólogos*: Enrique Gómez Correa. *Poesía explosiva (Antología 1935-1973)*. Prólogo de Ş. Baciu. Santiago de Chile: Ediciones Aire Libre, 1973. *Escritos políticos*: "Un continente en busca de una doctrina", en: *Journal of Inter-American Studies*, Vol. 2, No. 2 (Apr., 1960), pp. 169-183. School of International Studies, University of Miami. *Cortina de hierro sobre Cuba*. Prólogo de Salvador de Madariaga. Foto de Fidel Castro con el autor, en la contratapa. Buenos Aires: Ed. Buenos Aires, 1961. 210 p. *Lavradio*, 98. *Histórias De Um Jornal De Oposição: A Tribuna da Imprensa Ao Tempo de Carlos Lacerda*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. 181 p.

mas de 100 libros de poesías, memorias, traducciones y ensayos y de alrededor de 5000 artículos y estudios publicados en varios idiomas. Animador cultural a cuenta propia llevaría con él al continente Latinoamericano las ideas del movimiento surrealista transformándose en el más fervoroso esparcidor del mismo, como líder del neo vanguardismo. Profundo conocedor de la literatura latinoamericana, Baciu es el autor de dos importantes antologías. La antología de la poesía latinoamericana aparecida en 1974 en dos volúmenes y La antología de la poesía surrealista latinoamericana aparecida en 1981. Los poemas del poeta peregrino Ștefan Baciu, fallecido lejos de Rumania en Honolulu en enero de 1993, son prueba de que la poesía puede darle sentido a la vida, ella puede ser columna vertebral, actitud ética y moral; prueba de valentía y generosidad y se puede convertir en escudo protector en contra de las canalladas de toda índole. (Pop, 2016).

Cioran profesor: el testimonio de Ștefan Baciu³

El año 1934, fue en muchos aspectos, memorable para la literatura y la cultura en Rumania. En 1933, la recién creada Fundación para la Literatura y el Arte “Rey Carol II” organiza un concurso para los jóvenes escritores (ensayo y poesía) cuyos premios fueron atribuidos a comienzos de 1934. Los laureados fueron los ensayistas Eugen Ionescu (autor del manuscrito *Nu*, una formidable requisitoria contra la cultura y la literatura “oficiales”), Emil Cioran (*Pe culmile disperarii*)⁴ y Constatin Noica⁵ (*Mathesis sau bucuriile simple*). El trabajo de

3 Con la intención de hacer ágil la lectura y facilitar el seguimiento del texto, se omitirá los datos de paginación y referencias del texto original y se considera que el contenido fundamental de este capítulo se basa en la traducción de los textos en francés y rumano, a saber: *Un professeur de l'enseignement secondaire nommé Emil Cioran* (Baciu, 2009), *Un profesor de învățământ secundar numit Emil Cioran* (Baciu, 2011).

4 Ver la versión en español: *En las cimas de la desesperación* (Cioran, 2009).

5 Constantin Noica (25 de julio de 1909, Vitănești, Teleorman - 4 de diciembre de 1987, Sibiu) fue un filósofo y ensayista rumano. Sus preocupaciones abarcaron todo el ámbito de la filosofía, desde la epistemología, la filosofía de la cultura, la axiología y la antropología filosófica, hasta la ontología y la lógica, y desde la historia de la filosofía hasta la filosofía sistemática, desde la filosofía antigua hasta la contemporánea, y desde la traducción e interpretación hasta el criticismo y la creación. Una de sus obras ha sido traducida al español: *Seis enfermedades del espíritu contemporáneo* (2009). Madrid: Editorial Herder. Traducción del rumano al español de Vasilica Cotofleac. (Original en rumano: *Șase maladii ale spiritului contemporan*. 1978). Constantin Noica, ocupa un lugar muy destacado en la cultura rumana al lado de Emil Cioran, Mircea Eliade, entre otros. Fue un filósofo y ensayista rumano, sus preocupaciones intelectuales cubrían un amplio campo de temas desde la epistemología, la filosofía de la cultura, la axiología y la antropología filosófica, hasta la ontología y la lógica, y desde la historia de la filosofía hasta la filosofía sistemática, desde la filosofía antigua hasta la contemporánea, y desde la traducción e interpretación hasta el criticismo y la creación. En 1949 fue condenado por las autoridades comunistas a residencia forzada en Câmpulung-Muscel, donde permaneció hasta 1958. En 1958 fue condenado a 25 años de trabajo forzado, con confiscación de todas sus propiedades. Fue detenido político en Jilava por 6 años, hasta 1964, cuando fue perdonado. Desde 1965 vivió en Bucarest donde fue el principal investigador del Centro de Lógica de la Academia Rumana. En su piso de dos habitaciones organizó seminarios acerca de la filosofía de Hegel, Platón Y Kant. Entre sus participantes se encontraban dos destacados nombres de la cultura rumana de hoy: Gabriel Liiceanu y Andrei

Ionescu no fue —diría que este era el orden de las cosas— aceptado por las Ediciones de la Fundación en razón a su severidad con los maestros consagrados, pero las Ediciones *Vremea* lo publicaron inmediatamente, provocando un inmenso escándalo.

Como Nae Ionescu y Constantin Noica, Emil Cioran ya se había afirmado en las revistas de la época, demostrando un estilo personal y de ideas “devastadoras”, resultado de sus lecturas de Nietzsche y Stirner, y con seguridad, de su presencia en los cursos de la Facultad de Filosofía que ofrecía el famoso Nae Ionescu (sin ningún lazo de parentesco con Eugen, Ionescu era un apellido muy corriente en Rumania). Ionescu —el profesor— reunía a su alrededor a la redacción de la revista *Cuvîntul*, un grupo de jóvenes de todas las tendencias —del fascismo al trotskismo y el anarquismo. Entre ellos se encontraban Mircea Eliade⁶, Ion Călugăru, Mihail Sebastian, George Racoveanu, Haig Acterian, Andrei Șerbulescu y otros, que con los años se perderían en el camino o serían borrados por las tempestades de la historia, tan violentas en el país natal de Baciu.

Baciu, no se acuerda si Cioran colabora en la revista *Cuvîntul*⁷, pero de una cierta manera, él hacía parte del “grupo” y una buena amistad lo ligaba a los diferentes discípulos del profesor Nae Ionescu quien más tarde se adheriría al fascismo, moriría en condiciones misteriosas. El nombre de Emil Cioran,

Pleșu, Pasó sus últimos 12 años desde 1975 en Păltiniș cerca de Sibiu. Fue enterrado en el monasterio cercano. En 1988 recibió el Premio Herder y en 1990, después de la caída del comunismo, fue aceptado como miembro post-mortem de la Academia Rumana. Algunas de sus obras son: *Mathesis o las alegrías simples* (1934 "Mathesis sau bucuriile simple"), *Conceptos abiertos en la historia de la filosofía en Descartes, Leibniz y Kant* (1936 "Concepte deschise in historia filozofiei la Descartes, Leibniz și Kant"). La vida y filosofía de René Descartes (1937 "Viața și filozofia lui René Descartes"). *La fenomenología del espíritu* de G.W. Hegel (1962 "Fenomenologia spiritului de G.W.F. Hegel istorisită de Constantin Noica"). "Șase maladii ale spiritului contemporan. Spiritul românesc in cumpătul vremii". La traducción al español fue publicada por Editorial Herder en el 2009 con el título de *Seis enfermedades del espíritu contemporáneo* (traducción de Vasilica Cotofleac).

