



COLECCIÓN
ACADÉMICA

pensar de otro modo

Herramientas
filosóficas para
investigar en
educación

Compiladores:
Óscar Pulido Cortés
María Teresa Suárez Vaca
Óscar Orlando Espinel Bernal

pensar
de
otro
modo

Instrumentos



pensar de otro modo

Herramientas filosóficas
para investigar
en educación

Compiladores:
Óscar Pulido Cortés
María Teresa Suárez Vaca
Óscar Orlando Espinel Bernal

Pensar de otro modo. Herramientas filosóficas para investigar en educación/ Pulido Cortés, Óscar; Suárez Vaca, María Teresa; Espinel Bernal, Óscar Orlando. (Compiladores) Tunja: Editorial UPTC, 2017. 208 p.

ISBN 978-958-660-257-0

1. Filosofía. 2. Educación. 3. Foucault. 4. Investigación. 5. Filosofía de la educación.

(Dewey 107/21).



Uptc[®]

Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia

VIGILADA MINEDUCACIÓN

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
DE ALTA CALIDAD
MULTICAMPUS

RESOLUCIÓN 3910 DE 2015 MEN



Vicerrectoría
de Investigación y Extensión



Dirección de
Investigaciones



EDITORIAL
UPTC

Primera Edición, 2017

200 ejemplares (impresos)

Pensar de otro modo. Herramientas
filosóficas para investigar en educación
ISBN 978-958-660-257-0

Colección Libros Académicos UPTC

© Óscar Pulido Cortés, 2017

© María Teresa Suárez Vaca, 2017

© Óscar Orlando Espinel Bernal, 2017

© De los autores, 2017

© Universidad Pedagógica y Tecnológica
de Colombia, 2017

© Grupo de Investigación Filosofía,
Sociedad y Educación GIFSE, 2017

Rector, UPTC

Alfonso López Díaz

Comité Editorial

Hugo Alfonso Rojas Sarmiento, Ph. D.

Enrique Vera López, Ph. D.

Patricia Carolina Barreto Bernal, Ph. D.

María Eugenia Morales Puentes, Ph. D.

Liliana Fernández Samacá, Ph. D.

Luz Eliana Márquez, Mg.

Rafael Enrique Buitrago Bonilla, Ph D.

Olga Yaneth Acuña Rodríguez, Dra.

Yolima Bolívar Suárez, Mg.

Editora en Jefe:

Ruth Nayibe Cárdenas Soler

Coordinadora Editorial:

Andrea María Numpaque Acosta

Corrección de Estilo

Claudia Helena Amarillo Forero

Diseño de Carátula

Pedro Alexander Sosa Gutiérrez

Editorial UPTC

Edificio Administrativo - Piso 4
Avenida Central del Norte 39-115
comite.editorial@uptc.edu.co
www.uptc.edu.co

Libro financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Extensión de la UPTC. Se permite la reproducción parcial o total, con la autorización expresa de los titulares del derecho de autor. Este libro es registrado en Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 de 16 de marzo de 1995, el Decreto 2150 de 1995 y el Decreto 358 de 2000.

Libro resultado de procesos académicos.

Citación: Pulido Cortés, O., Suárez Vaca, M., y Espinel Bernal, O. (2017). *Pensar de otro modo. Herramientas filosóficas para investigar en educación*. Tunja: Editorial Uptc.

Tabla de contenido

Prólogo

Óscar Pulido C., María Teresa Suárez V. y Óscar O. Espinel B.7

La teorización foucaultiana y sus efectos sobre el campo educativo

Julio Groppa Aquino17

Pragmatismo y educación. Aproximaciones a la noción de método en Foucault

Ana María Valle Vázquez y Marco Antonio Jiménez García29

Espiritualidad, ascesis y educación

Dora Lilia Marín Díaz51

Anarqueología e aleturgia em Foucault: ¿e se as verdades fossem outras para a educação?

Alexandre Filordi de Carvalho69

Gobierno y *parrhesía* como referentes analíticos en Michel Foucault

Juan Guillermo Díaz Bernal99

El gobierno por la libertad. Acerca del problema del interés y de la conducta.

David Andrés Rubio Gaviria 125

Filosofía e infancia: un proyecto para cuidar de sí
María Teresa Suárez Vaca, Liliana Andrea Mariño Díaz y
Óscar Orlando Espinel Bernal..... 155

Sujeto, distancia y muerte: a propósito de Foucault y
la escritura
Paola Andrea Lara Buitrago y Óscar Pulido Cortés 185

Sobre los Autores..... 205

Prólogo

En la última etapa de su trabajo, Foucault acusa un nuevo desplazamiento metodológico en sus estudios, acompañado de una serie de interrogantes nuevos. En esta ocasión, centrará sus indagaciones en torno al sujeto, esto es, en los procesos por los cuales el individuo se reconoce y constituye como sujeto. Este cambio en el itinerario investigativo produce otras formas de preguntar, otros grupos de problemas y otras maneras de indagar y transitar. Con este cambio de mirada parecen darse algunas pistas respecto a lo que podría considerarse como una perspectiva metodológica distinta a las que venían orientando el trabajo investigativo de Foucault hasta entonces. Los interrogantes que ello suscita son bastantes y algunos de ellos difusos, por lo que se ha hecho propicio indagar por las resonancias de este giro dentro de la investigación en educación y pedagogía.

La indagación y exploración de las herramientas foucaultianas, para abordar y problematizar los territorios de la esfera educativa y pedagógica, constituyen un recorrido que en Colombia viene adelantándose hace ya varios años y desde distintos registros. Es así como en el año 2004 tuvo lugar el “Seminario internacional pensar de otro modo: Usos de Foucault para pensar la educación en Iberoamérica”. El propósito de este evento académico, organizado en la ciudad de Bogotá por investigadores colombianos, fue conmemorar los veinte años de la muerte de Michel Foucault con un ejercicio reflexivo sobre los usos de las herramientas conceptuales y metodológicas propuestas por el filósofo francés, en las investigaciones en educación y pedagogía.

Ese fue el inicio de una serie de encuentros con investigadores y pensadores de Latinoamérica y Europa que, además de promover lazos académicos y de amistad, sirvió de pretexto para que en el año 2014, nuevamente en la ciudad de Bogotá, se desarrollara la segunda versión del encuentro bajo el título “II Seminario Internacional pensar de otro modo: resonancias de Foucault en la educación”. Esta segunda versión del seminario tenía como objetivos mantener, por una parte, el espacio de encuentro académico para el diálogo en torno a los usos y las posibilidades que ofrece el pensamiento de Foucault para analizar problemas; por otra parte, promover la reflexión pública alrededor de la educación y la pedagogía, no solo para pensar de otras maneras asuntos propios de estos campos de saber, sino también para abordar problemas de las sociedades contemporáneas que, entre otras peculiaridades, acusan una profunda marca educativa.

De hecho, la publicación de los cursos que Foucault ofreció en el Collège de France, particularmente aquellos posteriores a su año sabático (1977), han constituido una caja de herramientas muy útil para repensar los problemas de la educación y la pedagogía en la actual sociedad, que algunos han calificado como *sociedad del aprendizaje* o *sociedad pedagógica*. Las profundas reflexiones y las múltiples incógnitas abiertas en medio de las discusiones de esta segunda versión del Seminario hicieron pensar en la oportuna posibilidad de proponer un nuevo espacio para continuar conversando en torno a las líneas de debate halladas esta vez, además de atender proyectos investigativos e interrogantes conjuntos. Por eso, en el año 2016, en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), se llevó a cabo el “III Seminario internacional pensar de otro modo: Herramientas filosóficas para investigar en educación”.

El balance realizado de los trabajos y reflexiones presentados en las anteriores versiones del Seminario hizo necesario profundizar en la discusión sobre los usos de las herramientas filosóficas foucaultianas para investigar en educación y pedagogía. En estas

discusiones se reconoció que algunos conceptos-herramienta son seleccionados en sintonía con el carácter de las preguntas y los problemas de estudio, así como sus procesos de constitución. En otras palabras, el tipo de problema ayuda a decidir el tipo de herramienta que se ha de emplear. Pero, a la vez, se reconoció que de acuerdo a los conceptos-herramienta se generan problemas y preguntas que orientan la investigación en educación; es decir, que los conceptos-herramienta crean. En resumen, el carácter del problema selecciona las herramientas más adecuadas y, al mismo tiempo, los conceptos-herramienta moldean el tipo de problema, problematizan. Todo ello ha hecho de este un campo prolífico de análisis y estudios que, además, ha importado las apropiaciones y ajustes de esas herramientas hechas por otros pensadores e investigadores, ampliando así el campo de posibilidades.

En esta medida, el Seminario se ha constituido en un espacio de encuentro académico para el diálogo en torno a los usos y las posibilidades que ofrecen las herramientas conceptuales y metodológicas del pensamiento de Foucault, a fin de analizar problemas del campo educativo y pedagógico. Y con ello ha logrado estimular y ratificar el interés de académicos, educadores, funcionarios gubernamentales y ciudadanos en general, sobre las prácticas educativas y la relación entre educación, políticas públicas y prácticas de formación en las sociedades contemporáneas.

Esta tercera versión del Seminario se ha ocupado de la reflexión y discusión sobre las herramientas conceptuales y metodológicas usadas en la producción de problematizaciones y en el estudio de problemas educativos y pedagógicos. En su seno se ha adelantado el proyecto de investigación “Formas y expresiones metodológicas en el último Foucault: perspectivas para la investigación en educación y pedagogía”¹. Las reflexiones

1 El proyecto de investigación “Formas y expresiones metodológicas en el último Foucault: perspectivas para la educación y la Pedagogía” SGI 1949, ha sido desarrollado en la UPTC en el transcurso del año 2016.

expresadas en el proyecto han sido abordadas desde la lectura que diferentes investigadores realizan de lo que parece ser un desplazamiento o cambio de énfasis en las problematizaciones y su planteamiento. La lectura y la identificación de otras herramientas – en los cursos que el filósofo francés dictó en el Collège de France entre 1970 y 1984 y que fueron publicados en los últimos años –, han nutrido los desarrollos y apropiaciones que filósofos e investigadores han hecho de tales herramientas. Y es, precisamente, el rastreo, la identificación y la comprensión de estas apropiaciones y usos del utillaje foucaultiano, el objetivo que se ha trazado el proyecto de investigación y, en consecuencia, las exploraciones que aquí se presentan.

De ahí que la preocupación transversal, presente en cada uno de los análisis que componen este libro, se pueda formular en términos de ahondar en la comprensión de los cambios de perspectiva suscitada por la ampliación de la caja de herramientas foucaultianas, y en reconocer los nuevos estudios que, desde esta perspectiva, se han desarrollado en el campo educativo y pedagógico. En este orden de ideas, podemos señalar tres grandes líneas de debate en la articulación de los trabajos aquí expuestos. En primer lugar, un eje de discusión que podríamos suscribir en la relación saber-poder y en la permanente exploración de las herramientas arqueológicas y genealógicas para pensar e investigar en educación y pedagogía.

Es sabido que, desde el comienzo de su producción académica, Foucault tuvo una particular inclinación por las cuestiones de método, es decir, cada vez que aborda un objeto de estudio produce o crea los conceptos teórico-metodológicos específicos que le permiten realizar sus investigaciones. En la primera parte de sus trabajos se concentra en los estratos de saber que han conformado en la historia discursos considerados verdaderos. Se trata aquí de hacer una historia de los *a priori* que se establecen en una época determinada. La historia de la verdad es la historia de esas prácticas, del proceso que siguen y de los sistemas que han permitido que la verdad se

instituya y se designe como tal. Esta mirada sobre el saber hace que Foucault plantee que el problema central del saber está relacionado directamente con la necesidad de proponer, en una cultura, el problema de la historia de su propio pensamiento. Por eso plantea no la historia del pensamiento en general, sino de lo que hay de pensamiento en una cultura, de todo aquello en lo que hay pensamiento. En un segundo momento, la mirada metodológica se desplaza al poder y, con ello, la pregunta se desplaza a la comprensión de las tácticas y las estrategias del poder. El poder, para Foucault, es una relación de fuerzas, o más bien toda relación de fuerzas es una relación de poder. Aquí surge una categoría central y es el tándem saber-poder y, junto a él, un par más de desplazamientos entre la arqueología y la genealogía y entre episteme y dispositivo.

Una segunda línea de debate puede hallarse en lo que la literatura foucaultiana ha venido tratando como el gobierno por la verdad. Un eje que inscribe los últimos trabajos de Foucault en el escenario de la ética y la política. En la última etapa de su trabajo, Foucault plantea un nuevo desplazamiento en sus estudios y recentra su mirada en el sujeto. Para ser más exactos, recentra su atención en los procesos por los cuales el individuo se descubre, reconoce, declara y constituye como sujeto. Algunos autores identifican este desplazamiento como una torsión ética en las investigaciones foucaultianas, caracterizada principalmente por la indagación de las artes de existencia y las prácticas de subjetivación. En dicha torsión será fundamental el tránsito desde la óptica del saber-poder presente en sus anteriores trabajos, hacia la más reciente concepción del gobierno por la verdad. Foucault encuentra que existen una serie de relaciones entre la política y la manifestación de la verdad, que no se restringen a un cálculo utilitarista o al acomodamiento racional e intencionado de un cuerpo de saberes, es lo que denomina como una verdad "excesiva", "lujosa", "complementaria". Bajo esta tesitura, el ejercicio del poder se acompaña usualmente, de una u otra forma, de una manifestación de verdad. Este

giro dentro del entramado metodológico posibilita tanto el surgimiento de nuevas perspectivas para abordar los objetos de estudio, como la emergencia de objetos e interrogantes impensados. Herramientas como *aleurgia*, *parrhesia*, inquietud de sí, gobierno por la verdad, anarqueología, problematización, gubernamentalidad, tecnologías del yo, entre muchas otras nociones, se asoman en los trabajos de Foucault dentro de este nuevo desplazamiento metodológico.

Y, por último, un tercer escenario que ha convocado la discusión gira en torno a las contribuciones de otros pensadores al campo de la educación y la pedagogía en diálogo con los planteamientos foucaultianos. De hecho, la mirada de Deleuze sobre el trabajo arqueo-genealógico de Foucault, expuesta magistralmente en su libro dedicado al colega y amigo poco después de su muerte, abrió nuevas posibilidades de interpretación y ha permitido realizar diversas aproximaciones entre ambos pensadores. Igualmente sucede con el libro *Has de cambiar tu vida* del alemán Peter Sloterdijk, quien retoma los últimos trabajos de su colega francés, pero en clave de lo que él denomina como “antropotécnicas”. En ambos casos, se trata de conversaciones que abren nuevos horizontes de interpretación e investigación en el campo de la pedagogía y la educación.

Respondiendo a la incitación y a los desafíos que producen las líneas de debate expuestas, cada uno de los textos se propone abordar las distintas aristas de las discusiones iniciadas. Así, Julio Groppa Aquino, comienza su texto *La teorización foucaultiana y sus efectos sobre el campo educativo*, precisando con Foucault que el discurso no solo establece lo que es posible pensar y decir sobre las cosas, sino que también da forma a lo que es posible pensar y decir sobre esas mismas cosas en un intervalo de tiempo determinado. Se trata del cruce entre poder y saber en una misma – dice el autor –, ecuación temporal. En este sentido, la enseñanza, por ejemplo, no sería apenas un *locus* de producción de la verdad, sino uno de los medios capitales de su circulación. Ana María Valle y Marco Jiménez, por su parte,

proponen el texto *Pragmatismo y Educación. Aproximaciones a la noción de método en Foucault* y allí intentan sostener que no es una preocupación de Foucault el plantear un método universal, como podría serlo en el caso del método científico. El modo de proceder de Foucault responde más a las relaciones entre pensamiento y realidad en el intento de crear herramientas que permitan ver los problemas y la realidad de otra manera. Este trabajo será una interesante ocasión para reflexionar en torno a la noción de método en Foucault y la posibilidad de un pragmatismo foucaultiano en sus acercamientos a la educación.

