

Espiritualidad, ascesis y educación^{1*}

Dora Lilia Marín Díaz
Universidad Pedagógica Nacional - Colombia

Este texto responde a la necesidad de conversar sobre algunos conceptos que se pueden considerar como herramientas para “pensar de otro modo”, las prácticas educativas. Aquí se quiere llamar la atención sobre la importancia de escuchar a los otros, incluso al propio “calvo” (Foucault), para intentar reconocer en su pensamiento algunos utillajes filosóficos que nos ayuden en las investigaciones y reflexiones sobre las prácticas educativas contemporáneas. Pues es en la lectura que quiere escuchar al profesor-filósofo, ese que aparece en los cursos y conferencias, en donde se puede entrar al taller de su pensamiento y encontrar algunos conceptos útiles para los estudios adelantados en el campo, siempre que ellos se quieran orientar en una perspectiva arqueo-genealógica que reconoce una tradición de pensamiento y no cae en la trampa y el afán de la superación y la innovación que caracterizan los tiempos actuales.

En ese sentido, el propósito de este texto es intentar abrir una conversación a partir de varios temas discutidos en

1* Este texto es una reflexión derivada de la investigación “Autoajuda e educação: uma genealogia das antropotécnicas contemporâneas”, desarrollada como parte del proceso de formación doctoral en la Universidad Federal de Rio Grande do Sul-UFRGS, Porto Alegre, Brasil, con apoyo de CAPES. Parte de su contenido se encuentra publicado en el libro de la editorial Auténtica que lleva por título Autoajuda, educação e práticas de si. Genealogia de uma antropotécnica. Ver: Marín-Díaz (2013a) y Marín-Díaz (2014).

congresos, encuentros y conferencias que pretenden dar cuenta de estas herramientas y mostrar la pertinencia de su uso para las reflexiones sobre la historia, los saberes y las prácticas educativas. Así las cosas, en la primera parte se presentan algunos argumentos para pensar la serie *espiritualidad-ascesis-educación*, como una manera de organizar el debate sobre el eje que articuló el panel, para el cual fue preparado este texto (*Gobierno por la verdad: entre política y ética*)², intentando construir un argumento que permita sustentar “una”, entre otras formas posibles de entender las prácticas educativas, esto es, como prácticas de gobierno (o conducción).

En consonancia con esa primera parte o, si se quiere como pretexto, en la segunda parte se discute la noción de práctica, para argumentar que esta es una noción central en las investigaciones de cuño arqueo-genealógico realizadas por Foucault. Esto no quiere decir que sea metodológica en sentido estricto, sino que es la pregunta sobre los modos como los individuos humanos “practicamos” la vida hoy, la pregunta ontológica por el presente, la que lleva a interrogar las problematizaciones contemporáneas, esa que orienta las investigaciones en esta perspectiva y que sirve para definir, entre otras cosas, el campo documental sobre el que se opera, la forma como se construye el archivo, etc.

En último término –y solo como abre bocas para una futura discusión y para repensar una cantidad de herramientas que están olvidadas en la caja de herramientas foucaultiana, se propone la revisión de un concepto que, puede resolver un asunto que el propio Foucault aclaró rápidamente en el desarrollo de sus cursos, pero que por diferentes motivos se sigue marcando como un asunto fundamental para adelantar análisis en esta perspectiva, se trata de la noción de esquema práctico y de la distinción entre prácticas discursivas y prácticas no discursivas.

2 Derivado del texto presentado en el III Seminario internacional “pensar de otro modo”. “Herramientas filosóficas para investigar en educación”. Ver Marín-Díaz (2013).

Sobre la relación espiritualidad, ascesis y educación

La aparición del precepto de cuidado de sí en la Grecia antigua fue uno de los acontecimientos fundamentales en la larga historia de las transformaciones que ocurrieron en la relación entre lo verdadero y el sí mismo. La historia que Foucault describió en sus cursos³ señala que tal relación cambió en medio de la emergencia de un conjunto de búsquedas, prácticas y experiencias tales como “[...] las purificaciones, las ascesis, las renunciaciones, las conversiones de la mirada, las modificaciones de la existencia, etc.” (Foucault, 2002, p. 33), que los individuos retomaron, ajustaron y crearon como un intento por encontrar lo verdadero en sí mismos, o a través de sí mismos: “Ese trabajo de sí sobre sí mismo, una elaboración de sí sobre sí mismo, una transformación progresiva de sí mismo de la que uno es responsable en una prolongada labor que es la de la ascesis⁴ (*askesis*)” (p. 34).