6 Mircea Eliade (1907-1986) es considerado como uno de los más relevantes historiadores de las religiones. Nacido en Rumania y Licenciado en Filosofía en la Universidad de Bucarest, se trasladó a los 21 años a la India, sentía que la educación en su país natal no podía aportarle algo que le faltaba para comprender el alma humana —una carencia que intuyó que podría completar viviendo y asimilando la cultura oriental que la India podía ofrecerle. Deseando leer textos clásicos del hinduismo que no habían sido traducidos a lenguas occidentales, sobretudo acerca del yoga y del tantra, pasó tres años en Bengala estudiando el sánscrito con Dasgupta. Seguidamente se retiró durante un año en los Himalayas, en Hardwar, para practicar yoga como discípulo de Swami Shivanananda. Eliade sobresalió en la escritura de unos libros a la vez doctos y de una gran claridad, que a la vez se convirtieron en enormemente populares. Lejos de usar un estilo especulativo, abstracto y confuso, sus trabajos facilitaron la recuperación del respeto acerca del fenómeno religioso, tan vilipendiado en occidente a lo largo del siglo XIX. Entre sus obras más conocidas, destacan: *El mito del eterno retorno*, *Yoga. Inmortalidad y libertad*, *El chamanismo y las técnicas arcaicas del éxtasis*, *Lo sagrado y lo profano*, *Tratado de historia de las religiones*, *Cosmología y alquimia babilónicas*, *La noche bengalí*.

Nae Ionescu (Brăila, 16 de junio de 1890 - 15 de marzo de 1940) fue un filósofo, profesor de la Universidad de Bucarest, sus clases de metafísica y lógica gozaron de reconocimiento en los medios intelectuales rumanos de la época.

7 La revista *Cuvântul* de Iași, apareció en el período interbelico. En el año 1926 la revista fue dirigida por Nae Ionescu, entre sus colaboradores se encontraban: Mircea Eliade, Mircea Vulcănescu, Mihail Sebastian, Nichifor Crainic, Pamfil Șeicaru, Lucian Blaga, Adrian Maniu.

calificado por algunos de “enfant terrible” de esta generación, era muy conocido y su primer libro⁸ suscitaba comentarios apasionados y a menudo injustos porque se trataba en realidad de una obra brillante y contradictoria.

En 1935, Baciú tuvo la ocasión de ser premiado por su libro *Poemele poetului tânăr* (*Los poemas del poeta joven*) por la Fundación Real y la Sociedad de Escritores de Rumania, de tal manera que su nombre circulaba en los periódicos y las revistas, lo que le costó ser atacado por los conservadores, pero también elogiado por los adeptos del modernismo.

En ese año, era alumno del Liceo “Andrei Șaguna” de la ciudad de Brașov, en Transilvania. Este establecimiento reputado a nivel nacional, patrocinado por la Metrópolis ortodoxa de Sibiu, era el “alma mater” de varios rumanos célebres como los poetas Octavian Goga y Lucian Blaga⁹, o del lingüista Sextil Pușcaru, que más tarde evocará la atmósfera que reinaba en el liceo en una obra encantadora dedicada a Brașov¹⁰.

Baciú, tiene todavía en la memoria la luminosa mañana de otoño de 1936, cuando:

la puerta de nuestra sala de clase se abre, y, en el umbral, aparece el nuevo profesor de filosofía y de lógica, Emil Cioran en persona, que algunos de nosotros conocíamos por haber leído sus textos. Se sabía que él había sido nombrado en este puesto no solamente porque era el hijo de una familia conocida en la región (su padre era arcipreste), sino también porque él acaba de salir primero, entre decenas y decenas de candidatos al examen de ‘capacitate’, una prueba difícil que permitía comenzar a enseñar en los liceos al tiempo que se preparaban para el doctorado. (Baciú, 2009).¹¹

8 *Pe culmile disperării* (1934) (*En las cimas de la desesperación*, 2009).

9 Lucian Blaga es uno de los más significativos poetas rumanos del siglo XX. Nació en 1895 en la aldea de Lancram, en Transilvania, cuando la región aún formaba parte del Imperio austro-húngaro. Estudió filosofía en Viena. Desempeñó cargos diplomáticos en Varsovia, Praga, Berna, Viena y Lisboa. Fue profesor de filosofía en la Universidad de Cluj y miembro de la Academia Rumana. En las primeras décadas del socialismo la censura lo aisló de la vida literaria e intelectual rumana. Su obra ha sido poco a poco recuperada después de su muerte en 1961. Blaga reunió su pensamiento filosófico en las obras *Trilogía del conocimiento* (1943), *Trilogía de la cultura* (1944) y *Trilogía de los valores* (1946). Su filosofía se entrelaza con su trabajo poético y dramático. En 1919 publicó su primer libro de poemas, *Los poemas de la luz*, que anunciaba desde los versos iniciales -*Yo no aplasto la corola de milagros del mundo // y no destruyo con mi pensamiento // los misterios que en mi camino encuentro // en flores, en ojos, sobre labios o tumbas*- la visión de una escritura que se apoya en la noción del misterio y de la metáfora. Se destacan en español dos traducciones de sus obras: *Antología poética general* (2006). *La piedra habla. Antología poética* (2010).

10 Ver: *Brașovul de altădată* (*Brașov de jadis*) (Pușcaru, 1977).

11 Reitero al lector que con la intención de hacer ágil la lectura y facilitar el seguimiento del texto, se omitirá los datos de paginación y referencias del texto original considerando que contenido fundamental de este capítulo se basa en la traducción de los textos en francés y rumano, a saber: Baciú (2009).

La llegada de Cioran, cuenta Baciú, al Liceo de Braşov, había sido anunciada y era esperada con inquietud por sus futuros colegas y sus alumnos. Se acuerda incluso de los comentarios de su papá (Ioan Baciú), profesor de alemán y de latín del Liceo, quién contaba que algunos de los docentes estaban inquietos por la llegada de un “tipo tan anarquista” como el autor de *En las cimas de la desesperación*, que pocos de entre ellos habían leído, pero que era el tema de moda en la sala de profesores.