Espiritualidad, ascesis y educación –tercer capítulo de este libro–, ofrece un grupo de conceptos que, en opinión de Dora Marín, propician la oportunidad para “pensar de otro modo” la educación. Así, la autora se propone mostrar la pertinencia del uso de las herramientas arqueo-genealógicas en la investigación y reflexión sobre las prácticas educativas contemporáneas. Plantea entonces la serie *espiritualidad-ascesis-educación* para interrogar las prácticas educativas desde su comprensión como prácticas de gobierno. Para ello serán fundamentales la noción de práctica y la distinción entre prácticas discursivas y prácticas no discursivas, a través de la noción de esquema práctico. Asunto que propone la autora como tema de futuros debates.

La anarqueología será el tema central de las reflexiones que Alexandre Filordi de Carvalho ensaya (con todo lo que el ensayar implica) en su texto *¿Anarqueologia e aleturgia em Foucault: e se as verdades fossem outras para a educação?* Este fue un concepto que Foucault arrojó de manera muy rápida en su curso de 1979-1980, pero que ha mostrado ser fuente de interesantes perspectivas de análisis y formas de ver, de mirar, de abordar, de preguntar. Alexandre intentará ahondar en esta noción de anarqueología en relación con la arqueología y la genealogía, exploradas por Foucault en anteriores trabajos. En esta discusión, la *aleturgia*, otra noción expuesta por Foucault en sus últimos trabajos, será fundamental para comprender las formas y potencialidades de la anarqueología para la investigación en educación.

En esta misma línea, Juan Guillermo Díaz se detendrá en la noción de *parrhesia*, noción también empleada por Foucault en sus últimos estudios, caracterizada por una torsión teórico-metodológica. Un desplazamiento que puede entenderse en el recentramiento de los análisis en el sujeto. La relación entre sujeto y verdad en lo que se identifica como un tránsito del saber-poder al gobierno por la verdad. Este será el escenario que plantea Juan Guillermo en su texto *Gobierno y parrhesia como referentes analíticos en Michel Foucault*. Por su parte, David Rubio en *El gobierno por la libertad. Acerca del problema del interés y de la conducta*, se sumerge en los planteamientos del utilitarismo y el liberalismo para analizar las relaciones entre la libertad y el gobierno. “Un gobernar menos para gobernar más” en tanto conducción de la conducta mediante la libertad. Una empresa, en la que la educación desempeña un rol fundamental, se entiende como el conjunto de técnicas constituyentes de tales ambientes de libertad.

Otra de las nociones que puede señalarse en los trabajos del “último Foucault” y que permite ahondar en los rumbos y connotaciones de esta torsión teórico-metodológica, es la concepción del cuidado de sí que Foucault encuentra en sus análisis del mundo greco-romano. La *epiméleia heautou* será una noción central en la comprensión de la filosofía griega y se constituirá en una herramienta excepcional para comprender las relaciones entre filosofía e infancia. Una indagación que se viene adelantado al interior de los Grupos de Investigación *Filosofía, Sociedad y Educación -GIFSE-* y *AIÓN Tiempo de la infancia*, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) y que, en esta oportunidad, en el marco del presente proyecto, da lugar al capítulo *Filosofía e infancia: un proyecto para cuidar de sí* de los autores María Teresa Suárez, Liliana Mariño y Oscar Espinel. Este diálogo entablado entre los autores explora la potencialidad de la noción en la comprensión del ejercicio filosófico en cuanto estética de la existencia, forma de vida y experiencia. Y cierra este cuerpo de indagaciones en torno a las

herramientas filosóficas para pensar la educación y la pedagogía, el capítulo *Sujeto, distancia y muerte: a propósito de Foucault y la escritura* de Paola Lara y Óscar Pulido. Los autores encuentran en las notas de Foucault sobre la escritura, la oportunidad de interrogar el ejercicio escritural como posibilidad de encuentro del sujeto consigo mismo y de práctica de sí sobre sí.

Una investigación que vale la pena, afirma Foucault, es aquella que permite pensar de otro modo, que desafía los modos de pensar y de ser; aquella que desestabiliza y confronta la existencia. Un ejercicio experiencial que trastoca lo dado y lo vivido. En este mismo sentido, arriesgamos este cuerpo de trabajos investigativos, los cuales cada uno a su manera y desde sus inquietudes, pretende aportar a las formas y herramientas para pensar la educación y la pedagogía. El debate, como siempre, sigue abierto. El ensayo continúa.

Óscar Pulido Cortés
María Teresa Suárez Vaca
Óscar Orlando Espinel Bernal

La teorización foucaultiana y sus efectos sobre el campo educativo

Julio Groppa Aquino
Universidad São Paulo - Brasil

En un pasaje específico de su conferencia inaugural en el Collège de France en 1970, Foucault (1992) advierte:

Recordemos, y a título simbólico únicamente, el viejo principio griego: que la aritmética puede muy bien ser objeto de las sociedades democráticas, pues enseña las relaciones de igualdad, pero que la geometría solo debe ser enseñada en las oligarquías ya que demuestra las proporciones en la desigualdad (p. 18).

La distinción entre democracia y oligarquía, evocada por Foucault, se remonta a Aristóteles en su libro *La Política*. El problema que el filósofo griego enfrenta, en el pasaje referido por Foucault, es el de la ambivalencia de la noción de igualdad, ya que ella puede referirse tanto al número de ciudadanos (como en la democracia y su lógica aritmética) cuanto a su mérito (en el caso del poder oligárquico, siempre geométrico). Tengamos esta información en cuenta, pues a ella volveremos luego.

Como es bien sabido, el proyecto de Foucault en este momento de su trayectoria (principios de la década de 1970) consistía en interpelar el complejo conjunto de interdicciones del discurso, a partir del presupuesto de que éste, el discurso, no sólo establece lo que pensamos y decimos sobre las cosas, sino

que también da forma a lo que es posible pensar y decir sobre esas mismas cosas, en un intervalo de tiempo determinado. Poder y saber entrecruzados en una misma ecuación temporal, por lo tanto.

Esta sería la operación *mater* de nuestra voluntad de verdad, materializada según Foucault (1992) en “[...] la forma que tiene el saber de ponerse en práctica en una sociedad, en la que es valorizado, distribuido, repartido y en cierta forma atribuido” (p. 10).

De allí derivaría el papel de la enseñanza como práctica *sine qua non* de conformación no solo de lo verdadero y lo falso, sino de todo lo pensable e impensable, observándose que la enseñanza no sería apenas un *locus* de producción de la verdad, sino uno de los medios capitales de su circulación, la cual opera intrínsecamente, por la distribución social de las narrativas verdaderas acreditadas como fuente, para Foucault, de “[...] una verdad que sería riqueza, fecundidad, fuerza suave e insidiosamente universal” (Foucault, 1992, p. 20).

En el interior de los juegos de veridicción, los mecanismos de circulación y producción de la verdad tienen, por lo tanto, un valor heurístico equivalente, ya que una no puede mantenerse sin la otra.

Diez años más tarde, en el curso *Del gobierno de los vivos*, en 1980, Foucault vuelve al tema de la verdad en una de sus clases, aunque lo plantea de una manera diferente a causa de sus nuevos intereses. Con todo, allí ofrece una inquietante definición sobre sus ideas de la década anterior. Vale la pena recuperar tal momento: “[...] lo verdadero coacciona poco a poco a los hombres, rebaja sus presunciones, disipa sus sueños, hace callar sus deseos, arranca sus imágenes hasta la raíz”¹ (Foucault, 2014, p. 92).

Entonces, si las igualdades aritméticas no ganarán la luz del día bajo las oligarquías, debemos reconocer que lo mismo pasará con la geometría de la desigualdad en las democracias.

1 Traducción propia

Cito *La Política* de Aristóteles (1944)² otra vez: “Los unos, porque son iguales en un punto, se creen iguales de una manera absoluta; los otros, porque son desiguales bajo un solo concepto, quieren ser desiguales en todos sin excepción (1301 b 35-39)”.

El problema de la igualdad y las formas de gobierno entre los griegos parece resonar claramente en la educación contemporánea, planteando un problema irresoluble: el sueño aritmético moderno de enseñar todo a todos fallará, no importa lo que hagamos. He aquí, tal vez, una razón histórica para el acento oligárquico que parece persistir en las prácticas educativas. Pero, seguramente, esa no es la única razón. Veamos por qué.

El sueño moderno de la educación fallará de todas maneras, ya que cada sociedad conocerá, a su tiempo, una suerte de perímetro de la verdad sostenido por la fractura radical entre lo que piensan sus contemporáneos —o mejor, lo que creen pensar— y lo que ni siquiera imaginan desconocer. Aquí, no se trata de ignorancia o discapacidad cognitiva, sino de las coerciones veridictivas del propio presente. Es decir, nos movemos en un universo cognitivo circunstancialmente cerrado. Aún más, educar se resumiría a enseñar a otros a reconocerse cautivos voluntarios de ese mismo universo, aunque reputado en el presente como infinitamente abierto.

Unas palabras adicionales sobre la cuestión de la orientación hacia el presente: el nudo fuerte, me parece, de todo el pensamiento foucaultiano.

Escuché el otro día, en un documental en el cual hablaba una artista cubana, un enigmático dicho que parece ser común allí: *Nadie sabe el pasado que le espera*.

La inversión de la fórmula clásica del porvenir ignorado — el pasado en vez del futuro —, instaaura un desconcierto que me parece profundamente productivo: los eventos del pasado ganarán

2 Traducción propia

sentidos póstumos, a partir de las convicciones de aquellos que los juzgarán en el futuro. Es decir, la verdad por venir decretará la que se fue y, por lo tanto, la que hoy vigora. Una verdad siempre abierta, siempre flotante, por decirlo de algún modo.

Escuchemos a Paul Veyne (2009), en su bello libro dedicado a Foucault:

Las falsas generalidades y los discursos varían a través del tiempo; pero, en cada época, pasan por verdaderos. De tal modo que la verdad es reducida a decir la verdad, a hablar conforme a lo que se admite sea verdad y que hará sonreír un siglo más tarde.³ (p. 19)

Es decir, cuando el pasado es movilizado discursivamente, son las problematizaciones operadas por los contemporáneos las que se revelan. De ahí, la imprescindible atención a los juegos narrativos de la época en torno de esta o aquella verdad, ella también siempre de una época. Usos cambiantes, por lo tanto, de una historia igualmente cambiante, más allá de un mero relativismo discursivo.

En otra ocasión, ahora de su clase inaugural en el Collège de France, el propio Veyne (1983, pp. 46-47) ofrece un enunciado que parece condensar bellamente tal punto de vista: “A los ojos de los griegos, el mar era violeta”⁴. Ni azul, ni verde, ni gris; precisamente violeta.

De hecho, ubicados en la perspectiva de un presente en constante cambio, los hombres del futuro figuran ni más sabios, ni más ignorantes que nosotros. Serán transeúntes ensimismados de su tiempo, amantes de la verdad en boga, como sus predecesores, a su manera, lo fueron.

En este sentido, Veyne (2009), una vez más en su libro sobre Foucault, ofrece una síntesis lúcida de la mirada genealógica hacia el presente:

3 Traducción propia.

4 Traducción propia

Incapaces de pensar en cualquier cosa en cualquier tiempo, sólo pensamos dentro de las fronteras del discurso del momento. Todo lo que creemos saber está limitado sin que lo sepamos, no vemos sus límites y hasta ignoramos que ellos existen⁵ (p. 32).

Para el historiador, amigo de Foucault, el encapsulamiento discursivo de la verdad, responsable de la retroalimentación de los esquemas de cognición y de conducta disponibles en un momento dado, operará siempre de modo irrazonable. Esto significa que las generaciones anteriores a la nuestra ignoraban las fronteras de su pensamiento de la misma manera que nosotros somos incapaces de ver las nuestras.

Atrapados en la extensión posible del presente cronológico, los discursos verdaderos son los lentes a través de los cuales los hombres –desde un determinado cuadrante de sus prácticas–, piensan, actúan y juzgan lo que piensan y lo que hacen. Sin confundir con el *zeitgeist*, ni con las mentalidades, ni con las ideologías, los regímenes de verdad consisten más bien en el principio *autenticador* de palabras y actos tomados como legítimos, hasta que otros discursos asuman su lugar, reconfigurando, así, no sólo los límites, sino también los umbrales del pensamiento. Tales regímenes se refieren, por lo tanto, no a las proposiciones verdaderas, sino al conjunto de reglas que hacen posible proferir y acatar las convenciones tomadas como verdaderas en un momento dado.

Volvamos a Foucault. Sólo una vez más en su conferencia inaugural, el papel de la enseñanza fue evocado bajo la forma de una pregunta sin respuesta, dada su obviedad:

¿Qué es, después de todo, un sistema de enseñanza, sino una ritualización del habla; sino una cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan; sino la constitución de un grupo doctrinal cuando menos difuso; sino una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y saberes? (Foucault, 1992, p. 38)

5 Traducción propia

La perspectiva de Foucault respecto a la educación es directa, sin rodeos: ritualización de la palabra, fijación de funciones, constitución de un grupo doctrinal, distribución y adecuación de poderes y saberes. Estos son los marcos fundamentales para que se pueda tener una dimensión del impacto de la crítica foucaultiana sobre el aura metafísica y, en cierta medida, sacralizada, que la educación ha disfrutado desde al menos la empresa comeniana.

Con Foucault se instala algo doblemente inquietante y vigorizante: la educación pasa a definirse menos como un bien social incuestionable, y más como el conjunto variable de transacciones discursivas que opera en un momento histórico entre los mayores y los más nuevos, a título de tutela y conservación de un cierto tipo de memoria de la verdad. Desposeída de su aura teleológica, por ende, la educación nos es restituida como una práctica humana cualquiera, pudiendo asumir en adelante una infinitud de formas y modos.

Desde este punto de vista, quedamos liberados de proponer cualquier idealidad a los encuentros narrativos posibles entre las generaciones. Ellos se producirán de todas las maneras, porque no pueden hacerlo diferente. De esto resulta el norte analítico desde el cual, en el campo educacional, nos toca analizar las prácticas en lo que se refiere a sus excesos, sus extravagancias, jamás sus carencias o insuficiencias.

He aquí el punto donde nos reencontramos con el proyecto foucaultiano de una ontología crítica del presente, entendido como un uso público e independiente de la razón, es decir, una “[...]obra en nosotros mismos como seres libres” (Foucault, 2000a, p. 348).

La ontología crítica de Foucault no constituye ni una doctrina, ni mucho menos un conjunto de contrasaberes. Se trata de una actitud constante de sospecha en relación con aquello que somos o lo que, por exceso de convicción, nos acostumbramos a pensar que somos –en el caso de la

educación, nos conviene recordarlo —, guardianes de la retórica estereotipada y abstraccionista de la educación como progreso, la emancipación y la felicidad de las masas.

Así, la actitud crítica defendida por Foucault, libre de cualquier rasgo de racionalismo o de su complementario opuesto, el humanismo — ambos fuertemente entrelazados en el proyecto escolar moderno —, podría sintetizarse de la siguiente manera, en las palabras de Foucault (2000a): “[...] en lo que se nos presenta como universal, necesario, obligatorio ¿cuál es la parte de lo singular, contingente y el resultado de imposiciones arbitrarias?” (p. 347)

Foucault propuso romper con lo que nombraba “la historia suprahistórica” (Foucault, 2000b), por medio de tres desplazamientos: contra la historia-reminiscencia, un uso paródico y destructor de la realidad; contra la historia-continuidad, un uso disociador y destructor de la identidad; por último, contra la historia-conocimiento, un uso sacrificial y destructor de la verdad. En pocas palabras, sublevación del pensamiento contra el acoso universalizante de la realidad, de la identidad y de la verdad, obliterando así, la creencia en la historia sea como pujanza, sea como decaimiento.

En Foucault, no hay principios fundadores, ni la voluntad de tenerlos. Su perspectiva de mundo, si puede decirse algo así, se esfuerza en hacer mover lo que se quería asentado, lacerar lo que estaba uniforme, insertar heterogeneidad en lo que estaba destinado a ser idéntico, esparcir múltiples singularidades donde reinaban universales obstinados.

Ahora bien ¿qué prácticas sociales contemporáneas, sino las educativas, han sido encargadas de llevar adelante los bagajes históricos tomados como universales, necesarios y obligatorios, a título de constituir una memoria selectiva de la humanidad?