Se trata de una forma de trabajo sobre y consigo mismo, que implica diferentes acciones y técnicas que pueden denominarse “ejercicios espirituales”. Así, la espiritualidad es entendida como aquella acción de transformación que opera un sujeto sobre sí mismo a través de un conjunto de ejercicios físicos, discursivos o intuitivos (Hadot, 2006, 2009). En este sentido, Foucault (2002) señaló que durante la Antigüedad griega y grecorromana, los diferentes modos de pensar y practicar la vida mantuvieron una estrecha articulación entre la cuestión del acceso a la verdad — filosofía —, y las transformaciones necesarias que, para tener acceso a ella, debía realizar el sujeto — espiritualidad —. Esas dos cuestiones, al parecer, no estuvieron separadas en ninguna de las tradiciones filosóficas, a excepción de la aristotélica. Así,

3 Cf. Foucault (1990, 2002, 2006, 2009, 2010).

4 Es preciso entender la *askesis*, “no como ascetismo sino como práctica de un ejercicio espiritual” (Hadot, 2006, p. 25).

acceso a la verdad y transformación del sujeto, o mejor filosofía y espiritualidad, se encuentran estrechamente vinculadas en las formas de pensar y practicar la vida tanto en los pitagóricos, socráticos y platónicos, como en los estoicos, cínicos, epicureístas, neoplatónicos, etc. En ellos, la *epimeleia heautou* (cuidado de sí) designaba precisamente un conjunto de condiciones de espiritualidad, de transformaciones de sí, que eran la cualidad necesaria para que el individuo accediera a la verdad.

Cuando el filósofo francés analiza las prácticas ascéticas en esa tradición griega y grecorromana, destaca que la búsqueda de lo verdadero se caracterizó por tres elementos:

(1) El acceso a lo verdadero jamás era dado como derecho del sujeto, ni por el “acto de conocimiento”; siempre exigía que el sujeto se modificara, se desplazara y, por eso mismo, se transformara, en cierta medida y hasta cierto punto, en otro que no era más el mismo;

(2) la relación con lo verdadero exigía del sujeto un desplazamiento, ya fuera por *eros* (amor)⁵, ya por la *askesis* (ejercicio), que lo llevaba de una condición inicial hacia otra condición diferente de la primera, en la cual, ya modificado, era un sujeto capaz de verdad; y, en último término;

(3) el acceso a lo verdadero producía cierto efecto de “retorno” de la verdad sobre el sujeto. Eso significa que el acceso a lo verdadero, más allá de dar recompensa, ofrecía un efecto “iluminador” que le otorgaba alguna cosa que completaba al propio sujeto, que perfeccionaba su modo “ser de sujeto”, transfigurándolo (Foucault, 2002, p. 34).

Las prácticas ascéticas exigen, entonces, un acto de conocimiento preparado, acompañado, duplicado, consumado por cierta transformación del sujeto en su modo de ser. El fin de cualquier acción que el sujeto realizaba para saber de sí, para encontrar o acceder a eso verdadero que habría en él, era más

5 Movimiento de ascensión del propio sujeto; movimiento por el cual, al contrario, la verdad viene hasta él y lo ilumina (Foucault, 2002, pp. 33-34).

que un acto de “conocimiento de la verdad”, era, sobre todo, una acción de conversión (de transformación de la mirada) y de auto-transformación, que lo hacía otro diferente. En palabras de Hadot (2009, p. 67), es perceptible en la Antigüedad la existencia de ejercicios espirituales

[...] prácticas que podían ser de orden físico, como el régimen alimenticio, o discursivo, como el diálogo y la meditación, o intuitivo, como la contemplación, pero todas ellas destinadas a operar una transformación en el sujeto que las practicaba. De hecho, también el discurso del maestro de filosofía podía adoptar la forma de un ejercicio espiritual, en la medida en que el discípulo, escuchándolo, o participando en un diálogo, podía progresar espiritualmente, transformándose interiormente.