Así narra este primer día:

Él entra a la sala de clase, pone el cuaderno de control de asistencia de pasta azul y los aplausos espontáneos se elevan en el silencio matinal. Nuestro nuevo profesor inclina la cabeza, un poco intimidado, entonces luego de una pausa, pronuncia estas palabras que no he olvidado: ‘En lugar de aplaudirme, ustedes harían mejor en cantar la Marcha fúnebre de Chopin. Es una vergüenza ser laureado’. Después de un largo silencio, alguno al fondo de la clase grita: ‘¡Abajo los laureados! Cioran respondió sonriendo: ‘Les agradezco’. (Baciú, 2009).

Baciú aprecia que él y sus colegas de curso tenían al frente a un joven hombre de unos 27 años, sobriamente elegante: vestido gris, corbata azul, camisa blanca, impecable, botas negras. No puede olvidar la carpeta en su pecho que le daba, muy a su pesar, un aire de dandi. Ese era el estilo de un Señor en Transilvania, y agrega:

Nosotros lo miramos con simpatía y admiración mientras que él nos examinaba en silencio como para darse cuenta y evaluar de frente dónde se encontraba. Nos recomendó inmediatamente el libro que deberíamos utilizar durante al año escolar, escribiendo en el tablero el nombre del autor y agregó: ‘No se preocupen por esta lectura. La filosofía no se aprende y lo que es mucho más difícil, es enseñarla.’ (Baciú, 2009).

Más tarde, Baciú se dará cuenta que estas palabras inesperadas afirmaban una verdad más profunda de lo que parecía en una primera impresión. Y cree que sus colegas tampoco se dieron cuenta que detrás de esta ocurrencia se escondía una realidad que su profesor Cioran intentaba enseñarles. Durante la media hora que pasa en clase, Cioran lee los nombres en el cuaderno de control de asistencia, discute con los alumnos, verifica los laureados, verifica los conocimientos —por sondeo— para determinar lo que los alumnos sabían.

Esta fue una discusión agradable que contribuía a la instauración de una corriente de simpatía entre el profesor y los alumnos. Cuando la campana sonó, al finalizar los cincuenta minutos,

Cioran toma el cuaderno y, con una mano levantada, nos dice adiós', desaparecía en el corredor abarrotado de alumnos aprovechando la pausa de diez minutos. (Baciú, 2009).

La primera cosa que hicieron los alumnos fue la de compartir sus impresiones y Baciú se sorprendió, que pese al comportamiento poco "didáctico" de Cioran y su manera de hablarles, la reacción de la mayoría fue favorable, mientras que algunos no habían comprendido que nos encontraríamos frente a un "profe" como lo era la mayoría de sus profesores, con algunas excepciones cercanas, entre las cuales mencionaría a Daniel Ganea (lengua rumana), Ion Ionica (sociología), Octavian Suluțiu (crítico literario, que les enseñaba el francés) y su padre, Ioan Baciú —un verdadero humanista—.

Agrega Baciú que, con el paso de los meses, se formó un pequeño grupo de "fieles" que, a veces, durante el recreo, que duraba veinte minutos, se reunían alrededor de Cioran. "Nosotros le planteábamos preguntas sobre los más variados temas a la orden del día, o sobre los textos del manual, escuchando con interés las respuestas, a veces paradójicas, que anunciaban su posterior estilo filosófico, el cual se iría a afirmar en el libro *Lacrimi și sfinți* (1937)¹², publicado por Cioran cuando se encontraba todavía en Brașov. Baciú, nos recuerda que después de la publicación de este libro un verdadero escándalo estalló: la obra tenía algo de teatro del absurdo y del amor por la paradoja que se acenturía en Cioran a lo largo de los años. La casa editorial le envió a Cioran algunos pocos ejemplares,

Cioran se encontraba frente a un dilema: ¿a quién debía ofrecer los ejemplares con su dedicatoria? Conociendo los 'puntos de vista' de la mayoría de sus colegas, él no estaba dispuesto a entregar ejemplares que habrían de recoger el polvo en una esquina sin ser abiertos. Él decide entonces ofrecer un libro dedicado a su amigo Octavian Suluțiu, un segundo para mi papá, un tercero para mí, su alumno, y el último para el portero del Liceo, el famoso 'pépé Ion': 'Para pépé Ion, con toda mi estima' Firmado y con fecha. (Baciú, 2009).

El director y los otros profesores se sintieron inmediatamente insultados, escribe Baciú, y agrega:

El desorden y las protestas invadieron la sala de profesores; pero después de algunos días, las cosas se calmaron: 'este es Cioran, y no hay otra solución' eran sus conclusiones. Yo no sé

12 Ver: Cioran (2017).

si ‘pépé Ion’ vive todavía o si sus hijos han conservado el ejemplar en cuestión. Pero el mío desapareció tragado por el torbellino de la historia. (Baciu, 2009).

A finales del otoño, antes de las vacaciones de navidad, los alumnos recibieron las primeras notas: estas fueron excesivamente buenas, considera Baciu (2009), “porque Cioran hacía parte del grupo de ‘los generosos’, conforme a sus métodos de trabajo cuando nos dijo sus primeras palabras: ‘la filosofía no se aprende’”.

Cree Baciu, que la actitud de su profesor Cioran o sobre todo del amigo común de más edad, contribuía a su popularidad, la que se debía también a su reputación nacional, y que ellos, como alumnos, se sentían orgullosos: “ser discípulo de Emil Cioran era, entre los alumnos de Braşov, alguna cosa como un título de gloria o una decoración. Sobre todo, entre los más fieles: Camil Walla, Nicolae Enescu, Milan Kubica, Gheorge Nan, y la lista podría continuar” (Baciu, 2009).

Por la mañana, Baciu y algunos de sus colegas, tenían la costumbre de verse rápidamente con Cioran, cada uno estaba ocupado en su curso: él para ofrecerlos y nosotros listos para recibirlos. Varias veces a la semana, después del medio día, se volvían a encontrar en la mesa del café “Coroana”, en el centro de la ciudad

[...] Fui admitido en el grupo pese a mi status de alumno. Diversos profesores criticaban mi presencia, anotaban que un alumno de Liceo nada tenía que hacer ‘frente a un café’. Este argumento era criticado por Cioran como por Octavian Suluţiu, mientras que mi padre, sin dar su opinión, no me prohibió nunca participar en estas reuniones. Estaba, en 1936, en ‘sexto grado de la enseñanza superior’, portaba un uniforme azul, con el número 263, cosido con hilo de oro sobre la manga de mi chaqueta y tenía 18 años: ¡un adolescente de Braşov! Ah, ¡los encuentros del café Coroana a mediados de los años 1930! Si allí se encontraban los corresponsales de los grandes diarios de Bucarest, entre los que mencionaría por su talento, su honestidad y su originalidad a Vasile Munteanu, reportero especializado en los problemas sociales de Transilvania, persona a los que los burgueses tenían la costumbre de decir de ‘izquierda’. Durante los años estalinistas, fue encarcelado, resistiendo sufrimientos y humillaciones interminables, por haber sido ‘agente de la burguesía capitalista’. (Baciu, 2009).