Enfrentarse con la existencia tediosa y dogmática de tal imperativo patrimonialista representaría, quizás, un germen de trasfiguración de nuestros modos de pensar y de actuar,

frente a las nuevas generaciones. Así entendido, el trabajo educativo tendría como objetivo político no transmitir a los más jóvenes una herencia cultural unívoca y sin contestación, sino *desmonumentalizarla* mediante su problematización incesante y, por ende, de su reconstitución permanente. Es decir, una educación sobre y para el gran archivo del mundo.

A contracorriente de las presunciones que se acumulan cuando se trata —sea en el ámbito de la investigación, sea en el de las prácticas de enseñanza—, de poner en perspectiva el siempre rarefacto éthos educativo, el encuentro de Foucault con la educación nada ofrece a quienes lo protagonizan, excepto tal vez una oportunidad para lograr cierta distancia crítica de su propio tiempo y sus implacables juegos de veridicción.

Fue efectivamente después de la publicación de *Vigilar y castigar*, en 1975, que las ideas de Foucault encontraron flujo entre los teóricos de la educación conscientes, en adelante, del espectro disciplinario de los quehaceres escolares; espectro materializado no sólo por los rituales clásicos tanto de transmisión de los saberes cuanto los de manutención de la jerarquía escolar y sus efectos en la vida cotidiana, sino también por el carácter aletúrgico atribuido por el discurso pedagógico sobre sí mismo, basado paradójicamente en la tiranía de la representación y, particularmente, en la lógica del comentario.

En este sentido, con Foucault y otros pensadores solidarios con sus ideas, se instauró en el pensamiento educativo postestructuralista (o posmetafísico, o, mejor aún, microfísico, solamente) una sospecha sistemática frente a la tradición narrativa pedagógica, marcada por la reverencia servil a ciertos saberes convencionales, de inspiración tradicionalista o reflexiva, lo que sea. Esto es lo que salta a la vista cuando, hoy en día, se ponen hombro a hombro la creencia científicista ostentada por las pedagogías psicológicas y la utopía humanista pregonada por las pedagogías críticas; ambas recubriendo la discursividad pedagógica con una demanda explícitamente reformista, con miras a una supuesta mejora, sea de la inteligencia de los

humanos, sea de la conciencia de los ciudadanos, bajo la tutela escolar.

Lo que ambas fuerzas –el científicismo psicologizante y el criticismo humanista– tienen en común, es el presente como objeto de domesticación y, en última instancia, de rechazo y, al mismo tiempo, un futuro redentor como norte, tratando de precipitarse en favor de realidades otras que, en suma, fuesen capaces de superar las dificultades de un mundo interpretado unas veces como imperfecto, otras como injusto. Para tales fuerzas, el presente educativo se convierte en excusa para una obstinada búsqueda de mejora y progreso sociales, a través de la tutela tecnocrática en el caso de las pedagogías psicológicas, o del heroísmo populista en las pedagogías críticas. En ambos casos, la escasez es trasmutada en abundancia prometeica.

Del izquierdismo más combativo al conservadurismo más arraigado, la enseñanza termina siendo investida como el medio principal por el cual las nuevas generaciones serán sometidas a los juegos de veridicción del presente, lo que se hace efectivo –entre otros expedientes–, por medio de la estandarización cognitiva espejada en la técnica de comentario.

Una vez más Foucault, en *El orden del discurso*, es pródigo en la descripción del modo de operar del comentario, cuyas características, me parece, son análogas a las de las narrativas en circulación en el ámbito pedagógico. Cito a Foucault: el comentario

Debe, según una paradoja que siempre desplaza, pero a la cual nunca escapa, decir por primera vez aquello que sin embargo había sido ya dicho. El cabrilleo indefinido de los comentarios es activado desde el interior por el sueño de una repetición enmascarada: en su horizonte, no hay quizás nada más que lo que era su punto de partida, la simple recitación. (Foucault, 1992, pp. 23-24).

Así, si es plausible pensar que hay una correlación intrínseca entre la lógica del comentario y la economía discursiva de la

enseñanza, es plausible también concluir que el trabajo del pensamiento, en el ámbito pedagógico, sería equivalente a mirar el mundo y la historia a través de catálogos de museos, los cuales sólo sirven para mostrar, sin posibilidad de tocar, los restos ordenados de lo que se supone que nos habría constituido desde los tiempos inmemoriales. Es decir: las narrativas de fundación como materia prima del discurso pedagógico, y la vieja glosa como su *modus faciendi*.

Si bien es cierto que, por la mirada de Foucault, la educación pasa a revelar una cara redundante, mundana y, en gran medida, inercial, perdiendo por completo su mística de omnisciencia, uno corre el riesgo de sucumbir al proyecto de desescolarización de la sociedad —como si un mundo sin escuelas posibilítase la inmersión de los más nuevos en el presente, sin la mano de los mayores—, permitiendo que, a la moda de Illich, la función pedagógica sea absorbida —y, con eso, hipertrofiada— por un sinnúmero de prácticas educativas esparcidas por el tejido social. De la escuela inocua a la escuela sin fin, me parece que el paso es muy corto. Mejor no.

Sin embargo, seguiría siendo necesario preguntar: Quienes enseñamos estaríamos condenados, no importa lo que hagamos, ¿a persistir en ser ventrílocuos del orden del discurso, espectadores impasibles de un retorno automático de lo mismo?

Si estuviéramos dispuestos a experimentar otros planos de existencia en la educación —sea en la investigación, sea en las clases—, tendríamos que tener en cuenta algo que los estudios foucaultianos parecen haber descubierto hace poco: el hecho de que hay una agonística cotidiana operando todo el tiempo en el gesto educativo, la cual no se reduce a la resistencia a las relaciones de domesticación, sino que implica el trabajo continuo de libertad que va de la mano con estas mismas relaciones. Libertad, sin duda, enrarecida, enigmática, pero que tendrá, paradójicamente, en el encuentro entre los mayores y los más jóvenes, una superficie intermitente e inestable de inscripción.

De eso se deriva la premisa de que el mismo entorno que limita a los maestros a una melancólica mimesis narrativa trae – a través de su propio fastidio y, tal vez, agotamiento –, una chispa ético-política capaz de propiciar la refundación de la experiencia de la enseñanza, apalancada por un gesto recreador de la tradición narrativa pedagógica. Solo una chispa, cuya contraparte requiere únicamente un soplo de coraje por quienes optaron por llevar su existencia entre los muertos de las obras y los vivos de las clases. Es decir, una educación basada en la opulencia, la discontinuidad y lo trágico del gran archivo del mundo.

Referencias

- Aristóteles. (1944). *Politics*. Cambridge: Harvard University Press. Retrieved from <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0058%3A-book%3D5%3Asection%3D1301b#note3>.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Foucault, M. (2000a). O que são as Luzes? In M. Foucault, *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento* (pp. 335-351). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2000b). Nietzsche, a genealogia, a história. In M. Foucault, *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento* (pp. 260-281). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2014). *Do governo dos vivos: curso no Collège de France (1979-1980)*. São Paulo: Martins Fontes.
- Veyne, P. (1983). *O inventário das diferenças: história e sociologia*. São Paulo: Brasiliense.
- Veyne, P. (2009). *Foucault: o pensamento, a pessoa*. Lisboa: Texto & Grafia.

Pragmatismo y educación. Aproximaciones a la noción de método en Foucault

Ana María Valle Vásquez
Marco Antonio Jiménez García
Universidad Nacional Autónoma de México

Presentación

En este texto se afirma que no hay un método universal en Foucault, como podría serlo el método científico, pero tampoco una infinidad relativista de aproximaciones metodológicas válidas, para observar o construir la realidad como a cada quien se le ocurra. En todo caso podemos decir que el procedimiento o el “método” que utiliza Foucault se refiere generalmente a la relación que se establece entre el pensamiento y la realidad. Es decir, los datos, los conceptos, las ideas y las categorías son instrumentos o herramientas, que permiten mirar la realidad de otra manera.

Es importante decir que la realidad no es una construcción o representación de la manera como cada individuo o grupo social hace de las cosas que lo rodean. Tampoco la realidad es una copia que el pensamiento hace de algo que está fuera de él, en espera de ser descubierto. Mucho menos, la realidad es un conjunto de racionalizaciones lógicas y teóricas que un individuo o un conjunto de individuos hacen de algo externo a ellos y que implica un problema por conocer. La realidad que Foucault pretende mirar o elaborar está constituida por prácticas sociales, discursivas o no discursivas, que van más

allá de los deseos o las intenciones de quien las piensa. Donde dichas prácticas sociales no necesariamente se corresponden de manera lineal con los razonamientos generales que pueden ser válidos para una época.

Como ya se dijo, no hay un método en el conjunto de la obra de Foucault, pero tampoco se trata de un relativismo metodológico. En otras palabras, no hay un método universal y tampoco existen infinitud de métodos. Lo que se puede percibir en el trabajo de Foucault es la tensión entre las condiciones formales de la situación, y de lo que constituye cada situación con respecto al modo de abordarlas.

Por poner un ejemplo, una obra literaria puede ser interpretada de manera infinita, desde múltiples ángulos o perspectivas, pero nunca dejará de ser dicha obra. Digamos que *El Quijote de la Mancha* podría ser leído por semióticos, sociólogos, historiadores, filósofos o psicoanalistas, desde una perspectiva popular, ideológica o fantástica, pero nunca dejará de ser *El Quijote* para convertirse en otra cosa. Es decir, existen elementos que limitan, que regulan, que, por decirlo así, otorgan legalidad y que permiten hablar de esa obra y no de otra. En tal sentido cierto relativismo posmoderno que pretende mirar algo que no existe sosteniendo su argumento en una supuesta eficacia del discurso, fracasa cuando se topa con la realidad al querer reducir todo a palabras. Por otra parte, quienes miran el fenómeno bajo supuestos preestablecidos como huellas en el camino que nos conducirían a la contemplación de la verdad absoluta, también se equivocan. Ya que para nosotros la realidad ni es absolutamente irreconocible, indecible o indescifrable, ni es totalmente reconocible, descifrable y en todo predecible.

Por lo anterior, es importante reconocer en el pensamiento de Michel Foucault un impulso para analizar e interpretar las prácticas y las experiencias educativas, colocando en el centro de la discusión la situación que involucra aspectos concretos de la realidad social y de las condiciones materiales en las cuales aquellas se desarrollan. Aspectos que tienen que ver con la

utilidad, con el ejercicio del poder, con la práctica de la verdad, con la vida misma, donde todo ello conduce a la constitución de sujetos. En tal sentido, podemos decir que la educación es uno de los lugares privilegiados en donde es posible observar el modo como se constituye la subjetividad en términos pragmáticos. Visto de manera general, toda acción política es una acción educativa y ambas, a su vez, son prácticas éticas. Es decir, las prácticas educativas están estrechamente relacionadas con el ejercicio del poder, la verdad y la vida.

En suma, una manera de proceder al investigar las prácticas educativas es reconocer que estas no se reducen al ámbito escolar, sino que son constitutivas de la experiencia y la vida de los sujetos. Podríamos privilegiar en la investigación educativa algunos instrumentos de carácter epistémico, o enfatizar los dispositivos de poder, o poner la mirada en el cuidado y las prácticas de sí, utilizando como Foucault lo hizo, distintas herramientas, pero sobre todo mostrando el carácter irreductible de la realidad a ningún supuesto teórico-metodológico y, al mismo tiempo, revelando la inagotable búsqueda de la verdad.

El presente escrito está dividido en dos apartados: el primero se refiere a aquello que Foucault denominó *campo de objetos y forja de instrumentos*; en este apartado tratamos de aproximarnos a la noción de método en Foucault. En un segundo apartado nos acercamos al pragmatismo de Foucault en relación con la educación.

Campo de objetos y forja de instrumentos

Foucault (2014) afirma:

no tengo un método que aplique de la misma forma a dominios diferentes. Al contrario, diría que es un mismo campo de objetos, un dominio de objetos lo que trato de aislar utilizando instrumentos que encuentro o forjo, en el momento en que estoy haciendo mi investigación, pero sin privilegiar en absoluto el problema del método (p. 257).

Es clara la afirmación de Foucault respecto a que no tiene un método y que, en todo caso, en absoluto privilegia el problema del método en sus investigaciones. Lo que no queda del todo claro es: ¿a qué se refiere con campo de objetos? ¿qué son los instrumentos que encuentra, forja o fabrica? y ¿qué significa aislar un campo de objetos a través de instrumentos?

Una aproximación puede ser que el campo de objetos es el problema mismo que Foucault plantea en sus investigaciones. En “la situación del curso” de *Defender la Sociedad* (1976), se afirma que, al parecer, Foucault “[...] no llevaba un cuaderno de lecturas para el curso, no le gustaba el debate de autor a autor, prefería la problematización a la polémica” (Foucault, 2014 p. 256). No sabemos a ciencia cierta cómo Foucault preparaba sus cursos. Parece que no tenía un plan enteramente preestablecido, sino que más bien partía de uno o varios problemas y desde ahí realizaba las investigaciones que desplegaba en sus cursos.

Un año después, en 1977, Foucault escribía respecto a su manera de trabajar:

No soy un filósofo ni un escritor. No hago una obra, hago investigaciones que son históricas y políticas a la vez; a menudo me arrastran los problemas que encuentro en un libro, no puedo resolver en él e intento entonces abordarlos en un libro [o curso] siguiente (Foucault 2014, p. 257).

Podemos decir que los problemas que seguimos a lo largo de la obra de Foucault, mueven y ordenan sus investigaciones. Problemas que identifica como campo de objetos que trata de analizar o de aislar.

Pero ¿qué problematiza Foucault a lo largo de sus investigaciones históricas y políticas? ¿cuáles son esos campos de objetos que prioriza sobre cualquier método? Podemos decir que algunos de los principales problemas que Foucault plantea a lo largo de su obra, están representados en lo que él llama: discursos, prácticas, ejercicios de poder, arte de gobernar, procesos

de subjetivación, regímenes de verdad, entre otros. Campos o problemas que en absoluto son sencillos de definir y comprender, y mucho menos es fácil usarlos para examinar lo educativo. Por ahora, sólo intentaremos ver cómo estos dominios de objetos son planteados como problemas. Particularmente nos centraremos en los procesos de subjetivación y los regímenes de verdad.

Foucault plantea claramente el vínculo entre procesos de subjetivación y regímenes de verdad como problema o campo de objetos, en su curso *La hermenéutica del sujeto* donde dice que la cuestión que le interesa abordar es: “[...] en qué forma de historia se entablaron en Occidente las relaciones entre esos dos elementos, que no compete a la práctica, el análisis habitual del historiador, el ‘sujeto’ y la ‘verdad’” (Foucault, 2008, p. 16). Problema del que Foucault se ocupó desde el curso anterior en 1981 *Subjetividad y verdad* y hasta el último de 1984 *El coraje de la verdad*. En particular en *La Hermenéutica del sujeto*, la relación entre sujeto y verdad aparece en la *epiméleia heautou* griega, o *cura sui* latina, como conjunto de prácticas a través de las cuales el sujeto se interpreta; de ahí el nombre del curso. En otras palabras, la relación entre sujeto y verdad aparece en la hermenéutica de sí que se da en las prácticas del cuidado de sí mismo. Es claro que Foucault no hace, ni le interesa hacer hermenéutica –ni como objeto de estudio ni como método–, es decir no pretende hacer un tratado de hermenéutica ni elaborar un método de investigación hermenéutico. Antes bien, examina en las prácticas del cuidado de sí mismo el vínculo entre procesos de subjetivación y regímenes de verdad, ejercicios por medio de los cuales el sujeto se interpreta. Aquí en la articulación de procesos de subjetivación y regímenes de verdad está un campo de objetos o un dominio de problemas que Foucault aísla al examinarlo en la filigrana de la hermenéutica del sujeto que está en el cuidado de sí mismo.