La historia de la relación del sujeto con lo verdadero es, entonces, la historia de esos procedimientos de ejercitación, físicos discursivos o intuitivos, que fueron usados por los humanos, desde hace muchos siglos, para intentar saber sobre sí mismos y perfeccionar sus modos de existencia. Así, las prácticas ascéticas, en sus más variadas versiones y formas de inscripción en los grupos sociales y en el transcurso de su historia, habrían constituido aquello que Sloterdijk (2012) denominó “antropotécnicas” o técnicas de producción y reconfiguración de lo que consideramos como “lo humano”.

Tales antropotécnicas, marcan una forma de relación y producción de lo verdadero y definen los distintos modos de ejercitación (transformación, conversión) que fueron producidos. Siguiendo a Sloterdijk (2012), diríamos que son las huellas de ese animal ejercitante —de ese asceta que es el humano y de esas maneras que vincularon espiritualidad con técnicas y ejercicios de modificación del sujeto por sí mismo—, las que se pueden identificar a través de ejercicios y técnicas de conducción que hoy usamos para gobernar nuestras propias vidas y las de los otros.

Ahora bien, es posible pensar que las prácticas pedagógicas, en cuanto acciones reguladas destinadas a la formación y a la

definición de modos de comportamiento de los otros, son una clase especial de antropotécnicas o de prácticas de gobierno porque ellas incorporan técnicas y ejercicios destinados a la transformación de los individuos para ajustar sus modos de vida y el de su grupo social. En ese sentido, hay que reconocer que los discursos educativos aparecen fuertemente articulados con cuestiones relacionadas con el acceso a la verdad y las transformaciones del sujeto (Marín-Díaz, 2014, 2015).

Así, podemos encontrar un amplio número de prácticas de conducción que podrían considerarse educativas, en el sentido amplio del término. Entre esas prácticas, se encuentran tanto las escolares, como las educativas de los más diversos sectores e instituciones sociales, así como la autoayuda en sus distintas versiones y formatos; también, algunas de las prácticas privadas de los clínicos en Psiquiatría, Psicología y Filosofía práctica; la consultoría de empresas en gestión de recursos humanos y en manejo de conflictos; los servicios de bienestar social; los planes de estudio escolares, que incluyen desde clases, talleres, seminarios de comportamiento y salud, hasta aquellas prácticas de resolución de conflictos y ahora, como está de moda, de *bullying* o acoso escolar, así como aquellas de la llamada “Pedagogía para la paz”; además de una amplia oferta de grupos de apoyo para las distintas adicciones y aflicciones humanas.

La inquietud específicamente moderna por la formación humana se articuló alrededor de preguntas por los ejercicios, los comportamientos, las rutinas, los hábitos que son accionados por los individuos para conseguir, o no, una determinada forma. Aunque esta inquietud parezca estar más cerca de las prácticas monacales medievales, o de las deportivas y dietéticas del último siglo, es importante reconocer que en el conjunto de actividades colectivas e individuales, que los humanos practicaron en diferentes momentos de su historia, se percibe la centralidad del ejercicio como elemento fundamental de los más diversos modos de vida prácticos. Las ascesis, esa ejercitación

que lleva al moldeamiento de la vida a través de actividades repetidas y reguladas, se constituyen en el eje que caracteriza la vida humana (Noguera-Ramírez & Marín-Díaz, 2015).

En este punto es necesario señalar que en la repetición y en la regularidad del ejercicio es posible reconocer las “reglas autoplásticas de configuración humana”, aquellas que se encuentran en el núcleo de constitución de la vida moderna y que se refieren al “[...] efecto retroactivo de todas las acciones y de todos los movimientos sobre su propio autor” (Sloterdijk, 2012, p. 407). En esta perspectiva, es posible afirmar con Sloterdijk, que toda acción genera a su autor y, así como la reflexión actúa sobre quien reflexiona, la emoción lo hace sobre quien la experimenta, el ejercicio sobre quien lo practica, el trabajo sobre el trabajador, etc. No es extraño entonces que en el campo de las investigaciones abiertas sobre el aprendizaje, emergieran reflexiones didácticas que colocaron al individuo que aprende como el centro de los procesos educativos (un agente activo) y el aprendizaje como su proceso fundamental⁶.