El reportero Munteanu era un buen observador, escribe Baciu, que hablaba poco, que contrastaba con Octavian Suluţiu, orador complejo que reía tan ruidosamente que los clientes de las otras mesas miraban hacia ellos. Se

encontraba también al diputado liberal Aurel Neguș, el abogado Aurel Nistor, el hombre político agrario que, más tarde, será sacerdote ortodoxo. Semanalmente llegaban visitantes de Bucarest, entre los cuales no olvida al ensayista “maurrasiano” Radu Dragnea, Cuza Hutta, aprendiz diplomático cuyo nombre estaba implicado en un proceso sensacional después del deceso en circunstancias misteriosas de la actriz Tita Cristescu y muchos otros más que el siglo y medio ahogó en el silencio irremediable del olvido, anota Ștefan Baciú. La presencia de Emil Cioran en los encuentros era reconocida por todos: él hablaba de sus lecturas y Ștefan Baciú se acuerda de nombres como Heidegger, Jünger, Nietzsche y el eterno Max Stirner con *El único y su propiedad* que era una de sus permanentes lecturas.

Cuenta Ștefan Baciú, que:

Durante los cursos —diría mejor durante sus conversaciones entre amigos—, desprovistas de formalismo y de grandes aires de “maestro” circulaban los mismos nombres, porque Cioran comentaba para nosotros sus más recientes lecturas. Es así como por primera vez escuché hablar de Ortega y Gasset y de Miguel de Unamuno que leí, más tarde en traducciones francesas y alemanas. Me parece que es esta actitud que él tenía, plena de simpatía benevolente, la que lo hacía ‘popular’ entre las filas de los alumnos. Nunca escuché una crítica, una queja contra aquel que estaba presente no solamente en el curso sino también en las páginas de las revistas, como la excelente *Vremea* de Bucarest, que, durante más de diez años, fue la tribuna del espíritu libre superando las fronteras políticas. (Baciú, 2009).

A veces, el profesor Cioran hacía que los alumnos fueran al tablero para preguntarles, y esto no tenía nada de efecto, era una especie de conversación.

Él hacía una demostración de mucha paciencia en esta situación, paciencia de la cual no se alejaba, así el alumno fuera totalmente ignorante. Evidentemente él nunca lo decía de esta manera, pero utilizaba expresiones ‘abstractas’ como, por ejemplo: ‘No, no sea tan mineral’. Cuando el caso no tenía esperanza alguna, él improvisaba imágenes como: ‘Usted tiene un cerebro tan liso que se podría hacer un tobogán con él’. (Baciú, 2009).

En este sentido, Ștefan Baciú nos cuenta un incidente, que califica del “más pintoresco” y que tuvo lugar en una clase donde se encontraba un alumno totalmente “impermeable” a su enseñanza:

Cioran, al no encontrar otra opción para dirigirse al alumno Ilie Balea (hoy en día es un musicólogo reputado), dijo: ‘Balea, vaya a donde Avrigeanu (un almacén que estaba en la

esquina) y cómpreme un limón'. Balea toma el dinero, parte como un cohete y vuelve con el limón, lo entregó, con una navaja a Cioran. Este último lo corta meticulosamente y, frente a la ventana, abre la boca, chupa el limón y entonces dice solamente: 'oh, que disgusto' El éxito hizo carrera en el Liceo y, pese a las protestas de algunos colegas, nada sucede porque el gesto de Cioran fue del más puro teatro del absurdo, practicado en Braşov *anticipado*. (Baciu, 2009).

Algunos años más tarde, cuando anota Ştefan Baciu, encontró por casualidad a Balea en Viena, evocó el "éxito del limón", y cuando en París recordó a Cioran, este se contentó con reír.

Otra anécdota que cuenta Ştefan Baciu sobre Cioran profesor, tiene que ver con un "homenaje" que la clase decidió hacerle:

Alguien sugirió que lo mejor sería organizar una 'Liga anti laureados', algo así como un club, cuyo presidente de honor sería el mismo Emil Cioran. Así se fundó la LCP; nuestra insignia, un fósforo partido en el cuál se deslizaba un pedazo de papel que tenía estas siglas, pegado con un alfiler en nuestras chaquetas. Un fósforo también fue colgado en la puerta de clase y a la llegada de Cioran lo saludamos con un resonante '¡Abajo los laureados!', uno de nuestros colegas le explicó el sentido de nuestra decisión. Cioran aceptó compartirlo. El colmo era que uno de los integrantes del 'club' había recibido el premio de honor de la clase: él había aprobado de buena gana entrar en el juego. (Baciu, 2009).

A veces, narra Baciu, que en su condición de alumnos planteaban preguntas "difíciles", y nos describe otra situación anecdótica, así:

Fue el caso un día donde teníamos como tema en rumano, una tarea sobre: 'mi poema preferido'. Por curiosidad, planteé la pregunta a Cioran, esperando que él citará un poema de artistas consagrados como Mihai Eminescu¹³, Lucian Blaga o, quizás, el 'modernista' Ion Barbu¹⁴. Después de algunos minutos de reflexión, nuestro profesor responde: 'Mi poema

13 Mihai Eminescu (1850-1889), es considerado como el poeta nacional de los rumanos y uno de los creadores del idioma rumano moderno. Se detacan las siguientes traducciones al español: *Opera poética*. Cartier (2015), *Cezara*. Ardicia Editorial (2015), *Narraciones*. Traspies (2016).

14 Ion Barbu es el seudónimo del matemático y poeta rumano Dan Barbilian, considerado uno de los mejores poetas rumanos del siglo XX. Su obra fue apreciada por los críticos desde su debut y Alexandru Ciorănescu, reconocido crítico literario radicado en España, lo nombró "quizás el más grande" poeta rumano del siglo pasado, en un volumen suyo publicado en rumano en 1996 (Alexandru Ciorănescu, *Ion Barbu*, Bucureşti, Editura Fundaţiei Culturale Române).

preferido es *Sonetul laptelui*¹⁵ de Ion Pribeagu¹⁶ Estábamos desconcertados, porque ninguno de nosotros, yo tampoco, que era un lector apasionado de poesía, no conocía este soneto. Ion Pribeagu era de esos humoristas de mostrador, colaborador de las páginas de humor de los periódicos y de las revistas de ‘bulevar’, sobre todo como autor de epigramas. El soneto que Cioran cita parcialmente era una declaración de amor tejido de juego de palabras y de bromas, con frecuencia a base de palabras con doble sentido, intraducibles, porque hacían parte de la jerga bucarestina. El primer verso sonaba más o menos así: ‘En esta noche blanca hacer queso...’ Luego, después de algunos minutos de risa, el tema fue olvidado, pero alguien más tarde lo transmitió a los profesores de lengua y literatura rumanas: quedaron indignados por esta opción. (Baciu, 2009).