Ahora pasemos a los instrumentos que Foucault forja. Para ello sigamos con su curso *La Hermenéutica del sujeto*. En él parte de un estudio dedicado al cuidado de sí, la *epiméleia heautou* griega,

que está en el diálogo de Platón llamado *Alcibíades*. En este diálogo Foucault encuentra tres cuestiones relacionadas con el cuidado de sí mismo: la política, la pedagogía y el autoconocimiento. Más adelante suma a su análisis, a partir de *Las cartas a Lucilio* de Séneca y de las *Meditaciones* de Marco Aurelio, el tema de la *askesis* que son los ejercicios, el entrenamiento, las prácticas necesarias para resistir, como atletas, a los acontecimientos que se producen en la vida. Ante la pregunta ¿qué necesitamos para mantener nuestro dominio frente a estos acontecimientos? La *parresia*, que es el hablar veraz donde vuelve a Séneca (el hablar claro, la *libertas*) y revisa a Quintiliano (con el *kairos*, o la ocasión). Continúa hacia la *techne tou biou* (arte de vivir) como la “estética de existencia”, donde examina el *Entretiens* de Epicteto y vuelve al *Alcibíades* de Platón. Cierra el curso con el tema de “la meditación de la muerte” a partir de Séneca y Epicteto.

Cada uno de estos elementos, conceptos, ideas o prácticas, tiene una riqueza inmensa para pensar la educación y nos obliga a un análisis más profundo de ellos; lo que aquí nos interesa es valorarlos como instrumentos de investigación que usa Foucault para aislar el campo de objetos enunciado como “relación entre procesos de subjetivación y regímenes de verdad”.

En este sentido, nos parece que estos conceptos e ideas de los autores son los instrumentos a través de los cuales Foucault aísla el problema. Es decir, para analizar en qué forma de historia se entablaron en Occidente las relaciones entre el sujeto y la verdad, Foucault busca principalmente en el cuidado de sí (*epimeleia heautou*) manifestado en la relación entre Sócrates y Alcibíades, en las prácticas como *askesis* indicadas en Séneca y Marco Aurelio, en la *parrhesía*, en la *techne tou biou* y en la *meditación sobre la muerte* de Epicteto y Séneca. Estos son los instrumentos.

Para la forja de instrumentos Foucault nunca se pregunta por conceptos o ideas, en abstracto, sino por los procesos de subjetivación que los conforman. No se pregunta por la vida como concepto, en abstracto, sino como proceso de constitución de sujetos o como experiencia de producción de subjetivación.

La utilidad de los instrumentos y el uso que Foucault hace de ellos, herramientas que encuentra o forja, radica en su novedad presente. Hay una apuesta fundamental por la pregunta ¿cómo lo que es, ha sido posible? Sócrates y la *epimeleia heautou*, Marco Aurelio y la *askesis*, Séneca y la *parrhesia*, Epicteto y la *techne tou biou* no son útiles ni valiosos en sí mismos, sino solo en su originalidad y permanencia vigente hoy día. En otras palabras, Foucault muestra cómo descubrir a esos autores, ideas y conceptos en su actualidad. La potencia de los instrumentos que forja Foucault radica no solo en saber qué son sino, sobre todo, cómo usarlos para la comprensión de la realidad actual, para intentar descifrar el presente. No basta definir qué es *epimeleia heautou* o *parrhesia* sino cómo usar estas nociones para pensar el mundo, la sociedad, la cultura y la educación actual. No es suficiente saber qué es un martillo o un clavo, sino saber para qué sirven, cómo y cuándo usarlos.

Foucault no solo da muestras del dominio de la filigrana erudita filológica, antropológica, filosófica e histórica, sino sobre todo evidencia que esta filigrana de nada sirve si no es para pensar de otra manera el mundo donde vivimos. No basta saber de la educación desde Platón, Séneca o Epicteto –lo cual en sí puede resultar muy interesante–, sino que es necesario preguntar ¿para qué? Este ¿para qué? ¿para qué hoy? no resulta inteligible por sí mismo; todo lo contrario, genera un terreno pantanoso, provoca inseguridad y exige reflexiones y búsquedas nada fáciles.

Como vemos, Foucault tiene la genialidad no solo para plantear campos de objetos o problemas que atraviesan la historia de la humanidad, sino que también tiene la agudeza creativa para elegir y construir los instrumentos justos para el análisis del presente. En tal sentido no basta con plantear problemas y generar objetos de estudio, sino que es fundamental descubrir o producir los instrumentos que permiten reflexionar la realidad que, como hemos oído, está constituida por prácticas sociales concretas y singulares.

En este descubrir de los instrumentos que nos permiten pensar el presente, es que Foucault alude a “la caja de herramientas”. Esta trata del uso de los conceptos, de la utilidad de las categorías, de la reconfiguración de las ideas, del análisis de casos y expedientes, de la exposición de experiencias o prácticas, del diálogo con otros y del trabajo en seminario. La caja de herramientas, afirma Veyne (2015), no lo decía Foucault para “[...] confirmar modestamente que no contenía tesoros; entendía con esas palabras que deseaba tener discípulos” (p. 93), invitaba a usar sus instrumentos, forjados o encontrados en sus investigaciones, para seguir pensando la vida, como regímenes de verdad, ejercicios de poder, prácticas de subjetivación, experiencia, etcétera.

Advertencia: los instrumentos fabricados por Foucault no están hechos para usarse automáticamente en la realidad educativa. Cometeríamos un grave error si pensáramos que las herramientas de Foucault se pueden aplicar mecánicamente al análisis de la educación. Uno de los errores frecuentes entre los pedagogos es suponer que con Foucault se puede armar y desarmar la realidad a antojo, o que él la hace y deshace a su gusto al usar la “caja de herramientas”, como si se tratara de una varita mágica que le permitiera hacer o ver lo que fuera. Precisamente, de algún modo esto es lo que Foucault critica a la fenomenología, como si fuera suficiente con proyectar la mirada sobre las cosas para que esta nos revelara su verdad o su esencia. Se ha usado la “caja de herramientas” como un *slogan* que tiende a producir un efecto de *status* académico y rigor teórico-metodológico y que, sin duda, es una forma de las relaciones de poder presentes en el ámbito de la investigación educativa. Hasta aquí la precaución.

Nos preguntamos al inicio sobre el campo de objetos, los instrumentos y sobre el sentido de aislar campos de objetos a través de herramientas forjadas. Hemos intentado dar cuenta de los dos primeros, ahora nos centraremos en el “aislar”.

Podemos decir que aislar es analizar. La palabra análisis puede significar: desligar, deshacer, examinar, o separar con

detalle un problema. Lo cual no significa resolver el problema, sino desligarlo, despegarlo o aislarlo. Citando a Descartes “[...] si se quiere resolver un problema, hay que considerarlo ante todo como ya resuelto y dar nombre a todas las líneas que parecen ser necesarias para construirlo” (Ferrater, 1994, p. 147). Analizar es aislar los elementos al mismo tiempo que se les nombra para construir un campo de objetos. Cuando decimos que el problema ya está resuelto no queremos decir que no haya nada por hacer; antes bien, que hay todo por descubrir o construir de ese campo. Descubrimiento que se logra cuando se re-nombran, a partir del presente, los elementos que constituyen el campo de objetos. Este ejercicio nominal logra que el dominio de objetos se aisle del conjunto totalizante de la realidad. Podemos decir, junto con Veyne (2015, p. 19), que Foucault es nominalista como buen historiador.

Foucault aísla los problemas a través de instrumentos. Instrumentos que construyen el problema y, al mismo tiempo, lo desligan de la totalidad. Por ejemplo, para Foucault la *epimeleia heautou*, la *parrhesia*, el *kairos*, la *askesis* o la *techne tou biou*, no solo evidencian el campo de objetos que se refiere a la relación entre procesos de subjetivación y regímenes de verdad, sino que también aíslan este campo de la totalidad y de otros dominios, que pudieran ser problemas filológicos, antropológicos, epistémicos, literarios, etcétera.

Otro ejemplo es cuando Foucault dice, en *Defender la sociedad*, que “[...] en vez de preguntar a unos sujetos ideales que cedieron de sí mismos o de sus poderes para dejarse someter, es preciso investigar la manera en que las relaciones de sometimiento pueden fabricar sujetos” (Foucault, 2014, p. 239). Es decir, el problema del sometimiento ya está resuelto; el problema del sometimiento como fábrica de sujetos también está resuelto; lo que no está resuelto es la construcción de ese campo a partir de su nominación actual. Por eso Foucault, en *Defender la sociedad*, de ninguna manera hace un llamado a levantarnos en armas, a hacer la revolución, o ir en contra de

los terribles opresores. Lo que Foucault hace en este curso, nos parece, es redimensionar, desde la actualidad, esas relaciones de sometimiento que producen subjetividades y regímenes de verdad diferentes.

Por eso, Foucault sostiene, en su curso *El gobierno de sí y de los otros*, que 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: éstas eran las diferentes vías de acceso mediante las cuales intenté circunscribir un poco la posibilidad de una historia de lo que podríamos llamar 'experiencias'. Experiencia de la locura, experiencia de la enfermedad, experiencia de la criminalidad y experiencia de la sexualidad, otros tantos focos de experiencias [o campo de objetos] que son, creo, importantes en nuestra cultura (Foucault, 2010, p. 22).

Y aquí está una aproximación al pragmatismo de Foucault. Pero antes de pasar a este punto, digamos que, con base en lo dicho hasta ahora, aquella idea de Foucault sobre el dominio de objetos que se aísla utilizando instrumentos que encuentra o forja, trata de la problematización que logra a partir del análisis y la nominación de conceptos, ideas o categorías que le permiten pensar el mundo presente.

Pragmatismo y educación

Como veíamos, Foucault busca el análisis histórico de las formas de veridicción, el análisis histórico de los procedimientos de la gubernamentalidad, y el análisis histórico de la pragmática de sí y las formas adoptadas por ella; todo ello como vías de acceso para una historia de las experiencias. Por ello se interesó en las experiencias de la locura, experiencias de la enfermedad,

experiencias de la criminalidad y experiencias de la sexualidad, importantes en nuestra actual cultura.

Las experiencias para Foucault son materia extraña o sospechosa, y toda materia extraña es buena, y toda materia buena tiene que ser extraña. En esta extrañeza está la singularidad de los dominios de objetos y en la reflexión está el uso de los instrumentos. La extrañeza que encuentra Foucault con sus instrumentos no se evidencia así nada más, sino que la descubre en la vida común y corriente.

Nos parece que el pragmatismo de Foucault¹ está en el análisis e interpretación de las prácticas y las experiencias, es decir, en todo aquello que hace que el sujeto sea sujeto. Para Foucault el sujeto no está sometido a la palabra, es decir, no es sujeto de la palabra, sino que está sometido a sus prácticas y experiencias; en todo caso el sujeto en Foucault es sujeto de la experiencia. Las prácticas dan cuenta de los procesos que nos constituyen como lo que somos. Lo que interesa son las obras, no solo como resultado, sino fundamentalmente como procesos, como experiencias y como prácticas. Entendidas las prácticas como los ejercicios, el hacer repetitivo que nos permite dominar o inscribirnos en cierto quehacer, como las prácticas atléticas, los ejercicios técnicos para dominar algún instrumento, o las prácticas de los locos, enfermos y criminales.

Y las experiencias las entendemos como conjunto de prácticas ejercidas en un tiempo determinado que dan como resultado

1 El pragmatismo es la base del pensamiento filosófico estadounidense. Dicha noción fue acuñada por Charles Sanders Peirce y pronto fue recuperada por William James y John Dewey. Actualmente uno de los representantes más destacados es Richard Rorty. El pragmatismo tiene su antecedente más lejano en el hedonismo epicureista y su referencia más cercana en el utilitarismo inglés de John Stuart Mill. Aunque en esa línea de pensamiento también podemos ubicar a los pensadores estadounidenses Ralph Waldo Emerson y Henry David Thoreau vinculados a un trascendentalismo pragmático. Sin duda el pensamiento de Michel Foucault con respecto al pragmatismo tiene relación con las ideas de Durkheim y Canguilhem sobre la importancia del hecho social y de la experiencia singular.

un saber y un hacer de algo; por ejemplo, la experiencia que el loco tiene de sí mismo y la experiencia de quienes tratan con él y su locura; la experiencia que el enfermo tiene, sabe y hace de sí, y la experiencia que los médicos tienen, saben y hacen del enfermo. Por decirlo como lo harían los homeópatas, no existe la enfermedad sino los enfermos. El pragmatismo de Foucault analiza las prácticas y experiencias vitales que nos constituyen como sujetos.

Insistimos en que se trata de analizar los procesos más que la obra acabada. Como dice Sloterdijk:

junto a la conocida historia del arte como historia de las obras acabadas, conseguiríamos una historia de la *formación profesional* posibilitadora de arte y de la ascesis configuradora de artistas. Del mismo modo, tras una maniobra análoga, podríamos seguir, a la vez que la acostumbrada historia de la ciencia como historia de problemas, discusión y resultados, el surgimiento de *ejercicios posibilitadores de ciencia* (Cursivas nuestras), (Sloterdijk, 2013, p. 22).

Esta formación profesional puede referirse a las prácticas educativas y a su experiencia; en un sentido más amplio y profundo, a los procesos de subjetivación. Se trata de la historia de las prácticas y las experiencias que han posibilitado las obras humanas como fabricación de sujetos. Como vemos, no se trata de la educación ni de la pedagogía como universales sino de ejercicios educativos con relación a regímenes de verdad. O, dicho de otra manera, lo que se logra aislar o forjar son ciertos instrumentos o prácticas que constituyen un campo de objetos, el cual da cuenta de las experiencias que hacen de la vida una vida. O, como diría Deleuze “[...] la vida del individuo le cedió lugar a una vida impersonal, y sin embargo singular” (Deleuze, 1995, en Giorgi & Rodríguez, 2009, p. 38).

Experiencia de la locura, experiencia de la enfermedad, experiencia de la criminalidad y experiencias de la sexualidad son campos de objetos, problemas que Foucault aísla o analiza

para descubrir una vida singular. Por ello es preciso, como dice Foucault, “[...] localizar la singularidad de los acontecimientos, fuera de toda monótona finalidad” (en Veyne, 2015, p. 21), fuera de toda pretensión de universales.

La sugerencia tácita que Foucault les hace a los sociólogos y a los historiadores —y que bien podríamos hacer extensiva a los filósofos y pedagogos—, es llevar lo más lejos posible el análisis de las formaciones históricas o sociales, hasta dejar al desnudo su singular extrañeza. (Veyne, 2015, p. 21)

Es en la mirada acuciosa de las experiencias y las prácticas donde Foucault forjará sus propios instrumentos de investigación, porque no hay experiencia ni práctica que no sea una manera de pensar o una forma de veridicción.

Ahora bien, en 1979 en la primera clase del *Nacimiento de la biopolítica*, Foucault afirmaba que

en vez de partir de los universales para deducir de ellos unos fenómenos concretos, o en lugar de partir de esos universales como grillas de inteligibilidad obligatoria para una serie de prácticas concretas, me gustaría comenzar por estas últimas y, de algún modo, pasar los universales por la grilla de esas prácticas (Foucault, 2007, p. 18).

Las prácticas singulares permiten pasar la historia, a través de los instrumentos o herramientas teórico-conceptuales, al margen de pretensiones universales. Es decir, en la singularidad de las prácticas expuestas por Foucault es posible vislumbrar lo universal, sin pretender hacer de la propia singularidad algo universal. Foucault no niega los universales para situarse únicamente en el terreno de los particulares, sino que muestra cómo en eso particular está presente lo universal.

Por ejemplo, en la relación entre Sócrates y Alcibíades presentada en *La Hermenéutica del Sujeto*, aparece la *epimeleia heautou* como actitud, mirada atenta, purificación, modificación y transfiguración del sujeto, y ahí podemos ver algo de lo universal. O en el vínculo entre Platón y Dionisio, expuesto en *El*

gobierno de sí y los otros, apreciamos la *parrhesía*, como capacidad de poner todo en el decir, el hacerse escuchar como práctica y trabajo; también pueden observarse cualidades de lo universal. En el análisis profundo y meticuloso de las experiencias singulares, como campos de objetos, aparece lo universal, sin que aquel tenga pretensiones de ser este.