El análisis de este amplio campo de prácticas es una tarea que convocaría más que una investigación, un programa de investigación en el cual el uso de herramientas filosóficas en perspectiva arqueo-genealógica contribuiría para pensar temas y asuntos educativos contemporáneos, en particular aquellos relacionados con la serie *espiritualidad-ascesis-educación*. La propuesta es entonces retomar algunos conceptos-herramienta ofrecidos por la arqueo-genealogía para llevar a cabo dicho análisis, siempre que se entiendan las prácticas educativas como prácticas de conducción, o sea, como parte de un conjunto de técnicas usadas con unos fines específicos, cuyo resultado es la producción de un modo de ser individuo humano en determinadas sociedades y momentos históricos.

6 Sobre la aparición del aprendizaje como un asunto fundamental y del sujeto activo y del interés como asuntos reguladores de las prácticas educativas contemporáneas ver: Marín-Díaz (2013b) y Rubio (2013).

Sobre la noción de práctica

Intentar describir, en su complejidad, la articulación entre técnicas y fines supone usar un lente metodológico que permita hacer una mirada profunda a esa relación que se sospecha no tan casual y voluntaria, pero sí inmanente y agonística. En otras palabras, se trata de pensar que la vinculación entre técnicas y fines define prácticas educativas particulares y que el lugar privilegiado que ellas alcanzaron en las formas de vida actuales, ocurre y es atravesado por la configuración de formas de pensamiento y de racionalidad que encontraron en el individuo agente de sí mismo, la clave para los modos de conducción modernos y contemporáneos.

En este sentido es oportuno proponer “práctica” como uno de los conceptos centrales, sino el principal, para las investigaciones de cuño arqueo-genealógico. Considerar que es en el análisis de prácticas concretas cuando quedan registradas en distintas superficies documentales, donde es posible tanto la construcción del archivo de las investigaciones, como la problematización que permite pensar la propia historia, liberando el pensamiento para pensar de otro modo el presente (Foucault, 1986). En otras palabras, un análisis de prácticas que interroge la relación *espiritualidad-ascesis-educación* o, si se quiere, *conversión-ejercitación-conducción* hoy supone, en esta perspectiva, preguntar sobre ¿cómo llegamos a ser lo que somos? ¿cómo producimos y aceptamos las formas de conducción actuales? y ¿cuáles podrían ser otras formas para conducirnos hoy?

La pregunta ontológica sobre el modo como llegamos a constituirnos de la forma como somos hoy es, entonces, una pregunta por la historia de las prácticas, de las *técnicas* y de los *télos* que ellas articulan y producen. Es la pregunta por la procedencia y las condiciones de emergencia de las acciones que operamos sobre nosotros mismos y sobre los otros. Así, se trata de un análisis de prácticas en perspectiva histórica que

indaga por las condiciones de aparición y el carácter mutable y contingente de ellas, por la forma como fueron producidas y orientadas para conducir la conducta de los individuos.

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 *techne* 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 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).

Como señaló Castro-Gómez (2010), la práctica es entendida entonces como aquello

que los hombres *realmente hacen cuando hablan o cuando actúan*. Es decir, no es una expresión de algo que esté ‘detrás’ de lo que se hace (el pensamiento, el inconsciente, la ideología o la mentalidad), sino que es siempre manifiesta; no remite a algo fuera de ella que la explique, sino que su sentido es *inmanente* [...] es tanto lo que se dice como lo que se hace, es una *positividad* [...] las prácticas siempre ‘están en acto’ y nunca son engañosas. (p. 28),

Esos *esquemas prácticos* que se organizaron en los diferentes momentos históricos y para los distintos grupos sociales, son producto de la apropiación y enseñoramiento que el poder hace de determinadas técnicas tornándolas formas visibles y decibles en las prácticas de vida. En ese sentido, cuando Foucault realizó la genealogía de los procedimientos de castigo afirmó que, cuando analizamos prácticas (*télos* y técnicas) debemos tener en cuenta que las técnicas o procedimientos pueden ser utilizados,

reajustados e interpretados para procedimientos radicalmente distintos, en razón de que todos los fines y utilidades son manifestaciones e indicios de que una voluntad de poder se apoderó, se enseñoreó de algo menos poderoso, imprimiéndole un sentido o una función particular. De ese modo, las prácticas aparecen en determinados momentos en el cruce de *télos* y técnicas, y se inscriben en la trama de relaciones de poder, en la tensión de un juego de fuerzas que posibilita su aparición y, por eso mismo, ellas no son independientes de esas fuerzas (Foucault, 2008).