Durante un tiempo, Cioran vivió en una pieza amueblada, en un rincón llamado “Livada Poștei”, en una casa sobre una colina cuyo propietario era el poeta “tradicionalista” Bran de Lameny. Ștefan Baciu, no tuvo la ocasión de conocer este lugar, pero se lo imaginaba con una bella vista sobre los jardines del barrio. Lemeny tenía dos hijas, una de las cuales, la mayor, que debía tener entonces quince años, murió de una neumonía en una época donde no existían ni la penicilina ni otra cosa para curar esta enfermedad. Durante algunas semanas, Cioran estuvo profundamente conmovido, afectado por este hecho que él resumía en una pregunta: “¿cómo se puede morir a los quince años?”

Cioran les contaba a sus jóvenes alumnos, entre ellos, obviamente Ștefan Baciu, que tenía en su casa un estante con los libros de la biblioteca de Lemeny. Algunos —según su propia expresión— “eran tan malos que hubieran podido servir para encender el fuego. A cambio, hubiese hecho falta conservar los leños destinados al fuego para hacer esculturas. Ni el papel ni la madera”, según Cioran “eran culpables”, agrega, Ștefan Baciu.

A veces, con los participantes de las reuniones de la Coroana hacían excursiones a las pequeñas poblaciones situadas en los alrededores de Brașov,

15 El soneto de la leche.

16 Ion Pribeagu (nació el 27 de octubre de 1887 en Sulița, județul Botoșani – murió en 1971 en Tel Aviv, Israel) fue el pseudónimo literario de Isac Lazarovici, poeta y humorista rumano e israelita de lengua rumana, hebrero, nacido en el norte de Moldova. Hasta tomar la decisión de usar el pseudónimo literario de *Ion Pribeagu*, al que le dedicó en un comienzo anagramas, tuvo el de *Sachi Disperatu*. Luego tuvo otros como: *Ion Palavră*, *Ivan Turbină*, *Ion Vraște*, *Vasile Ispravă*, *Vasile Găină*. Escribió mucho en su vida: piezas de teatro, revistas, crónicas y versos. Obras: *Picante*, București, Depozitul General, Librăria Alcalay (1912); poezii umoristice semnate Ion Palavră. *Vărfuri de spadă*, București, Depozitul General, Librăria A.A. Stănculescu (1915); ediția a 2-a, București, Atelierele Facla (1916); *București noaptea*, București, Editura Cartea de Aur (1922); *Strofe ștregare*, București, Editura Cartea de Aur (1930); *Umoristice*, București (1934); *Anecdote după timp*, București (1939); *Miere și venin*, București, Tipografia Mihai Eminescu, s.a. *Almanahul Ion Pribeagu*, București, Imprimeria Tiparul Universal (1945); *Puncte de foc*, Israel (1963).

casi siempre en tren; los profesores y los funcionarios públicos se beneficiaban de una reducción del 50 % si tenían su “carné”. Con estos antecedentes, Ștefan Baciú, narra otra situación cómica y anecdótica donde unos de los personajes será el profesor Emil Cioran:

Nosotros íbamos así a Zărnești, para visitar al amigo Aurel D. Broșteanu. En un momento dado, un controlador de los ferrocarriles, entra en el compartimiento y pide no solamente los boletos, sino también los carnés de cada uno de nosotros. Al examinar el de Cioran, luego de una extensa observación, el controlador declara que no era válido porque ‘falta (ría) un sello’. Escuchando, Cioran responde, empleando una de sus coloridas expresiones: ‘¿Cómo, señor? ¡Mi carné es tan perfecto que Dios mismo limpiaría las nalgas!’ Escuchando tales palabras ¡apocalípticas, el inspector se pone a gritar, a protestar contra el insulto, diciendo que él no toleraría que alguien le pida, a él, limpiar las nalgas de nadie. Nuestras tentativas para ‘explicar’, ‘interpretar’ lo que Cioran había realmente dicho, se chocan con el controlador quién no acepta ni las excusas ni las explicaciones, si bien nosotros debimos descender en el puesto de Policía de Zărnești, donde el amigo Broșteanu, que era juez, logró “arreglar” las cosas, no sin morir de risa ante el escándalo provocado por la extraña invitación de Cioran. (Baciú, 2009).

De todos estos acontecimientos, aprecia Ștefan Baciú, que las paradojas, las exclamaciones y sentencias de este tipo que, a primera vista, parecían absurdas, pero tenían lógica, eran una cosa corriente en las conversaciones o monólogos de Cioran. Ellos brotaban en un fuego de artificios permanente, explotando en imágenes y expresiones inesperadas. ¿Cómo un controlador de trenes habría podido comprender lo que el autor de *En las cimas de la desesperación*, quisiera decir en realidad?

Dos años de vida y de trabajo en común pasaron de esta manera. Llegó la despedida del profesor Cioran y el cierre del año escolar, que Ștefan Baciú, describe así:

Un día de primavera de 1937, Cioran entra por última vez en la sala de clase. Esta vez sin los aplausos, porque, felices de terminar el liceo, nosotros sabíamos que no tendríamos simultáneamente, tener ya más este tipo de profesor y sentíamos que una parte de nuestra juventud, de nuestra adolescencia, se iba para siempre. Siguiendo la tradición del liceo, salimos de la sala de clase, subiendo los escalones que daban con la puerta principal, vigilada por pépé Ion. Alguien había traído una cámara de fotografía e hizo una toma del grupo: Cioran aparece allí entre nosotros, con un libro u hojas de papel en la mano. La fotografía, empañada por medio siglo, se reprodujo en mis memorias rumanas publicadas en 1980 en Honolulu y tituladas

Praful de pe tobă. Memorii 1918–1946, es decir nada de nada. Luego, uno entre nosotros, nos entonó la canción del estudiante medieval *Gaudeamus igitur* que terminamos en coro. Creo que en ese momento allí nadie entendía el sentido real de las palabras latinas:

Gaudeamus igitur,
iuvenes dum sumus. (bis)
Post iucundam iuventutem,
post molestam senectutem.¹⁷

“Cuando la campana vuelve a sonar, era medio día, y nosotros nos separamos.” (Baciu, 2009).

Algunas semanas más tarde, los alumnos del Liceo “Andrei Șaguna” debían aprobar el *bacalaureat*¹⁸: una prueba que Baciu aprecia como muy difícil, obligatoria para quienes habían terminado el Liceo, y todavía más difícil cuando los examinadores no eran profesores, sino especialistas en cada materia, nombrados por el Ministerio de Educación rumano, bajo la presidencia de un profesor universitario: con nosotros, se trataba del historiador Silviu Dragomir¹⁹. Después de los exámenes escritos, venía el turno de los orales en el teatro del Liceo; el público estaba permitido, sentado sobre las bancas del fondo para escuchar las respuestas de los candidatos.

17 Alegrémonos pues,
mientras seamos jóvenes.
Tras la divertida juventud,
tras la incómoda vejez,
nos recibirá la tierra.