Lo que hace Foucault con el descubrimiento o forja de sus instrumentos, que le permiten aislar un campo de objetos, es descubrir los procesos de subjetivación y regímenes de veridicción del pasado que sostienen al presente y, con ello, apartar toda pretensión de universales. O en palabras del propio Foucault (2007), en el *Nacimiento de la biopolítica*: “[...] parto de la decisión a la vez teórica y metodológica que consiste en decir: supongamos que los universales no existen” (p. 18). En la misma obra Foucault pregunta:

¿Existe la locura? voy a examinar si la historia me da, me remite a algo como la locura. No, no me remite a nada parecido a la locura; por lo tanto, la locura no existe. De hecho, el razonamiento, el método no eran éstos. El método consistía en decir: supongamos que la locura no existe [que el universal “locura” no existe]. ¿Cuál es entonces la historia que podemos hacer de [...] esas diferentes prácticas que, en apariencia, se ajustan a esa cosa [a ese campo de objetos] supuesto que es la locura? (p. 18)

Supongamos que la educación no existe. ¿Cuáles son esas prácticas y experiencias que en apariencia corresponden a eso que llamamos educación? Lo que se dice, dijo o dirá de la educación, no es la educación; eso no quiere decir que no haya estudiantes, maestros o escuelas, o que todo sea relativo y depende de quién, cómo y cuándo lo diga. No, no se trata de “[...] interrogar los universales utilizando la historia como método crítico, sino a partir de la decisión de la inexistencia de los universales para preguntar qué historia puede hacerse” (Foucault, 2007, p. 19). Lo que da cuenta de la educación son las experiencias y las prácticas de los sujetos, de los educadores

y educandos, de los que nombran y señalan a la educación. El pragmatismo de Foucault, el análisis de prácticas singulares, la atención en las experiencias, son un antídoto teórico y metodológico contra todo universalismo.

Su pragmatismo va en contra de una concepción de método de validez universal, repetible o reproducible frente a cualquier objeto; no se trata de encontrar el único camino que lleva a la meta, sino todo lo contrario, se trata de ir abriendo brechas para llegar a múltiples campos. Tampoco se trata de un método en sentido filosófico como una concepción del mundo, que desde lo abstracto o lo concreto, permita pensar la totalidad. Foucault busca y evidencia, “[...] la línea que separa una filosofía de la experiencia, el sentido y el sujeto, de una filosofía del saber, la racionalidad y el concepto” (Foucault, en Giorgi & Rodríguez, 2009, p. 42). Así lo sostuvo en su último escrito *La vida: la experiencia y la ciencia*.

La elucidación de experiencias, en lugar de partir de universales como esquema de inteligibilidad de las prácticas concretas, parte de las prácticas singulares y extrañas para pasar, en cierto modo, a los universales. En tal sentido, Foucault nos demuestra que no hay universales que no estén atravesados, encarnados y fundados en prácticas cotidianas, en experiencias singulares, en vivencias. Si no ¿por qué Pierre Rivière es un caso singular que evidencia elementos de lo universal? Un caso que pone en juego la misma noción de verdad, de vida, de justicia, de salud y de normalidad. Los documentos del caso Rivière se produjeron en el mundo cotidiano, nunca fue un “caso importante” señala Foucault, más bien fue un caso raro. El caso de parricidio del siglo XIX — ocurrido en el norte de Francia — reúne informes médicos, referencias judiciales, datos psiquiátricos, declaraciones de testigos y memoria redactada por el acusado, que dan cuenta de la vida, de las experiencias, de las prácticas comunes y corrientes de la familia Rivière y de su comunidad.

En suma, dice Veyne (2015, p. 23), Foucault “[...] parte de la historia, de la que toma muestras (la locura, el castigo, el sexo

[la enfermedad, el lenguaje, el trabajo]) para detallar su discurso e inferir de ello una antropología empírica” o un pragmatismo.

Aquella pregunta ¿Cómo lo que es, ha sido posible? es fundamental en el proceder de las investigaciones de Foucault. Esta posibilidad es siempre histórica, política y pragmática. Coincidimos con Castro (2013) en que cuando preguntamos ¿cómo lo que es ha sido posible? conlleva pensar que las cosas pudieron ser de otro modo (y esta es una impronta histórica); también se sugiere con esa pregunta que las cosas pueden ser de otro modo (y aquí hay intereses filosóficos y políticos). Pero en realidad lo que importa es cómo son las cosas aquí y ahora, y sin duda esto tiene que ver con su pragmatismo. Esas cosas, esas prácticas, esas experiencias, esos campos de objetos y herramientas de análisis, nos permiten dar cuenta de otros modos de ver la Historia, la política y la Filosofía. Es decir, el pensamiento de Foucault no solo es una historia política de la verdad, sino que es una antropología pragmática de la vida. En tal sentido, la pregunta puede ser ¿cómo lo que hacemos ha sido posible?

Esta suposición teórico-metodológica de inexistencia de los universales, que permite atender las prácticas y experiencias singulares, está relacionada con el escepticismo de Foucault. Según Veyne (2015), un entrevistador incisivo preguntó a Foucault, 25 días antes de morir, “[...] en la medida en que no afirma ninguna verdad universal ¿es usted un escéptico? Absolutamente sí, respondió Foucault. Sí él duda de toda verdad general, intemporal o universal” (p. 50). Además, narra Veyne que, a propósito de una conversación sobre el mito, Foucault dijo que para Heidegger la cuestión era saber cuál era el fondo de la verdad; para Wittgenstein, era saber qué estaba diciéndose cuando se decía verdad; pero para Foucault la pregunta es ¿cómo se explica que la verdad sea tan poco verdadera?

Y con ello Foucault no se refiere a que no haya verdad o que la verdad sea débil, sino que la verdad como naturaleza del pensamiento racional, como fundamento, como universal,

como principio y fin de todo saber, puede ponerse en cuestión. ¿Desde dónde, bajo qué condiciones, nos contamos nuestra historia occidental (en nuestro caso latinoamericana) que nos permite vivir como vivimos? El pragmatismo de Foucault hizo descender la historia de las ciencias, la historia de la humanidad, la historia de los universales, hasta regiones donde están más ligadas a la imaginación y a la extrañeza de lo normal.

Foucault no pierde el tiempo en la búsqueda de conocimientos, no pone el corazón en un tesoro de ideas sabias o de erudición, más bien se concentra en un proceder pragmático, se concentra en la vida misma. Su pragmatismo, más allá de preguntarse por aquello que nos hace ser así, se pregunta ¿qué hacemos? ¿qué nos hace hacer lo que hacemos? y, ¿qué hace lo que hacemos? Se toma el tiempo y la seriedad para indagar sobre la vida y de la vida, e interroga a las prácticas y a las experiencias.

Las prácticas educativas —no solo las escolares— en su sentido más profundo fabrican y crean sujetos. En las prácticas y experiencias se produce subjetividad. No es gratuito que Foucault diga que en el arte de gobernar la pedagogía da continuidad ascendente que va del sí mismo al Estado, y al mismo tiempo que la policía da continuidad descendente que va del Estado al sí mismo. Tampoco es casual que Foucault centre su atención —en sus últimos tres cursos—, en la relación entre el maestro Sócrates y su discípulo Alcibíades, a propósito del cuidado de sí para el gobierno de los otros, o del maestro Platón con su alumno Dionisio, respecto al decir veraz. Preguntar por las prácticas es, de alguna manera, preguntar por la formación o por la educación, por el entrenamiento, por los ejercicios que nos hacen hacer lo que hacemos.

Reflexiones finales

Lo que hemos intentando mostrar en este texto es que no hay un solo método ni multiplicidad de ellos en el trabajo de Foucault, sino un análisis o aislamiento de prácticas singulares

que permiten mirar la realidad de otro modo, al mismo tiempo que la atención que prestemos a dichas prácticas nos aleja de toda pretensión universalista que intente un método o una teoría de la subjetividad. Por esto la pregunta sobre lo humano no se centra en el “ser humano”, sino que se enfoca sobre todo en el “hacer humano”, de ahí que la interrogación ¿cómo lo que hacemos ha sido posible? está por encima de la pregunta ¿cómo lo que es ha sido posible?

Los problemas que Foucault construye e investiga se manifiestan en las preguntas por las prácticas. Es decir, no interesa saber qué es la locura, los discursos, los ejercicios de poder, los procesos de subjetivación, los regímenes de verdad, etcétera, sino saber qué hacen los locos, los médicos, los enfermos o el psiquiatrizado, para dar cuenta de las formas de vida que hacemos. En ese sentido no importa conocer el método ni la teoría que den cuenta de la educación o la pedagogía, sino que se busca preguntar y analizar en los saberes soterrados, paralelos o marginales el hacer de los educadores, los pedagogos, los alumnos, los psicólogos educativos, los maestros, etcétera.

No sobra insistir en que las prácticas educativas son un excelente lugar para mirar al hacer humano. Los ejercicios de aprendizaje, las técnicas para dominar cierto saber didáctico, el hacer de los maestros y los alumnos son prácticas singulares que evidencian las obras humanas como creación y producción de sujetos.

Foucault nos muestra que no es desde una semiología de los asilos, desde una sociología de la delincuencia o desde una pedagogía del salón de clase, que los problemas aparecen, sino más bien a partir de cierto tipo de saberes eruditos y locales que el propio asilado y médico, delincuente y policía, o alumno y maestro tienen sobre sí; es decir, se trata de la aparición de ciertos contenidos históricos habidos en sus prácticas.

Cuando Foucault habla de saberes eruditos y locales se refiere a la genealogía, es decir, a aquellos saberes como prácticas que

permiten la constitución de un saber histórico. Los saberes eruditos y locales no son exclusivos ni de los científicos ni de las ciencias. En todo caso los saberes científicos se ejercen o se practican de cierta manera por ciertas personas. Por ejemplo, el saber pedagógico no está en la disciplina llamada pedagogía, sino en las prácticas de los maestros, de los alumnos, de los pedagogos, de los psicólogos, etcétera. Se trata del saber del educador que está más allá, que es paralelo o marginal de las prescripciones y normas del saber pedagógico. En otras palabras, hay un saber “del pedagogo” y hay otra cosa muy distinta que es el conocimiento “pedagógico” o de la pedagogía como disciplina. Como Foucault diría, una cosa es el saber de la gente y otra cosa es el saber disciplinario sobre la gente; dicho de otro modo, una cosa es el saber del médico, del maestro, del abogado, y otra cosa diferente es el saber de las disciplinas como la Medicina, la Pedagogía y el Derecho.

Foucault (2014) define como genealogía “[...] al acoplamiento de los conocimientos eruditos y las memorias locales, que permite la constitución de un saber histórico, de las luchas y la utilización de ese saber en las tácticas actuales” (p. 22). O sea que genealogía es una conexión o acoplamiento de saberes eruditos y memorias locales. Con esto podemos decir que “el método genealógico” es fundamentalmente análisis de las prácticas, reconocimiento de saberes concretos y singulares.

Foucault no hace de la vida ni de la experiencia un objeto de conocimiento específico, como la medicina o el médico lo hacen de la enfermedad o de la muerte, o como la biología y el biólogo lo hacen de la vida, o como cierta pedagogía y pedagogos lo hacen de la educación. En la extrañeza de lo normal, en la rareza 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 la vida. De ahí que se pregunte “¿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 & Rodríguez, 2009, p. 57).

¿Cuáles son los errores de la vida? O mejor dicho ¿qué hacer singular es considerado como error de la vida? La guerra, lo anormal, lo anómico, la locura, la delincuencia y la barbarie son solo algunos “errores” en los cuales podemos observar procesos de subjetivación o experiencias. De ahí que más vale revisar el detalle de las experiencias de la criminalidad, experiencias de la locura, experiencias de la guerra o experiencias de la barbarie que informan de lo que vivimos y hacemos aquí y ahora.

Si algo provoca a los pedagogos o educadores la antropología pragmática de la vida, tan propia de Foucault, es pensar en las prácticas y experiencias educativas concretas y actuales sin eludir las huellas históricas, políticas y éticas.

Foucault afirma que “[...] la vida es aquello que es capaz de error, de allí su carácter radical” (Foucault, en Giorgi & Rodríguez, 2009, p. 55) por lo que la anomalía atraviesa a la Biología de punta a punta, la enfermedad traspasa a la medicina y a la Psiquiatría, la anomia cruza al Derecho, y todo ello, junto con la inopia, indiferencia e insolencia, cruzan a la educación.

Nietzsche (1997) decía que la verdad era la mentira más profunda; Canguilhem diría, de acuerdo con Foucault, que la verdad es el error más reciente en el enorme calendario de la vida, y probablemente Foucault diría “la verdad, una vida, es un error”.

Referencias

- Castro, E. (2013). *La torsión ética de la noción de biopolítica*. Conferencia dictada en el marco del V Coloquio Latinoamericano de Biopolítica y II Coloquio Internacional de Educación, Bogotá del 3 al 6 de septiembre 2013.
- Ferrater, J. (1994). *Diccionario de Filosofía. Tomo A-D*. Barcelona: Ariel.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la Biopolítica*. Buenos Aires: FCE.

- Foucault, M. (2008). *La hermenéutica del sujeto*. México: FCE.
- Foucault, M. (2010). *El gobierno de sí y de los otros*. México: FCE.
- Foucault, M. (2014). *Defender la sociedad*. México: FCE.
- Giorgi, G. & Rodríguez F. (2009). *Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida*. México: Paidós
- Nietzsche, F. (1997). *La genealogía de la moral. Un escrito polémico*. México: Alianza.
- Sloterdijk, P. (2013). *Muerte aparente del pensar. Sobre la filosofía y la ciencia como ejercicio*. Madrid: Siruela.
- Veyne, P. (2015). *Foucault. Pensamiento y Vida*. México: Paidós

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, *gubernamiento/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.

Anarqueologia e aleturgia em Foucault: ¿e se as verdades fossem outras para a educação?

Alexandre Filordi de Carvalho
Universidade Federal de São Paulo - Brasil

Mas, pensando bem, esse tipo de coisa é o melhor que se pode esperar das tantas realidades bizarras que os outros nos conferem. Superficialmente, costumamos chamá-las de falsas suposições, juízos errôneos, atribuições infundadas. Porém, tudo aquilo que se pode imaginar sobre nós é realmente possível, conquanto não sejam verdades para nós. E os outros nem se abalam, pouco se importando se são ou não verdades para nós: são verdades para eles. Tão verdadeiras que, muitas vezes, os outros chegam a nos convencer de que a verdade que eles nos atribuem é mais verdadeira que a sua própria realidade, caso vocês não se agarrem com força à realidade que vocês mesmos se deram por conta própria (Pirandello, 2001, p. 168).

Palavras (¿alertas?) iniciais

O presente texto é um ensaio. Quer dizer que não tenho a pretensão de arranjar um tipo de coerência científica com as suas ideias. Não representa, contudo, afirmar que ele seja incoerente, não o é. Mas é um ensaio, no sentido muito próprio que erros são permitidos, deslizes ou tentativas são assumidamente colocadas à prova, com o intuito de visar ao aprimoramento de

suas ideias. Aprimoramento que deixo com os seus possíveis leitores, caso o texto seja digno de tal coisa.

Isso é preciso ser considerado porque neste texto me aventuro a trazer para o pensamento de Foucault uma leitura que ele indicou, muito *en passant*, no seu curso de 1979-1980, *Do governo dos vivos*. Trata-se, como veremos, da referência que ele fez à obra de Feyerabend (2003), *Contra o método*. Assim, no primeiro momento do texto exploro a ideia de que a anarqueologia, assumida por Foucault naquele curso, tem uma estreita relação com os pressupostos de *Contra o método*. Exploro, então, algumas implicações para o próprio pensamento de Foucault. Assumo riscos que talvez não deveria assumir: estou ensaiando, contudo. O fato é que suponho que a anarqueologia é uma passagem a permitir um duplo tratamento ousado de Foucault, ou seria meu? De um lado, a anarqueologia seria um procedimento a indicar, não diria abandono, mas um grau de superação de Foucault entre as delimitações arqueológica e genealógica. De outro lado, a anarqueologia seria uma lente mágica dupla: catalisa as pesquisas empreendidas por Foucault, convergindo-as sob tal registro e, ao mesmo tempo, as projetaria num feixe temático coerente, ao redor do signo verdade-governo.