Se entiende entonces que las técnicas creadas por los humanos, en su acción sobre ellos y sobre el mundo, pueden ser transferidas de un campo a otro, de un momento histórico a otro y que, por eso mismo, su historia es relativamente autónoma (aunque no en su totalidad) en relación con los procesos económicos, sociales, políticos, de los grupos humanos en los cuales se insertan o en los cuales se producen. En otras palabras, “[...] no hay relación completa e idéntica entre las técnicas y los *tele*: se pueden encontrar las mismas técnicas en diferentes *tele*, sin embargo sí hay relaciones privilegiadas, algunas técnicas privilegiadas, relacionadas con cada *télos*” (Foucault, 2001, p. 275).

Ahora bien, las técnicas de conducción pueden ser muy semejantes entre sí. Sin embargo, el hecho de que se articulen a formas de pensamiento y racionalidades diferentes hacen que ellas actúen de modos también diferentes, para otros propósitos y que, por eso mismo, sean diferentes. Las técnicas se actualizan y actualizan los dispositivos a los cuales se incorporan, produciendo nuevas prácticas. Así, es posible que una investigación de cuño arqueo-genealógico en el campo educativo se oriente a identificar y describir un conjunto de prácticas pedagógicas, esto es, sus *télos* y sus técnicas como elementos claves del gobierno que los individuos hacen de sí y de los otros. En otras palabras, parece que es posible describir cierta *mediación* pedagógica (perceptible en algunos discursos educativos) en la producción de una experiencia de sí, que

actúa y se soporta en las formas de conducción modernas y contemporáneas.

Los cambios, las acomodaciones y las rearticulaciones que los ejercicios y las técnicas tuvieron en el transcurso de estos siglos, y en la forma como ellas fueron usadas en los grupos humanos, son la expresión de su historicidad y contingencia y, al mismo tiempo, la evidencia de que el ser humano es por excelencia un animal técnico, no porque recurra a la técnica, sino porque él mismo se autoproduce mediante ejercicios y técnicas de sí (de antropotécnicas) en la tentativa de conseguir cierta forma de equilibrio que parece estar en el centro de lo que parece ser la felicidad.

Dos conceptos son centrales para comprender la práctica como un concepto articulador de la perspectiva arqueogenealógica: pensamiento y racionalidad.

El pensamiento no es visto como las formulaciones teóricas o las de la filosofía y la ciencia, aunque él las atraviese y las defina; el pensamiento es entendido como

[...] aquello que instaura, en las diferentes formas posibles, el juego de lo verdadero y de lo falso y, en consecuencia, constituye el ser humano como sujeto de conocimiento; aquello que funda la aceptación o la expulsión de la regla y constituye el ser humano como sujeto social y jurídico; aquello que instaura la relación consigo mismo y con los otros y constituye el ser humano como sujeto ético. (Foucault, 1994b, p. 579).

Así, es posible decir que el pensamiento se revela en todas las maneras de decir, de hacer, de conducirse, en la cuales los individuos se expresan y actúan como sujetos de conocimiento, éticos o políticos, conscientes de sí y de los otros. El pensamiento es considerado entonces, como la forma misma de la acción “[...] en la medida en que ella implica el juego de lo verdadero y lo falso, la aceptación o exclusión de la regla, la relación consigo mismo y con los otros” (Foucault, 1994b, pp. 579-580).

Por su parte, la racionalidad supone la existencia de cierta lógica que opera tanto en las instituciones como en la conducta de los individuos y en sus relaciones sociales y políticas. Tal racionalidad actúa como un programa que orienta el conjunto de la conducta humana y es por eso que, hasta en las formas más violentas de la conducta, es posible reconocer una racionalidad que orienta su acción. En palabras de Foucault (2003), es preciso reconocer que justamente lo que hay de más peligroso en la violencia es su racionalidad y no la ausencia de ella.

El pensamiento, su forma de ser (las conductas humanas, las instituciones, las prácticas sociales) se corresponde con una racionalidad que se organiza en un cierto tiempo y para grupos sociales determinados. Racionalidad y pensamiento no responden a la voluntad de los individuos particulares; ellos se producen y actualizan en su acontecer histórico y en las condiciones particulares de los espacios sociales donde se forman. De ese modo, se puede hablar de múltiples prácticas racionales que operan en lógicas diferentes y que deben ser estudiadas en su singularidad, pero que no engloban toda la sociedad.