18 En la tradición del sistema escolar rumano, el examen de “bacalaureat” se realiza al finalizar el grado el 12. Al final de la escuela secundaria, es decir, al terminar el Liceo, los alumnos deben aprobar un examen escrito y oral de bachillerato, con asignaturas obligatorias para obtener el *Diploma de Bacalaureat* () que certifica la finalización con éxito de la educación secundaria o el bachillerato. Desde el período de entre guerras en Rumania todavía el Liceo era concebido como una escuela de cultura general, la especialización se hacía ya sea en la Universidad o en la escuela especializada. Desde 1925 se introdujo en Rumania “Bacalaureatul” por el Dr. Constantin Angelescu, en su calidad de Ministro de la Instrucción Pública. En esa época terminar el Liceo con su respectivo “bacalaureat” era muy difícil. Era seriamente un examen de “madurez”. Este examen se podría explicar por la influencia de la cultura y el sistema educativo francés en la historia de Rumania.

19 Silviu Dragomir (nació el 13 de marzo de 1888, Gurasada, Hunedoara – murió el 23 de febrero de 1962 en București) fue un historiador y académico rumano, historiador, político y miembro titular de la Academia Rumana. Es autor de importantes trabajos sobre la historia del sur-este de Europa, y sobre las relaciones de los “Países rumanos” en la época medieval, sobre la Revolución de 1848 en Transilvania. Después de la llegada al poder de los comunistas en Rumania, *Silviu Dragomir* fue arrestado el 1 de julio de 1949 y fue recluido en la prisión de Sighet en mayo de 1950, fue liberado cinco años más tarde. Vivió en Cluj, hasta su deceso. Entre sus obras tenemos: *Istoria dezrobirii religioase a Românilor din Ardeal in secolul al XVIII-lea*, vol. I, Sibiu (1920); *Vlăbii și morlăcii* (1924); *Studii și documente privitoare la revoluția românilor din Transilvania în anii 1848 – 1849* 4 volume (1944–1946); *Vlăbii din nordul Peninsulei Balcanice în evul mediu* (1959); *Avram Iancu*, ediția a II-a, Editura Științifică, București (1968).

Un momento destacado de su experiencia en examen de *bacalaureat*, nos la cuenta así Ștefan Baciú:

Cuando llegó mi turno, me desenvolví bastante bien en todas las materias; a la hora de la filosofía, el profesor Virgil Bogdan²⁰, célebre autor de ontologías y profesor en un liceo de Bucarest, me pregunta: ‘Señor Baciú, ¿puede usted decirme que es la ética?’ Sin reflexionar mucho, respondí: ‘¡Según nuestro profesor de filosofía, la ética no existe!’ En silencio total, Bogdan me pregunta: ‘¿Y quién es su profesor de filosofía?’ ‘El señor Emil Cioran’, respondí. La comisión examinadora abrió los ojos y el público se movía en los asientos. Yo recibí un castigo de 5 en filosofía, la nota más mala, y abandoné el teatro un poco avergonzado. La respuesta fue la comidilla durante algunos días en Brașov. (Baciú, 2009).

Al final de algunos meses, Emil Cioran partió de viaje para París. “El resto —lo sabemos— es ya historia”. Con estas palabras cierra Ștefan Baciú sus recuerdos de alumno del profesor Cioran, escritas en Honolulu, Hawai en marzo de 1989²¹.

¿Qué siguió?

Marta Petreu (2011), anota en su cronología de la obra y vida Emil Cioran que:

20 Virgil Bogdan (24 de mayo de 1899, Colmar, Franța — 24 decembrie de 1969, București-Rumania). Profesor de filosofía, historiador de la filosofía y traductor. Hijo del historiador y literato Gh. Bogdan-Duica. Terminó sus estudios en la Facultad de Filosofía y Letras de Bucarest, continua sus estudios en París. Realiza su doctorado bajo la conducción de Pierre Janet. Al volver a Rumania en Cluj-Napoca y Timișoara, enseña también en el Instituto Banat-Crișana, luego se radica en Bucarest. Colaboró, entre otras en las siguientes publicaciones: tratado de *Istoria filosofiei moderne*, coordonat de N. Bagdasar, en este escribió los capítulos sobre Max Scheler, Martin Heidegger, Nicolai Hartmann. Concibió y estuvo a cargo, junto a N. Bagdasar y C. Narly, de una *Antologie filosofică*, vol. I, *Filosofi străini*, publicada en 1943. Edita, junto a los discípulos de Nae Ionescu, los cursos de este filósofo rumano (4 vol., 1941–1944). Hasta 1947 colaboró en *Revista Institutului Social Banat-Crișana, Gând românesc, Lucefărul, Revista de pedagogie, Preocupări sociale, Revista generală a învățământului, Revista de filosofie*. Publica en 1969 *Logica mică* y *Principiile filosofiei dreptului*. Referencias de algunas de sus obras; *Antologie filosofică*, vol. I, *Filosofi străini* (în colaborare cu N. Bagdasar și C. Narly), București, Casa Școalelor (1943); *Disciplina morală a tineretului*, București, Editura Cultura Națională (1943); *Note pentru o teorie biologică a cunoștinței*, mss., 114 p. Otras de sus obras fueron: “Max Scheler”, în *Istoria filosofiei moderne. Omagiu prof. Ion Petrovici*, vol. III, București, Societatea Română de Filosofie (1938), pp. 427–447; “Martin Heidegger”, în *Istoria filosofiei moderne*, ed. cit., pp. 447–465; Nicolai Hartmann”, în *Istoria filosofiei moderne*, ed. cit., pp. 465–485. Traducciones: G.W.Fr. Hegel, *Enciclopedia științelor filosofice*, vol. I, Logica (în colaborare cu D. D. Roșca, C. Floru, R. Stoichiță), București, Editura Academiei (1962) (reeditare: București, Editura Humanitas, 1996); G.W.Fr. Hegel, *Fenomenologia spiritului*, București, Editura Academiei (1965) (reeditari: București, IRI, 1996 și 2000); G.W.Fr. Hegel, *Principiile filosofiei dreptului sau Elemente de drept natural și de știință a statului* (în colaborare cu C. Floru), București, Editura Academiei (1969) (reeditare: București, IRI, 1996); Georg Lucás, *Specificul literaturii și al esteticului: texte alese* (în colaborare cu V. Nișcov, A. Hass, A. Braunstein, C. Floru), cu un studiu introductiv de N. Tertulian, București, Editura pentru Literatură Universală (1969).

21 Se reitera al lector, que con la intención de hacer ágil la lectura y facilitar el seguimiento del texto, a lo largo del texto se omitieron los datos de paginación y referencias del texto original considerando que el ejercicio que contiene este texto se basa en la traducción de los textos en francés y rumano, a saber: Baciú (2009).