Para explorar o lugar do signo verdade-governo, passo ao segundo movimento do texto. Com ele, exploro a noção de aleturgia empreendida por Foucault. De certo modo, o jogo das manifestações de verdade presentes na aleturgia também assinalam para a inventividade da anarqueologia. Com efeito, do mesmo modo que a verdade está implicada nos modos como se conduz a conduta de alguém, ela também estaria implicada na capacidade de se rejeitar uma ação de governo em como se produz um conhecimento sobre a verdade. Questão de invento, daí a ligação da anarqueologia com a aleturgia.

Finalmente, e levando no limite tal relação, pretendo trazer alguns exercícios finais voltados para a possibilidade de experimentarmos certa inventividade na educação com a anarqueologia e com a aleturgia. Com efeito, no que tange à

educação, de modo amplo, estaríamos indo contra o método e contra a verdade instituída ao que intenta governar apenas de modo institucionalizado (Carvalho, 2014). Um texto. Três movimentos. Um ensaio.

Contra o método: Foucault e o acesso à verdade

Sem nenhuma pretensão de exaurir uma questão de ampla envergadura presente na complexa trama da obra de Michel Foucault, gostaria, no entanto, de assumir uma proposta analítica. Refiro-me a uma inflexão de abordagem de Foucault que, a um só golpe, conforme a interpretação que gostaria de levar a cabo, lança luz a um duplo impasse tão comum e presente na recepção de seu pensamento. Em um eixo, tratar-se-ia de repensar uma aposta que o filósofo começa a firmar no sentido de fazer girar uma mecânica analítica que, de certo modo, supera possíveis cisões ou distensões presentes entre arqueologia e genealogia, por exemplo, como se não houvesse uma política de relações de poder no campo das discursividades e dos saberes. Consequentemente, com todo o risco que corro com tal afirmação, parece-me que Foucault passaria a forjar uma implosão territorial, ou melhor, demarcatória entre arqueologia e genealogia, a partir do instante em que dá pistas na direção de um trabalho que, assumidamente, conjuga-se no esforço de proceder a um rompimento com a identidade arqueológica ou genealógica. Com isso, contudo, não cogito dizer que Foucault estaria criando um outro procedimento ou uma nova ferramenta de pesquisa, mas “apenas” assumiria a ideia de que tanto arqueologia quanto genealogia são a dupla face de uma luta contra o método, ou, ainda, a demarcação de uma postura anti-ciência, ou, também, a produção de ferramentas de trabalho no sentido de um antimétodo, como tentarei mostrar.

Assumir tal postura, com efeito, revelaria outro eixo de perspectiva, não menos abusivo que o anterior. É que dissolvidas as demarcações entre arqueologia e genealogia,

sob a expectativa de entendermos a aposta de Foucault contra o método, emergiria um atravessamento que faria romper as comuns análises que pesam sobre a sua obra: primeiro, segundo ou terceiro Foucault. Ou como é comum afirmar a *comentografia* foucaultiana, eixos de preocupações acerca do saber, do poder ou da ética, espécie de trindade já consagrada.

De acordo com a minha suspeita, é possível enxergar um momento preciso na trajetória da produção de Foucault em que, talvez, essas questões cedam lugar a um atravessamento que, se não é estratégico de seu pensamento, minimamente o dispõe e o reorganiza em torno de um fluxo de intensidade o qual, de fio a pavio, estaria presente na ampla extensão de sua obra. Trata-se da construção histórica acerca das sucessivas destruições das evidências ao redor da política da verdade. Em outras palavras, trata-se de evidenciar que na história do Ocidente existem discursos, práticas e sujeitos que não devem existir, que não podem existir e que são postos à deriva para certas manifestações de verdade. E ainda assim, que os sujeitos que passam a não aceitar certos regimes de verdades, espécie de manejo encarnado de uma outra política da verdade, não devem existir. Para isso fomos capazes de inventar a expulsão social, a reclusão, o internamento, o aprisionamento, o controle de fluxos, a administração individual e coletiva, tudo bem justificado por saberes e por práticas verdadeiras, bem fundamentadas, inclusive, cientificamente. Mas do lado de trás desse espelho, estão os indivíduos fora dos atos, dos rituais, das fulgurações da verdade já ritualizada: os anormais, os loucos, os deficientes, os depravados, os delinquentes, os marginais, os incorrigíveis, os excluídos, os invisíveis, os ineducáveis. O que ocorre, contudo, quando isso é evidenciado? O que se libera em termos de emersão de forças e o que se anuncia com propósito de outras possibilidades como modo de existir na franja de outros jogos de verdade?

As balizas de detalhes que questões podem ser extraídas ao analisarmos alguns tópicos mais sutis apresentados por Foucault no curso de

1979-1980, *Do governo dos vivos*. Mais precisamente ao longo das suas cinco primeiras lições. Em todo aquele contexto, é possível seguir algumas pistas que dão subsídios para as questões que acima arrisquei lançar. Para desenvolvê-las em pormenores, contudo, a seguinte observação é necessária. No meu modo de entender, *Do governo dos vivos* aporta uma lente mágica para recepcionar o pensamento de seu autor. Há uma face da lente que é convergente, isto é, ela enfeixaria as questões tratadas anteriormente por Foucault. Há, todavia, uma outra lente, capaz de projetar raios que se dissipam em múltiplas direções; espécie de abertura de feixes de perspectivas. Lente divergente diriam os físicos, mas que, após a leitura da produção de Foucault subsequente a 1980, voltaria a ser uma lente convergente.

Isso pode ser levado em consideração porque em *Do governo dos vivos* a ampla questão da governamental idade passa a dar margem para vislumbramos o fato de que houve na história ocidental marcações precisas em torno de como fomos governados individual e coletivamente. Assim, estaria Foucault, desde a *História da Loucura* explorando essa dimensão, como ele mesmo especifica na aula de 6 de fevereiro de 1980. Marcações que, se de um lado foram tão visíveis: racionalidade do Estado, burocracia, dominação, aparelhos ideológicos de Estado, etc.; de outro lado, foram ignoradas, por serem marcações capazes de permitir acesso a outras experiências de governo com e pela a verdade; marcações ignoradas, sutis, esquecidas. Nisso estaria exemplificada a complexa trama do governo de si mesmo, com outras verdades, com outros atos de verdades, por outras manifestações de verdade e com outros regimes de verdade, como a produção de Foucault, pós anos 1980, deixa entrever. Mas ocupemo-nos com a composição de tais lentes.

A lente convergente para os feixes dos empreendimentos de Foucault, anteriores a *Do governo dos vivos*, pode ser retratada no estranho enunciado que ele faz acerca da anarqueologia. Ao me valer do termo estranho, estou me referindo a basicamente três coisas: duas constatações e uma dificuldade. A primeira

constatação diz respeito ao uso, digamos, intempestivo de Foucault do termo anarqueologia. Nessa direção, estranho remete também a estrangeiro. Em outras palavras, mesmo ao leitor especializado do filósofo, certo embaraço é produzido porque ele se depara com uma ideia nunca antes explorada e que, malgrado isso, também não será aprofundada por Foucault, após a sua menção entre as aulas de 30 janeiro e de 6 de fevereiro de 1980. A segunda constatação diz respeito a uma vaga e imprecisa abordagem acerca do que seria a anarqueologia. Diferente dos extensos refinamentos dispensados à arqueologia e à genealogia, seguramente operadores não apenas conceituais, mas procedimentais na *démarche* foucaultiana, a anarqueologia não mereceu sequer um desenvolvimento meticuloso e atento da parte de Foucault. Talvez isso pudesse levar alguém a pensar que tal termo seria mais um giro performático de uma oratória provocativa a algo mais sério. Tal sugestão, porém, não me parece sustentar-se, sobretudo se levarmos em consideração o cuidado na elaboração das noções e dos conceitos por parte de Foucault e, não menos importante, a maneira não efetiva de fazê-los operar em sua obra.

O fato, contudo, facilmente constatado é que, ao vincular as suas pesquisas ao procedimento anarqueológico, Foucault, nessa passagem, chama a atenção para um tipo de convergência de seus esforços arque e genealógicos, até então realizados. Por si só isso seria um complicador. Mas há ainda mais: o complicador, digamos, *stricto sensu*.

Depois da primeira menção de Foucault à anarqueologia, o que ele está designando de atitude teórico-prática¹, um sutil parêntese é por ele realizado. Mas como a sabedoria manda saber que o diabo vive nas sutilezas, seria interessante não ignorar

1 A primeira menção encontra-se na aula de 30 de janeiro de 1980. Na versão original, francesa, está na página 77. Como utilizo a tradução brasileira, a referência é a seguinte: “Então eu lhes direi que o que lhes proponho seria antes uma espécie de anarqueologia” (Foucault, 2014, p. 73).

isso. Em apenas mais ou menos seis linhas, e tão somente ali e em nenhum outro lugar do curso ou dos cursos e livros posteriores, Foucault menciona a obra *Contra o método*, do austríaco Paul Feyerabend (2003), filósofo das ciências². A dificuldade em torno da anarqueologia, então, conhece um repique, isto é, uma aceleração de batimentos manejada por duas baquetas: a do próprio Foucault se apropriando de Feyerabend, e a baqueta de Feyerabend, o “pai” de *Against method*, cuja premissa fundamental é: “[...] a ciência é um empreendimento essencialmente *anárquico*” (Feyerabend, 2003, p. 31, grifos meus). Sem a pretensão de esgotar possibilidades e avanços ao redor da problemática da anarqueologia e de sua relação com o pensamento de Feyerabend, gostaria, contudo, de destacar alguns pontos que julgo serem importantes mediante a perspectiva ora por mim sustentada: o curso *Do governo dos vivos* nos fornece relevantes lentes de convergência e de divergência, no sentido da dispersão, ao redor da problematização que se tornaria fulcral em Foucault: verdade e governamentalidade. Mas passemos primeiro pela anarqueologia.

Talvez seja uma hipótese interessante, e nada nos impede de empreendê-la, que Foucault tenha encontrado na leitura de

2 Originalmente a obra foi publicada em 1975. Na França, a edição de *Contra o método* apareceu em 1979, portanto, no contexto próximo ao curso de 1979-1980. Para quem pôde ler o texto de Feyerabend é possível ouvir ecos de suas questões ao longo das aulas de Foucault, ao menos até a lição de 6 de fevereiro, por exemplo, quando Foucault (2014) menciona: “A ciência seria uma família de jogos de verdade que obedecem, todos, ao mesmo regime, ainda que não obedecem à mesma gramática, e esse regime de verdade específico, bem particular, é um regime no qual o poder da verdade está organizado de maneira que, nela, a constrangência seja assegurada pelo próprio verdadeiro. É um regime que a verdade constrange e vincula porquê e na medida em que é verdade” (pp. 90-91). É claro que a questão é da relação plausível da existência de uma certa ciência, e não a ciência, a depender de um jogo de verdade. Embora em termos outros, Feyerabend (2003) fez diagnóstico semelhante, com tons conceituais distintos, porém: “a ciência não conhece, de modo algum, ‘fatos nus’, mas que todos os ‘fatos’ de que tomamos conhecimento já são vistos de certo modo e são, portanto, essencialmente ideacionais” (p. 33).

Feyerabend uma chave perspicaz para ir além do jogo duplo cujas amplas sínteses operacionais de seu empreendimento, arqueologia e genealogia, implicavam-no a uma constante necessidade de delimitar um ou outro campo. Diga-se de passagem, aliás, não era raro Foucault reservar a sua primeira lição de cada curso, às vezes até mais do que a primeira, para elaborar uma série de considerações acerca do que ele fez, estava fazendo ou intentava alçar. E junto disso, retomar o que era arqueologia e no que consistia a genealogia. Essa marca está presente nos cursos ministrados por ele no *Collège de France*: um incansável trabalho de delimitação e de expansão de posicionamentos teóricos que não cessaram de mudar. Parece-me, todavia, que em 1980 a dimensão anarqueológica permitirá a Foucault se colocar além dos núcleos identitários de seu trabalho: seria isso arqueologia ou genealogia?

Meu problema ou a única possibilidade de trabalho teórico que me anima seria deixar, de acordo com o desenho mais inteligível possível, o vestígio dos movimentos devido aos quais não estou mais no lugar em que estava há pouco. Então ele acrescenta: “Novo curso, novo traçado” (Foucault, 2014, pp. 70-71).

Não estar nunca no mesmo lugar teórico; muito menos comprometido com certo procedimento metódico irretocável. Eis o móvel audaz de uma anarqueologia. Mas eis também uma autoliberação com relação às justificativas do que se está fazendo. Suponho, assim, que Foucault se permitiu dentro de sua própria produção experimentá-la e ensaiá-la de modo anárquico, quer dizer, sem prescrições epistemológicas, metódicas ou teleológicas. Apenas experimentar. Esboço constante ou rascunho desdobrado “[...] de uma metodologia anarquista e de uma ciência anarquista correspondente” (Feyerabend, 2003, p. 35), a saber: “[...] dada qualquer regra, não importa quão ‘fundamental’ ou ‘racional’, sempre há circunstâncias em que é aconselhável não apenas ignorá-la, mas adotar a regra oposta” (Feyerabend, 2003, pp. 34-35).

Esse quadro era latente em algumas indicações presentes, reparem bem, na primeira aula do curso de 1976, *Em defesa da sociedade*. Remarcando traços distintivos entre arqueologia e genealogia, Foucault (2002, p. 14, grifos meus) haveria de afirmar: “As genealogias são, muito exatamente, *anticiências*”. Esse caráter anticientífico revela a incessante dinâmica para colocar em evidência outras formas de se conectar com outras verdades. Formas que, por sua vez, revogam a tirania dos discursos e das práticas englobadoras. O caráter plural aqui é de extrema relevância. As *anticiências* cogitam insurreições de saberes, como remarcava Foucault, pois não se conformam às evidências nem da razão e tampouco da institucionalização dos manejos com os quais se tem a pretensão de fazer valer “a” interpretação, “a” história, “o” acontecimento, enfim, “a” verdade. Não era à toa que as genealogias, ou melhor, as *anticiências*, jogassem com a massa caótica e perdida de todo saber, de toda relação de poder, mas também, de agora em diante, de toda localidade discursiva sujeitada, “[...] para dessujeitar os saberes históricos e torná-los livres, isto é, capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico unitário, formal e científico” (Foucault, 2002, p. 15).

Subjaz a essa vertente do posicionamento das *anticiências* de Foucault, sempre no plural, uma profunda e incisiva crítica com relação à produção da verdade e o seu vínculo institucional³. Ignorar essa dimensão é, de fato e não sem ironia, ficar “esperando Foucault, ainda”, tal como Marshall Sahlins (2004) *cum grano salis* designa em sua obra assim intitulada. Esperaríamos Foucault, tal como o inalcançável Godot de Beckett, presos a sua “*subjetologia*”, expressão de Sahlins, sem nenhuma clareza metodológica. Armadilha astuciosa essa, é bem verdade. Ela se sustenta, porém, graças à grandeza, o

3 A quem se interessar em aprofundar-se nessa temática: Carvalho, Alexandre F. de (2014). Foucault e a crítica à institucionalização da educação: implicações para as artes de governo.

que não é nada bom, do vínculo de toda metodologia a uma escola de fundamentos científicos, a uma linha institucional, a uma política da verdade, logo, de relação de poder, a fornecer a musculatura ritual e operadora de seus efeitos verdadeiros. Talvez Sahlins, como antropólogo, tenha deixado passar esse detalhe. Embora correto ao argumentar que “[...] os paradigmas nas ciências sociais mudam porque, como sua capacidade de persuasão é, na verdade, mais política que empírica” (Sahlins, 2004, p.108), transformando-se assim, em sua interpretação, em lugares comuns universais, a questão a ser colocada seria de outra ordem: mas como é possível essa “persuasão política” sem uma instituição política, inclusive no sentido físico, arquitetural? Não sejamos ingênuos, portanto. Talvez fosse melhor ficar mesmo com Beckett (2005, p. 107) “Não fomos feitos para a mesma estrada”.