Las prácticas pedagógicas son entendidas entonces como prácticas que constituyen, median, regulan y modifican la experiencia que las personas tienen de sí mismas, su experiencia de sí y las formas como cada persona se conduce a sí misma y acepta ser conducida o conducir a los otros. Entonces, la pregunta en una perspectiva como esta, es por el horizonte de pensamiento donde se desenvuelven nuestras prácticas, nuestras relaciones como sujetos, nuestras ideas educativas, y también por las problematizaciones que se producen sobre esas relaciones, sobre las prácticas educativas en las cuales se encajan.

Cada vez es más claro que la preocupación por el gobierno de sí mismo y de los otros se encuentra en el núcleo de la constitución de un campo de saberes, nociones, conceptos y prácticas relativas a la educación y la pedagogía.

La identificación y descripción de técnicas de conducción de la conducta propia y de la conducta de los otros, en un conjunto de discursos que, por sus propósitos formativos y por las técnicas y ejercicios que ellos promueven, pueden ser calificados como educativos; es entonces la tarea que puede orientar un programa de investigación que se adelante en esta perspectiva y en nuestro campo de estudio.

En general, se puede destacar que la mirada arqueogenealógica permite reconocer una serie –o si se quiere una matriz de análisis–, que viene ocupando las últimas investigaciones en las cuales se está trabajando, así como las lecturas y reflexiones del grupo de estudio que se encuentra articulado a la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y al Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica: *conducción-individuación-ejercitación* o, si se quiere, *gobierno/individuo/ascesis*, un elemento definitivo para comprender la profunda y estrecha relación entre las prácticas de gobierno (conducción), éticas y políticas, y los discursos de la educación.

Esta matriz de análisis sirve para comprender la proveniencia y las condiciones de emergencia de las formas de subjetivación predominantes en la contemporaneidad; en particular, aquellas centradas en el control y gestión de la vida individual que encuentran su correlato en las prácticas educativas actuales. Se trata de una herramienta para pensar las formas de subjetivación contemporáneas, y hacer la lectura tanto de la manera como se producen algunas formas actuales de ser sujeto, como para pensar de un modo diferente aquello que nos aparece propio de nuestra época: la crisis.

Nota final sobre la noción de esquema práctico

En el curso “Seguridad, territorio, población”, en la clase del 11 de enero de 1978, cuando Foucault se propone diferenciar las prácticas que se enfatizaron y se desplegaron ampliamente

en el predominio de una racionalidad de gobierno liberal, o si se quiere como correlato de los dispositivos de seguridad en el siglo XVIII, señala que la noción de “medio” fue fundamental en la solución del problema de circulación y causalidad y que, aunque los primeros urbanistas del siglo XVIII no la usaron para describir o pensar asuntos asociados a la organización de las ciudades o los espacios urbanizados, es posible pensar que en esa forma de fabricar, organizar y acondicionar el espacio ya existía una suerte de “esquema práctico” o “estructura pragmática” que perfiló tal noción.

Esa forma de ver la articulación entre las formas concretas de resolver la vida práctica que son elaboradas por los diferentes grupos humanos —en los también distintos momentos, y situaciones específicas en las cuales un conjunto de técnicas se apropia, se crea y se organiza articulándose y produciendo formas de pensamiento y acción—, parece ser una clave arqueo-genealógica importante para pensar la procedencia de los modos como practicamos la vida hoy. En esa breve explicación, Foucault nos ofrece una importante herramienta para pensar que, en la naturaleza técnica de la vida humana, en sus modos de vida prácticos, es posible encontrar los insumos para comprender cómo se producen y actualizan las formas de pensamiento y racionalidad: el humano es en lo fundamental un animal técnico y es en la acción que toma forma el pensamiento y por tanto ocurre la vinculación efectiva entre técnicas y *télos*.