[...] año 1937, *Septiembre*. Está en Brașov, continúa como profesor del Liceo ‘Andrei Șaguna’. *28 de octubre – 5 de noviembre*. Se encuentra en Bucarest, preparando su partida a París. Se encuentra no solamente con los colegas de su generación, sino también con Lovinescu. *Noviembre*. Parte para París, con una beca de doctorado que le fue concedida por el Instituto Francés de Bucarest. Después de la partida le publican en noviembre, bajo su propio cuidado editorial, el volumen *Lacrimi și sfînți*²², mal recibido por la crítica, por la familia y los amigos (con la excepción de Jeni Acterian). Muy molesta por el volumen publicado estuvo la mamá de Cioran, entonces presidenta de la ‘Sociedad ortodoxa nacional de mujeres rumanas’, delegación de Sibiu. En París se matricula en la Universidad de París, Facultad de Letras, vive en la rue du Sommerard, pero no tiene pensado terminar el doctorado²³, no asiste a los cursos y no conoce a ningún profesor. Su preocupación principal es la ‘voluptuosidad’ de ‘abandonarse’ en París, frecuenta ‘casi todos los encuentros políticos de alguna importancia’, tanto de izquierda como de derecha, porque desea saber ‘qué es lo que hay que hacer en casa, en Rumania. Su convicción es que la Guardia de hierro es la última oportunidad de Rumania’. (p. 395).

Durante dos meses (noviembre-diciembre) recorrió buena parte de Francia en bicicleta, con una libreta de bolsillo en la que escribía fragmentos de los versos de Baudelaire. En diciembre de 1937:

En París, Cioran sigue de manera cercana la actualidad política, y frecuenta las manifestaciones políticas de todos los sectores; todos los reconfortan en su visión de una Francia en agonía. El *10 de diciembre* asiste en una concurrida sala a la Lección inaugural de Paul Valéry en el Colegio de Francia. (Cioran, 2011, p. XXXIX).

Referencias

- Băciu, Ș. (2009). Un professeur de l'enseignement secondaire nommé Emil Cioran. *Cahier de L'Herne*, 90, 145-149. Traducción del rumano de Laure Hinckel.
- Băciu, Ș. (2011). Un profesor de învățământ secundar numit Emil Cioran. En M. Diaconu, M.G. Stănișor, *Întâlniri cu Cioran* (pp. 21-35).
- Cioran, E. (2017). *Lágrimas y santos* (C. Santacroce, Trad.). Hermida Editores.
- Cioran, E. (2011). *Œuvres*. Gallimard.

22 Versión en español: *Lágrimas y santos* (Cioran, 2017).

23 Ver: Cioran (2009a).

- Cioran, E. (2009). *En las cimas de la desesperación* (R. Panizo). Tusquets.
- Cioran, E. (2009a). Rapport sur mon activité universitaire pendant l'année 1938-1939. *Cahier de L'Herne*, 90, 143-144
- Cioran, E. (1995). *Scrisori către cei de-acasă* (G. Liiceanu, T. Enescu, Trad.). Humanitas.
- Cioran, E. (1993). *Convorbiri cu Cioran*. Humanitas.
- Cioranescu, A. (1996). *Ion Barbu*. Editura Fundației Culturale Române.
- Liiceanu, G. (1995). *Itinerariile unei vieți: E.M. Cioran urmat de Apocalipsa după Cioran: trei zile de convorbiri – 1990*. Humanitas.
- Petreu, M. (2011). *Cioran sau un trecut deocheat*. Polirom.
- Pop, R. (2016). Ștefan Baciu - Un poeta rumano en América Latina. *Radio România Internațional*. http://www.rri.ro/es_es/stefan_baciu_un_poeta_rumano_en_america
Bucarest:latina-994
- Pușcariu, S. (1977). *Brașovul de altădată (Brașov de jadis)*. Editura Dacia.

Un cierre que es apertura

[360] Hay en la pintura, en el cuadro, por acabado, logrado que esté un estar siempre haciéndose.

[361] Un cuadro muestra un suceso que le ha sucedido a alguien y que le sucede a quien mira.

Dictados y sentencias
María Zambrano (1999)

Legados al final de estas páginas es necesario realizar un balance del camino recorrido y proyectar las expediciones futuras. En su conjunto, los trabajos aquí reunidos no son textos cuya pretensión sea concluir o cerrar las discusiones. Ello distaría bastante del gesto filosófico que da lugar a este libro y a aquel encuentro llamado *Pensar de otro modo* que ha inspirado este proyecto conjunto; por el contrario, es un intento de abrir caminos, mostrar encrucijadas, abrazar derivas. No es la búsqueda de certezas lo que animó o anima estas páginas, sino el intento de *pensar con e interrogar con*. Quizás esta sea la mejor aproximación al ejercicio desarrollado: crear problemas, modificar las maneras del interrogar y hacer mudar los lugares de la pregunta para apuntar hacia horizontes distintos. Es así que el pensamiento se hace ejercicio, desplazamiento, creación y, con él, tanto la lectura como la escritura, se hacen también interpelación.

La filosofía de la educación, tal como lo señala Carlos Cullen (2005), tiende a transitarse e identificarse como una galería de ideas, comentarios y planteamientos de algunos filósofos sobre la educación. Ideas y planteamientos que hicieron, generalmente, como trabajos accesorios o, cuando menos, accidentales dentro de sus campos de interés. Ello en razón que, raramente, un filósofo (al menos los citados por la tradición) se ha ocupado a profundidad y sistemáticamente de la educación como uno de sus problemas principales.

Kant, Hegel, Locke, entre otros, han dedicado pequeños escritos al tema de la educación y la pedagogía; sin embargo, llegaron allí motivados por otras intenciones, coyunturas y proyectos. El mismo Rousseau cuyo texto, *El Emilio*, puede llegar a ser considerado desde algunas posturas como un texto fundante en medio de las reflexiones pedagógicas modernas y filosóficas alrededor del niño y su instrucción, atendió el tema de la educación como parte de una obra de mayor envergadura. En suma, la educación puesta como objeto de indagación de los filósofos responde a otra serie de interrogantes, generalmente, derivados de sus preocupaciones antropológicas, políticas y culturales. Otros quizás sean los problemas de la educación vista desde ella misma y otros, por supuesto, los de la pedagogía.

Pero entonces, ¿qué significa trabajar en el campo de la filosofía de la educación? Ya no la educación abordada desde los problemas que acucian a los filósofos, sino la educación vista en sí misma como problema filosófico. Quizás otros sean los interrogantes y los matices; quizás otros sean los ángulos de análisis y otros los panoramas abiertos desde esos otros modos de preguntar. Pero, ¿qué significa hacer de la educación un problema filosófico? Implica emplear las herramientas y formas de preguntar de la filosofía para abordar la educación pero, sobre todo, significa crear, abrir, cultivar un campo problémico en la espacialidad abierta por el encuentro entre esos dos campos: el de la educación y el de la filosofía. Ello significa evitar, a toda costa, el subsumir la educación al ámbito de los filósofos como sucede cuando se le reduce a la recopilación de ideas y opiniones de los filósofos sobre la educación; lo cual tampoco apunta a desentenderse de la filosofía para dar prioridad a los asuntos relacionados con las prácticas educativas, puesto que tal desatino haría de dicha labor un trabajo demasiado técnico, copado de modelos y formalismos. Precisamente, la filosofía y la labor de conceptualización que alberga, permite tomar distancia de las cuestiones coyunturales, puntuales y casuísticas. Este distanciamiento permitirá, en efecto, la ampliación de sentidos, una mirada más comprensiva y, por tanto, el reconocimiento de la complejidad que reviste lo educativo.