Os arquivos de Foucault, os desenlaces dos saberes sujeitos, ou as suas liberações, conforme advieram com as genealogias, convergem para uma anarqueologia no sentido mais estrito de uma experiência singular anarquista: ser governado de outro modo; absolutamente cada vez menos, até não ser governado. Apenas um exemplo, a ser extraído de *A desobediência civil*, de Thoreau (2012):

Aceito de bom grado a divisa ‘O melhor governo é o que menos governa’, e gostaria de vê-la aplicada de modo mais rápido e sistemático. Levada a cabo, ela resulta por fim nisto, em que também acredito: ‘O melhor governo é o que absolutamente não governa’ (p. 7).

A proposta anarqueológica, ao que me parece, chama a atenção para o laço apertado a amarrar a produção das verdades científicas nos mastros institucionais ou, mais precisamente, nos fundamentos das instituições que governam a produção da e o acesso à verdade. Com efeito, há no sentido da anarqueologia não apenas uma implicação política consequente de uma ligação com outra forma de se conceber a nossa relação com a verdade. Há também aí uma aposta ética, um empenho de

Foucault em valorar o que se ignora como procedimentos de verdade, ou seja, procedimentos capazes de afetar a existência de cada sujeito histórico⁴.

Ora, ainda que Foucault ocupasse um lugar institucional demarcado após 1970, o *Collège de France*, o seu posicionamento era na direção de desinstitucionalizar os “paradigmas das ciências humanas”. Empreender algo malgrado a instituição. Ser anticientífico, ser anarqueológico, antimetódico. Foucault provava, no sentido de experimentar e de ensaiar, luminosidades a incidir sobre nós como outros regimes de verdade:

O que implica igualmente, em relação à história das ciências, um procedimento diferente, na medida em que a história das ciências tem como papel, no fundo, mostrar como nesse regime particular que é a ciência ou que são as ciências, mas que não se questiona como regime de verdade, o verdadeiro que constrange pouco a pouco os homens, rebaixa suas presunções, extingue seus sonhos, cala seus desejos, arranca suas imagens até a raiz (Foucault, 2014, p. 92).

Os contornos de algo verdadeiro advêm dos jogos de forças empreendidos nas múltiplas facetas dos regimes de verdade. A nossa história, com relação a isso, é extremamente viciada pelos aparatos institucionais e por seus modos de fazer, sempre espelhados nos mesmos vícios. Talvez seja isso que tenha escapado a Sahlins, com relação a Foucault. É preciso tomar a anarqueologia como modo de operar a insurreição dos saberes, desde a própria genealogia:

Trata-se da insurreição dos saberes. Não tanto contra os conteúdos, os métodos ou os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição sobretudo e acima de tudo contra os efeitos centralizadores de poder que são vinculados à instituição e ao

4 Há outras maneiras de conceber essa relação ética de Foucault em sua produção, notadamente em um vínculo político, extemporânea à exclusividade dos anos 1980. Um relevante trabalho, nesse sentido, é o de Carlos Eduardo Ribeiro (2009), cujo título é: Foucault: uma arqueologia política dos saberes.

funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa. E se essa institucionalização do discurso científico toma corpo numa universidade ou, de um modo geral, num aparelho pedagógico, essa institucionalização dos discursos científicos toma corpo numa rede teórico-comercial como a psicanálise, ou num aparelho político, com todas as suas aferências, como no caso do marxismo, no fundo pouco importa. É exatamente contra os efeitos de poder próprios de um discurso considerado científico que a genealogia [anarqueologia] deve travar combate (Foucault, 2002, p. 14, acréscimo meu).

Desaparelhar o discurso científico convoca um movimento de desvinculação de sua corporificação na instituição. É como se, no lugar do “discurso científico [que] toma corpo numa universidade ou num aparelho pedagógico”, como dito acima, houvesse um discurso com outra consistência e outra prática, que pode ser inclusive pedagógica; sem corpo, porém. A anarqueologia, assim, seria a expressão de uma experiência a combater esses efeitos dominantes de fazer pensar, de fazer crer, de produzir verdades. Ela se assemelharia a não funcionalidade do *corpo sem órgãos* de Deleuze e Guattari (2002). Em jogo estaria a intensidade do experimentalismo ao lado da consistência da intensidade de poder pensar, experimentar, querer outra explicação ou um outro jogo para se jogar, ainda que precisasse ser inventado. Teoria-corpo-sem-órgãos; procedimento-corpo-sem-órgãos, porque o corpo sem órgãos se opõe “[...] menos aos órgãos do que ao organismo (funcionamento organizado dos órgãos em que cada um está em seu lugar, destinado a um papel que o identifica)” (Zourabichvilli, 2004, p. 15). E, não menos importante, ele “[...] remete a uma potência invivível como tal, a de um desejo sempre em marcha e que nunca se deteria em formas: *a identidade produzir-produto*” (Zourabichvilli, 2004, p. 15). Essa potência invivível, que ainda não se viveu, seguramente não está do lado das formas de se pensar sedentarizadas nas condições pelas quais o Estado, em sua ampla forma de governar, pretende, ou não, permitir (Carvalho & Gallo, 2010).

A própria ideia de se ir *Contra o Método*, conforme expõe Feyerabend, ecoa nessa direção. Há na política da lógica científica – e não seria absurdo falar em lógica da política científica, nesse caso, responsável por operar um corpo metodológico ou também metódico, em nome da boa ciência que não pode ser contrariada – a condição de consistência sistemática para apenas confirmar o que lhe é familiar. Os métodos e as metodologias, assim, delimitam certa variedade de problematizações a fim de condicioná-las ao mesmo padrão analítico, impedindo a emersão de suas forças operadoras de contestação. Portanto, ambos contribuem “[...] para a preservação do que é antigo e familiar não por causa de nenhuma vantagem inerente a ele(s), mas porque é antigo e familiar” (Feyerabend, 2003, p. 51).

É pela contrarregra, argumenta o autor de *Contra o Método*, que se deve, então, operar. A contrarregra é um giro contra qualquer regime de verdade instituído na produção do conhecimento, ao acesso do saber na criação científica, ou nas formas categóricas de se estabelecer a relação sujeito e objeto, quaisquer que sejam. Justamente porque os procedimentos científicos são politizados, portanto governáveis, é que a contrarregra deve operar. O pressuposto básico da contrarregra repousa no princípio de que é preciso desenvolver hipóteses, ainda que inconsistentes, com o intuito de colocar em xeque as teorias e os princípios aceitos e altamente confirmados. Ademais, a contrarregra é um procedimento contraindutivo, uma vez que, dentro desse arcabouço,

[...]necessitamos de um padrão *externo* a crítica, necessitamos de um conjunto de pressupostos alternativos, *necessitamos de um mundo imaginário a fim de descobrir as características do mundo real que pensamos habitar* (e o qual, na verdade, talvez seja apenas outro mundo imaginário) (Feyerabend, 2003, p. 46, grifos originais).

Que a anarqueologia esteja aí não resta dúvida. Na mesma proporção, seria difícil não vislumbrar nela um dos traços incontornáveis de Michel Foucault: “Um anarquista é como

um agente secreto que participa do jogo da Razão de modo que solape a autoridade da Razão” (Feyerabend, 2003, p. 46).

Levando em consideração todo o movimento dessa exposição, três aspectos se desdobram no sentido da hipótese inicial. Em um primeiro plano, a anarqueologia permitiria uma saída do centro de gravidade pendular entre arqueologia e genealogia, pois Foucault passa a se valer das estratégias próprias contrametélicas. E há nessa experiência de superação, por assim dizer, um posicionamento a evidenciar, entre os empreendimentos já consagrados e os ainda por realizar: um combate a todo tipo de representação científica e de todo repique de poder institucional. Isso é muito claro na aula de 9 de janeiro de 1980 quando, de modo farto, ele assim argumenta:

A noção de saber [portanto, momento arqueológico] tinha por função, justamente, pôr para fora de campo a *oposição entre científico e não-científico*, a questão da ilusão e da realidade, a questão do verdadeiro e do falso. Não para dizer que essas oposições não tinham em todos os casos nem sentido nem valor – não é o que eu queria dizer. Eu queria dizer simplesmente que se tratava, com o saber, de colocar o problema em termos de práticas constitutivas, práticas constitutivas de domínios de objetos e de conceitos, dentro dos quais as oposições entre o científico e o não-científico, entre o verdadeiro e o falso, entre a realidade e a ilusão podiam exercer seus efeitos. Quanto à noção de poder [momento genealógico], ela tinha essencialmente por função substituir a *noção de sistema de representações* dominantes pela questão, pelo campo de análise dos procedimentos e das técnicas pelas quais se efetuam as relações de poder (Foucault, 2014, pp. 12-13, grifos e acréscimos meus).

Eis, então, uma convergência interessanteisHishh que a anarqueologia é capaz de produzir. Da maquinação da *Stultifera navis* em *A história da loucura* até *Chaves dos sonhos de Artemidoro*, na *História da Sexualidade 3*, estamos perante quais verdades? Vislumbramos aí que tipo de caráter científico? Que lógica de representação dominante é dissolvida, esmigalhada,

posta à prova pela história da loucura, pela história das ciências humanas, pela história das prisões, pela história da sexualidade, pelas histórias sobre as miríades artes de governar. O que é arqueologia, o que é genealogia? Isso ainda deveria pesar? E se pesa, não haveria aí, de modo rasteiro e insidioso – astúcia da razão? –, uma necessidade de definir pela lógica do familiar, pela representação da coerência, aquilo que não faz sentido às contrarregras, às anti-ciências, ao contrametélico, isto é, à anarquologia? E não estaríamos, nós mesmos, presos no labirinto de Foucault, “esperando Foucault, ainda”, a indicar respostas como descobertas quando na verdade o que precisamos, como ele, é inventá-las?

Mas um segundo plano é possível de ser vislumbrado. Ele também estaria presente de fio a pavio no pensamento de Foucault:

a produção do verdadeiro na consciência dos indivíduos por procedimentos lógico-experimentais, não é mais que, no fim das contas, uma das formas possíveis da aleturgia. A ciência, o conhecimento objetivo, não é mais que um dos casos possíveis de todas essas formas pelas quais podemos manifestar o verdadeiro (Foucault, 2014, pp. 12-13).

Essa aleturgia, isto é, a manifestação da verdade, os ritos pelos quais a verdade é alcançada e experimentada, não está apenas no lado da ciência. Existem, entretanto, saberes intocáveis, não porque inacessíveis, mas porque foram subjugados, sujeitados; existem práticas abominadas, não porque sejam perversas ou inviáveis, porém, caçadas em defesa da sociedade ou em nome das práticas seguras, aplicáveis, mais científicas. Entretanto, elas não deixam de sussurrar o murmúrio das verdades que não podem ser contidas ao longo de toda extensão de suas mil e uma histórias. A essa altura, seria desnecessário afirmar o quão tal dimensão está presente em Foucault. São de outras manifestações de verdade que ele sempre se ocupou, até o curso

de 1980 e, claro está, continuará a se ocupar⁵. E haveria um Foucault mais ético do que esse?

Com isso, creio que chegamos ao ponto da dissipação da anarqueologia na obra de Foucault. Não mais arqueologia ou genealogia, mas uma postura beligerante contra as formas de se pensar que possam ser governadas. Interessante notar o lugar onde isso aparece: em um curso a remarcar a virada de interesse de Foucault. Não mais empreendimentos histórico-filosóficos calcados nos contornos fugidios de nossa modernidade. Foucault cria um novo jogo de distensão histórico-filosófico. Ele se volta para a Antiguidade greco-romana, para outras verdades, para outras experiências. Ali, sempre onde ele esteve: no *outrar*.

Nessas novas experiências, Foucault não deixará de repisar as dimensões contraintuitivas e das contrarregras da anarqueologia. Também não deixará em paz o jogo das representações e dos saberes ignorados, jogados à sombra dos cânones. Ao contrário, Foucault passa a reinventar a força demolidora da anarqueologia: e se em outras verdades descobríssemos condições para inventar, tanto no âmbito do saber quanto no das relações de poder, outras maneiras de ser, de pensar, de fazer, cada qual consigo mesmo e com os outros? Maneiras distintas das que nos governaram até aqui, mas apenas outras: um desgoverno na Razão que nos governa? Definitivamente, *Do governo dos vivos* abre uma senda miraculosa

5 Não desprezemos a própria força argumentativa de Foucault (2004, p. 281): “o que venho pretendendo colocar há algum tempo, que é, fundamentalmente, o seguinte: como se estabelece, se fixa e se define a relação entre o dizer-verdadeiro (a veridicção) e a prática do sujeito? Ou ainda de modo mais geral: como o dizer-verdadeiro e o governar (a si e aos outros) se vinculam e se articulam um ao outro? Este é o problema que tentei abordar sob numerosos aspectos e formas — seja a propósito da loucura e da doença mental, seja a propósito das prisões e da delinquência, etc. — e que agora, a partir da questão a que me propus sobre a sexualidade, gostaria de formular diferentemente, de um modo ao mesmo tempo mais estritamente definido e ligeiramente deslocado em relação ao domínio que escolhi, e [convocando períodos] historicamente mais arcaicos e mais antigos”

no oceano de Foucault – mas as águas são as mesmas: onde há governo, há verdade; onde há verdade, há poder. A próxima etapa do texto aborda essa dimensão. Subsequentemente, tratarei de pensar para o campo da educação algumas consequências de uma experiência anarquológica face aos seus ritos de verdade, quer dizer, às suas aleturgias.

O jogo da aleturgia: entre mil verdades, mil e uma verdades

No final de *Contra o método*, Feyerabend (2003) alude ao desconforto das “manias do homem branco”, nós ocidentais, face ao campo de todas as formas pelas quais séries de verdades, respaldadas em meios próprios de concepções e de reproduções, reduplicaram-se ao longo de nossa história, valendo-se, é claro, de um enorme aparato institucional. Tais manias são engendradas dentro de um espírito colonizador, cuja pólvora fatal é o próprio domínio de apenas certas maneiras de se produzir a verdade. Seguiríamos, assim, com o nosso assassinato: “[...] assassinato de mentes e culturas, que é cometido ano após ano nas escolas, nas universidades, nas missões educacionais em países estrangeiros” (Feyerabend, 2003, p. 335).

Mas para haver esse “assassinato” de mentes e de culturas, antes mesmo de se formar uma mentalidade ou princípios culturais solidificados, é preciso uma recorrência sempre ritualizada da verdade até chegar ao ponto de engendrar algo verdadeiro. Quer dizer, ao ponto de operar uma separação entre o falso e a própria verdade. E o que Foucault auxilia a compreender é justamente a relação indissociável dessa fixação da verdade com formas de governar pela verdade, e, por conseguinte, de subjetivar pela verdade. Significa dizer que não existe verdade sem uma estratégia de condução para acessá-la. Se universidades e escolas continuam, assim, matando mentes e culturas é porque elas incidem formas de governo sobre

quem por elas passam a fim de neles talhar um jogo aletúrgico da verdade. Ao cabo, trata-se de uma extensa produção de sujeitos. O que ocorreria, porém, se começássemos a pensar na invenção de outros jogos aletúrgicos da verdade? Para tanto, não seria preciso inventar outras formas de governar a si mesmo e os outros? E, por conseguinte, não estariam em jogo tipos distintos de relação com os saberes e as relações de poder? Para pensar essas questões, creio ser interessante considerar uma das perspectivas possíveis no modo como Foucault abordou a relação entre formas de governar e verdade. Depois disso, presumo alcançar algumas condições para pensarmos tais questões no âmbito da educação contemporânea.

Em *Do Governo dos vivos*, Foucault percorre uma longa trajetória, de Édipo Rei de Sófocles até a história das práticas penitenciais cristã entre os séculos II ao V, a fim de mostrar que existiram, fora da racionalidade de Estado, distintos e variados “[...] mecanismos e procedimentos destinados a conduzir os homens, a dirigir a conduta dos homens, e conduzir a conduta dos homens” (Foucault, 2014, p. 13). Essa modulação, inclusive distanciando-o do contexto investigativo dos dois cursos anteriores, quando Foucault analisava as formas de governo biopolíticas e a interpenetração do liberalismo na modernidade, ocorre porque é-nos apresentada “[...] a noção de governo dos homens pela verdade” (Foucault, 2014, p. 12).