La educación parece ocupar un lugar central en la aparición y articulación de esos esquemas prácticos y la forma como ellos actualizan las diferentes formas de estar en el mundo, los juegos de lo verdadero y de lo falso, la definición de las reglas que orientan la conducción y la relación consigo mismo y con los otros. Así, la noción de *práctica*, tan usada en los análisis del campo de la educación y la pedagogía, ofrece nuevas herramientas para los análisis del campo educativo, siempre que reconozca una vinculación histórica entre técnicas y fines que procede, en lo fundamental, de los modos concretos como

los grupos humanos resolvemos asuntos de nuestras formas de vida. Ese llamado a prestar atención sobre la importancia de escuchar a los otros, incluso a esos autores de quienes tomamos herramientas metodológicas para nuestras investigaciones – como es el caso de Foucault –, nos permite encontrar en sus elaboraciones algunos utillajes filosóficos, algunos conceptos útiles para los estudios adelantados en nuestro campo de estudio, los mismos que, tal vez, nos permitan avanzar en la comprensión de las prácticas educativas actuales.

Referencias

- Agustín, M. (1949). *Etimologías griegas del español*. México: Esfinge.
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad*. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Javeriana, Instituto pensar. Universidad Santo Tomás.
- Foucault, M. (1986). *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1994). Le jeu de Michel Foucault. En: *Dits et écrits III*. París: Gallimard, pp. 298-331.
- Foucault, M. (2001). Sobre la genealogía de la ética: una visión de conjunto de un trabajo en proceso. En: H. Dreyfus y P. Rabinow. *Michel Foucault, más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Nueva Visión, pp. 261-286.
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. Curso en el Collège de France (1981-1982). Traducido por Pons Horacio. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2003). Foucault Estuda a Razão de Estado. Em: Barros da Motta, Manoel (org.). *Estratégia, poder-saber. Ditos & escritos IV*. Rio de Janeiro: Forense, pp. 317-322.

- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Curso en el Collège de France (1977-1978). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2008). Estructuralismo e pós-estruturalismo. En: M. Barros da Motta (org.). *Arqueologia das ciências e história dos Sistemas de pensamento. Ditos & escritos II*. Traducido por Elisa Monteiro. 2a. ed. Río de Janeiro: Forense, pp. 307-334.
- Foucault, M. (1994). *Préface à l'Histoire de la sexualité*. Dits et écrits IV. París: Gallimard. pp. 578-584.
- Hadot, P. (2006) *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Madrid: Siruela.
- Hadot, P. (2009) *La filosofía como forma de vida*. Conversaciones con Jeannie Carlier y Arnold I. Davidson. Barcelona: Alpha Decay,.
- Marín-Díaz, D. (2014). En búsqueda de la felicidad y el éxito: vidas ejercitantes y educación. *Revista Colombiana de Educación*. CIUP-Universidad Pedagógica Nacional, n.65. seg sem. 2014, pp. 177-198. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/4136/413634077008.pdf>
- Marín-Díaz, D. (2015). *Autoajuda, educação e práticas de si. Genealogia de uma antropotécnica*. Belo horizonte: Autêntica.
- Noguera-Ramírez, C. & Marín-Díaz, D. (2015). Training the human animal: biopolitics and anthropotechnics. *Sisyphus Journal of education*, Lisboa, v. 3, n. 3, pp. 110-131. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/sisyphus/issue/view/565>
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida*. Traducido por: Pedro Madrigal. Valencia: Pre-textos.

Bibliografía complementaria

- Foucault, M. (1990). 'Omnes et singulatim' para uma crítica da razão política. En: M. Foucault. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. 3a. ed. Barcelona: Paidós Ibérica.

- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros*. Curso en el Collège de France (1982-1983). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2010). *El coraje de la verdad: el gobierno de sí y de los otros II*. Curso en el Collège de France (1983-1984). Traducido por Pons Horacio. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Marín-Díaz, D. (2013a). *Educação, indivíduo e biopolítica: A crise de governmento*. Cadernos IHU Ideas. São Leopoldo: Univerisdade do Vale do Rio dos Sinos, Instituto Humanitas, UNISINOS. Disponible en: http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6116&secao=472
- Marín-Díaz, D. (2013b). "Interés por el gobierno y gobierno a través del interés: constitución de la naturaleza infantil". En: *Pedagogía y Saberes*, Bogotá, N° 37, pp. 37-48, jul./dic.
- Rubio, D. (2013). *Biopolítica y gubernamentalidad: intereses, aprendizaje y cooperación contemporánea*. En: *Colombia Revista Colombiana de Educación*, Universidad Pedagógica Nacional. V.65 fasc. N/A, pp. 61 - 76.