A este respecto, Silvio Gallo en un texto sobre Deleuze y la educación, recuerda que la filosofía de la educación suele nombrarse como “reflexión sobre los problemas educativos” (p. 54). Nada más reduccionista para la filosofía de la educación, nos dice Silvio Gallo, que pensarla como “reflexión sobre”. El mismo Deleuze (1999) así lo hace ver en relación con la filosofía señalando: “cuando

se vive en una época de indigencia, la filosofía se refugia en la reflexión ‘sobre’ esto o aquello; cuando ella ya no crea nada, ¿qué puede hacer sino ‘reflexionar sobre?’” (p. 194). Asumir la filosofía de la educación como simple reflexión agota sus posibilidades y mina su carácter de pensamiento, de movimiento, de invención. El filósofo es, afirma categóricamente Deleuze (1999), “creador, no reflexivo” (p. 194).

Así pues, la filosofía de la educación en cuanto intento de hacer de la educación un problema filosófico, pretenderá poner en juego estos dos campos con sus singularidades e interrogantes en cuya conjunción emerge un campo nuevo que no es exclusivamente filosófico, pero tampoco puramente educativo; por el contrario, se trata de una convergencia en la cual la filosofía interpela a la educación a la vez que la educación lo hace con la filosofía. No es solo un asunto de ampliación de fronteras ni de conquistas de nuevos territorios (como podría pensarse desde la orilla de la filosofía a juzgar por la expresión “*de la*”) sino la emergencia de un campo nuevo: el de la filosofía de la educación. La pregunta, no obstante, continúa abierta ¿qué significa hacer de la educación un problema filosófico? Es más, ella misma se deriva de otra pregunta ubicada aún más atrás ¿qué es un problema filosófico?

Es en este sentido que, en este libro, el diálogo y la confrontación con algunos autores del pensamiento contemporáneo no ha querido reducirse a una reflexión sobre la educación desde los planteamientos que ofrecen en sus libros, intervenciones públicas o cursos. Incluso, tal como se ha hecho notar, el ejercicio de pensamiento propuesto ha dialogado con autores cuya principal preocupación no ha sido la educación, aunque permanentemente se hayan visto rodeados por ella tanto en su formación como en los distintos escenarios en los que han actuado. Todo lo cual, en efecto, ha significado un desplazamiento adicional en este empeño de *pensar con*.

Pero hay algo más, el hecho que esto autores con los que han dialogado cada uno de los capítulos del libro no hayan tenido por problema fundamental de sus trabajos la educación trae como efecto una relación particular con sus planteamientos y conceptos. No ha sido este un trabajo de exégesis, ni un trabajo de revisión de los sistemas teóricos para escudriñar la posibilidad de ciertos coqueteos con la educación y la pedagogía en las obras de dichos autores; el trabajo propuesto ha sido otro, el de pensar, dar forma y rastrear nociones metodológicas fértiles para ser usadas en el campo de la educación

y la pedagogía. La lectura y escritura propuestas, si se prefiere, más que teórico-conceptual ha sido metodológica, estratégica y operacional. Y que sea metodológica no significa que no repare en los elementos teóricos; de hecho, se nutre de la lectura rigurosa y detenida para dar forma adecuada a las herramientas que serán usadas. Los elementos teórico-conceptuales anteceden y sostienen los usos metodológicos en medio de la labor problematizadora que significa el pensar de otro modo. Se trata, eso sí, de otra lectura, de otra relación con los autores y con aquello que se llama, sin mucha claridad, conocimiento.

Todo ello, al cierre de este libro, deja abiertas invitaciones, pretextos e interrogantes más que conclusiones. La invitación a continuar el diálogo, la lectura y la escritura. Un texto que continúa escribiéndose a múltiples manos y en múltiples espacios. Un libro abierto, un libro pretexto, un libro experiencia. Aunque la reflexión es útil y necesaria en el ejercicio de pensamiento, no se reduce a ello, no puede mantenerse en ello. La vehemencia, la curiosidad y el movimiento mismo que implica el pensar, inevitablemente llevará a la inquietud, al desplazamiento, a la alteración, a la búsqueda de rumbos y apuestas. Este es un pensamiento insubordinado, salvaje, disidente que arriesga nuevos horizontes y los construye. Para ello necesita de las herramientas. Este es, entonces, un ejercicio de pensamiento que usa sus instrumentos para pensar problemas y no solo para exhibir y coleccionar conquistas. Una lectura y una escritura hechas táctica y estrategia. Encuentro y apertura.

Oscar Espinel

Profesor

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Grupo Pensamiento, Filosofía y Sociedad

Red de Investigación en Educación y Pensamiento Contemporáneo
(Riepc)

Referencias

Cullen, C. (2005). *Críticas de las razones de educar. Temas de Filosofía de la Educación*. Paidós

Deleuze, G. (1999). *Conversaciones*. Pretextos.

Gallo, S. (2016). *Deleuze e a Educação*. Autêntica Editora.

Zambrano, M. (1999). *Dictados y sentencias*. Edhasa

En su composición se utilizaron los tipos
Adobe Caslon Pro
Primera edición 2020
200 ejemplares
Bogotá, D. C., Colombia.



El presente libro se deriva de los trabajos conjuntos que hemos venido construyendo al interior de la *Red de Investigación en Educación y Pensamiento Contemporáneo* – RIEPCO. La Red nos ha permitido tejer un proyecto estratégico que, a su vez, le da vida a la misma en la articulación de las investigaciones adelantadas por cada miembro dentro de sus instituciones y países de origen. En este sentido, el proyecto colectivo *Pensar de Otro Modo* se constituye, desde su génesis, como una especie de proyecto “araña” que, en su propósito de servir como canal para poner en sintonía las múltiples inquietudes del grupo, actúa como eje gravitacional de los intereses, pesquisas e indagaciones de los investigadores nacionales e internacionales que conforman RIEPCO. Es así como los trabajos que componen el libro resultan de investigaciones que se vienen sumando a este esfuerzo común y que, como una tela de araña, permite conectar y actualizar diálogos, convergencias e inflexiones en torno a las formas y aplicaciones de las herramientas foucaultianas para pensar la educación y la pedagogía. Un trabajo en red o, si se prefiere, un trabajo investigativo en-redado. Es en este sentido que el proyecto editorial que en esta oportunidad hemos llamado *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación*, es concebido como un libro pretexto, un libro conversación, un libro encuentro para continuar explorando la potencia de la caja de herramientas foucaultiana en la investigación en educación y pedagogía pero, esta vez, enfocados en las categorías de práctica y experiencia y a través del diálogo con otros autores contemporáneos.