Chama a atenção o fato de essa proposição geral de trabalho encontrar-se no mesmo terreno da referida anarqueologia; e isso não deve ser perdido de vista. Era preciso movimentar a anarqueologia com o intuito de dissolver os impasses acerca de qualquer linearidade metódica ou de procedimento analítico. Foucault haveria de ser coerente ao princípio básico da descontinuidade histórica⁶. Por isso mesmo, a anarqueologia haveria de ser uma espécie de enfoque de potência experimental e criativa no âmbito de suas análises, cujo gesto consistia em

6 Acerca da descontinuidade histórica em Foucault: VEYNE, Paul (1998).

movimentar a multiplicidade de práticas em suas singularidades e contingências históricas, para anunciar a não linearidade das verdades e de suas relações com as mesmas contingências e singularidades das múltiplas formas que se empreenderam as conduções das condutas dos homens no Ocidente.

Na base desse complexo movimento pulsam duas destruições das evidências. As linearidades de procedimentos analíticos, do ponto de vista da história e da filosofia, são insuficientes e mesquinhas, pois se tornam incapazes, como já antevia Feyerabend (2003), de saírem de seus pressupostos teóricos, de suas prescrições epistemológicas e de seus enunciados fatuais. Consequentemente, rompem-se as disposições acerca de qualquer linearidade com respeito à verdade. E o que Foucault enfatiza, de modo bem preciso, é a existência de múltiplas experiências históricas não lineares que, malgrado suas diversidades, aparente incomunicabilidade e possíveis paradoxos, engendraram, atuaram e espreitaram a conduta dos homens: seus comportamentos, modos de pensar, de agir, de se associar coletivamente, de ser normal no âmbito jurídico, legal, biológico, médico, psiquiátrico, educacional, sexual, moral, enfim, sempre por meio de práticas de verdade, práticas de governo.

A aposta na noção de aleturgia concentra essa dupla disposição, acima mencionada. De um lado, ela revela, na prática, como a anarqueologia opera em seu procedimento analítico. De outro lado, pela própria consistência forjada por Foucault na elaboração da noção de aleturgia, entendemos a não linearidade das formas de governar os homens pela verdade.

Logo na primeira aula do curso *Do governo dos vivos*, tomamos conhecimento da invenção do termo aleturgia. Derivado do adjetivo grego *Ἀληθουργής-alêthourgues*, empregado por Heráclito, para designar o verídico, Foucault (2014) trama a noção de aleturgia para, de modo geral, indicar

o conjunto de procedimentos possíveis, verbais ou não, pelos quais se revela o que é dado como verdadeiro em

oposição ao falso, ao oculto, ao indizível, ao imprevisível, ao esquecimento, e dizer que não há exercício do poder sem algo como uma aleturgia (p. 8).

Entrementes, há um amplo espectro de problematização na circunscrição da aleturgia que precisa ser considerado com mais vagar.

A inventividade de Foucault vai *pari passu* com a intensidade analítica da anarqueologia. Significa pensar que uma condição inventiva de pensamento ousa na direção de criar os seus próprios conceitos e as suas próprias noções. De modo mais preciso, voltar-se para a produção de seus instrumentos analíticos. Em jogo está a invenção de outras regras pelas e com as quais um procedimento analítico inaugura nova vertente de governo sobre a sua ação, a sua intenção e o seu caráter propositivo. Por isso mesmo, a força da aleturgia passa a ser compreendida apenas ao longo de todo o curso ministrado por Foucault, cujo espaço, aqui, não nos permite tratar. Por outro lado, pensaria que ela se faz presente nas próximas etapas de suas investigações e produções, pois é o estreitamento das amplas formas de experiências históricas de governo dos homens pela verdade que acabam por emergir.

Não é sem sentido, então, que a primeira característica da aleturgia é um conjunto de procedimentos possíveis voltados à forma de o sujeito se ver em uma relação de direção, de governo, de condução. Então, temos procedimentos de governo e para governar. Ao longo *Do governo dos vivos*, as análises acerca de como cada um alcança um tipo de experiência com a verdade, variando conforme uma experiência oracular, confessional ou de ligação com um discurso político, evidencia, sempre e continuamente, a presença de um outro sujeito a interpelar, a conduzir, a dar condições de completude, para a realização da verdade. Para tanto, há uma variação de procedimentos de extração da verdade que não é a mesma conforme o lugar que o sujeito ocupa ou faz circular a verdade. Para Foucault, tratar-se-ia da emersão e da fixação do papel do sujeito capaz de dizer

“eu” vi, “eu” presenciei, “eu” vivi, “eu” sei a verdade. Em seus próprios termos,

Como se estabeleceram não, de uma maneira geral, as relações entre a arte de governar os homens e a aleturgia, mas [entre] a arte de governar os homens e o que chamarei de autoaleturgia, isto é, essas formas de manifestação de verdade que giram em torno da primeira pessoa, em torno do eu e do eu mesmo (Foucault, 2014, p. 48).

Ora, os procedimentos em torno da manifestação de verdade são, com efeito, dimensões da experiência existencial. Assim, viver é estar ligado a algum tipo de verdade, enquanto se vive tal verdade e por ela se passa. A dimensão referida por Foucault a autoaleturgia é a implicação vivida ou a que está por ser vivida em determinada conjuntura de verdade. Dimensão subjetiva e singular, portanto, já que maneja a especificidade da própria experiência com a verdade: “[...] uma verdade que se manifeste, pelo menos em alguns dos seus pontos, mas de uma maneira absolutamente indispensável, na forma da subjetividade” (Foucault, 2014, p. 69). Não se trata, então, de conhecer a verdade, mas de ter tido com ela algum tipo de ligação vital, vivencial, existencial. Ligação capaz de colocar à prova a constituição subjetiva de quem se vincula à verdade. Há, portanto, um impacto modificador na consistência subjetiva de quem passa pela verdade.

Sob tal horizonte imediato, Foucault (2014) convoca a ideia de atos de verdade para sublinhar a temática a ser repisada: “[...] o governo dos homens pela manifestação da verdade na forma da subjetividade” (p. 74). Para cada manifestação da verdade é preciso um ato de verdade, que é “...a parte que cabe a um sujeito nos procedimentos de aleturgia” (Foucault, 2014, p. 75). Não podemos ignorar a alusão da parte que cabe ao sujeito na aleturgia com a variação plausível do encontro subjetivo entre experiência com a verdade e constituição do sujeito. De fato, o que é posto em evidência é a dissolução de qualquer verdade essencial a ser coligada num tipo de ontologia metafísica e

anterior à própria experiência do sujeito, espécie de pré-figuração ou idealização essencial. Os sujeitos se tornam sujeitos a partir do momento que são governados por uma verdade histórica, contingente, frágil, isto é, por intermédio da experimentação da verdade. Verdade, sem dúvida alguma, também interesseira, constitutiva de suas ações, de seus posicionamentos acerca dos falsos ou dos verdadeiros enunciados e das falsas ou verdadeiras práticas no modo de ser do sujeito consigo mesmo e com os outros.

Em termos aletúrgicos, os sujeitos podem cumprir um papel de operador na manifestação da verdade por atos distintos, ativando a sua ação, o seu procedimento, o seu ritual, ou anunciando-a por experiência: toda uma variação em como a verdade pode aparecer. Aqui a relação do sujeito com a verdade é muito precisa: ele é um operador da verdade, apenas um ator, porém, “[...] nada mais que operador, pois não é dele que se trata” (Foucault, 2014, p. 75). Mas cada sujeito pode também ser espectador ou testemunha da verdade, manifestando-a por intermédio do “[...] eu vi, eu estava lá, eu me lembro, tenho certeza porque foi diante dos meus olhos que as coisas aconteceram” (Foucault, 2014, p. 75). Em uma outra variante, o lugar do sujeito no ato da verdade ocorre quando ele passa a ser o próprio objeto da manifestação da verdade, “[...] quando é a propósito de si mesmo que se descobre a verdade” (Foucault, 2014, p. 75). Ao se tornar objeto da verdade, ao mesmo tempo, o sujeito é um operador de si mesmo e uma testemunha daquilo que a verdade é capaz de operar nele mesmo. E nessa dimensão, “[...] os indivíduos são chamados a manifestar o que eles mesmos são, no fundo de si” (Foucault, 2014, p. 82).

Foucault entende que essa última dimensão do ato da verdade para a manifestação da aleturgia perpassou tanto a Antiguidade greco-romana como adentrou na prática de um governo de si mesmo no Cristianismo, até o século V. Tanto a cultura do cuidado de si como a arte da confissão seriam provas de que “[...] não há poder justo e legítimo se os indivíduos

não dizem a verdade sobre si mesmos” (Foucault, 2014, p. 82). Esse pressuposto reside no engendramento próprio de modos práticos capazes de permitir a condução de si mesmo, o autogoverno ou a autoaleurgia. Por isso mesmo, verdade e formas de governar as condutas, sempre implicadas em relações de poder, irrompem-se como o anúncio de outra aventura possível nos modos de cada sujeito se ver indexado a um tipo de verdade, pagando o preço por ela e destinando-se às suas consequências.

Mais do que um aspecto histórico arquivado ou um saber sujeitado, a aleurgia, tomada por eixo problematizador de nossas próprias relações de como nos destinamos às verdades e, com efeito, de como lançamo-nos em certas relações de governo, acaba por suscitar um conjunto atual de questões:

porque e como o exercício do poder em nossa sociedade, o exercício do poder como governo dos homens requer não apenas atos de obediência e de submissão, mas também atos de verdade em que os indivíduos, que são sujeitos na relação de poder, sejam também sujeitos como atores, espectadores testemunhas ou como objetos no procedimento de manifestação de verdade? Por que, nessa grande economia das relações de poder, se desenvolveu um regime de verdade indexado à subjetividade? Por que o poder (e isso há milênios, em nossas sociedades) pede para os indivíduos dizerem apenas ‘eis-me aqui, eis-me aqui, que obedeco’, mas lhes pede, além disso, para dizerem ‘eis o que sou, eu que obedeco, eis o que sou, eis o que vi, eis o que fiz?’ (Foucault, 2014, p. 76).

Sutilezas das estratégias de fixação da verdade; sutilezas das relações de poder que governam; sutilezas das inúmeras experiências pelas quais os sujeitos são destinados a se constituírem enquanto sujeitos da verdade, assim responderia Foucault. Saber do jogo aleúrgico presente em nossa constituição subjetiva é indagar pelos jogos de verdade interpostos nas estratégias e nas táticas dispostas a fazer de nós indivíduos que obedecem, porém, anunciando “eis-me

aqui”, isto é, identificando-se como agentes da obediência, como sujeitos governáveis para esse propósito; denunciando-nos, a nós mesmos, quando deixamos de obedecer, quando infligimos, quando intentamos nos mobilizar para viver em outras experiências com a verdade. Não é à toa que Foucault considera a necessidade de se produzir outro movimento dentro dessa conjuntura. Talvez uma autoanarquia, ou uma anarqueologia acerca de como anunciamos “eis-me aqui, eis-me aqui que obedeço”: “[...] é o movimento para se desprender do poder que deve servir de revelador para às transformações do sujeito e para a relação que ele tem com a verdade” (Foucault, 2014, p. 71).

Exercícios finais: o que é possível experimentar na educação com a anarqueologia e com a aleturgia?

Suspeito serem as problematizações acerca da anarqueologia uma interessante ferramenta cujo poder analítico se estende para além do conjunto de suas questões internas ao pensamento de Foucault. Associada às hipóteses de *Contra o método* de Feyerabend (2003) e a todas as consequências de um posicionamento em favor dos saberes sujeitados e de outras formas de se colocar face aos seus giros de relações de poder, a anarqueologia, por ser inventiva como procedimento, e criativa como invenção analítica, parece-me ser inspiradora na invenção de outras experiências de como se produzem procedimentos capazes de acessar a verdade e de fazê-la circular no tecido social.

Sabemos que os distintos módulos de aparelhos pedagógicos presentes na sociedade contemporânea, das escolas infantis às universidades, não deixam de ser “[...] instituições qualificadas para a enunciar a verdade” (Foucault, 2001, p. 14). Tratando-se especificamente do jogo finalizador de ensinar, e das suas mais variadas formas, é comum que elas se empenhem em fazer valer algum tipo de método ou de metodologia de ensino. Os

sistemas educacionais contemporâneos, aliás, já partem de um pressuposto metodológico anunciado, desde sempre, como produto vantajoso à finalidade que se dispõe. Sem contar o estreito vínculo que eles forjam entre pressuposto metodológico e produção de verdade refinada pelo mesmo sistema capitalista produtivo, competitivo, excludente e linear, uma vez que os desvios ameaçadores desse sistema são capturados por forças de governo, valendo-se de seus processos particulares de produzir constantes verdades.

É contra o método pronto, a linearidade da aprendizagem, a aplicação capitalista do conhecimento, a passividade presente nas formas de ensinar e de aprender que chegam acabadas, fazendo de seus sujeitos meros espectadores, que a anarqueologia pode operar. Ela pode operar quando indaga acerca dos longos arquivos repetitivos de procedimentos que engessam e paralisam a criatividade inventiva, não precisamos dizer métodos, mas de experiências em torno de aprender alguma coisa. A sociedade ocidental, cegada pela tradição racionalista, estancou como pôde os saberes e as práticas que transbordavam para além das cercanias de suas fronteiras⁷.

Com a anarqueologia, Foucault ousou mostrar como é possível experimentar o saber outro, ao próprio conhecimento dos vestígios apagados de nossa história. Mas também mostrou o nosso acesso a um conjunto outro de práticas capazes de nos inspirar a nos governar de outros modos, visando a um tipo novo de relação humana, individual e socialmente, e que isso

7 Apenas um exemplo interessante: “Talvez um dia possamos sentir certa vergonha e uma grande tristeza por ter identificado com a superstição práticas milenares, da dos augúrios antigos à dos videntes, leitores de tarôs ou jogadores de búzios. Saberemos então, independentemente de qualquer crença, respeitar sua eficácia, a maneira como eles transformam a relação entre os saberes e aqueles que os praticam, como eles os tornam capazes de um cuidado com o mundo e com seus sinais dificilmente perceptíveis que abre esses saberes para suas próprias incógnitas. Nesse dia, teremos também aprendido a que ponto fomos arrogantes e imprudentes em nos tomarmos por aqueles que não precisam de tais artifícios” (Stengers, 2015, p. 145).

é possível. Possível porque tais relações podem ser inventadas; possível porque já foram de outra maneira, ainda que não as tenhamos mais em nossos horizontes; possível porque a verdade pode ser uma outra verdade.

No final de *Contra o método*, Feyerabend (2003) projeta uma *desiderata* para a educação que vai ao encontro dessa paisagem. Levando em consideração a plausibilidade da contrarregra das formas de se produzir e de se acessar ao conhecimento e às verdades, para ele, um dos objetivos precípuos da educação seria o de forjar, por vivências, uma espécie de amplo reservatório de diferentes pontos de vistas, inclusive envolvendo culturas e tradições distintas, para que os sujeitos da educação pudessem ter o direito de escolher. Como já sabemos, as verdades impressas nas regras de conduzir a conduta são um repertório muito estreito de opções, pois é sempre uma determinada experiência de poder que está envolvida em nome do equilíbrio social. Aqui, os sujeitos sempre são convertidos ao apelo da lógica familiar. Se, de fato, para Feyerabend um anarquista é como um agente secreto que solapa a autoridade da Razão, para Foucault, um anarquista seria alguém a solapar as regras das verdades com as quais se chega a governar alguém. Seguramente, a educação se vincula aí. Difícil e instigante tarefa, portanto, para quem educa: “A tarefa do educador consistiria em facilitar a escolha, e não em substituí-la por alguma ‘verdade’ própria” (Feyerabend, 2003, p. 335).

Não é nada simples, contudo, pensarmos em direito de escolha dentro dos apertados laços de governo, claro está, porque manejam verdades que são antepostas diante de nós como palco inescapável para o qual estaríamos destinados a atuar. Além disso, como sabemos, direito de escolha envolve experiências de liberdade. A longa história da aleturgia indica ser possível acessar a verdade, produzir uma relação com a verdade fora do padrão de quem meramente atua ou é dela espectador e testemunha. Em outros termos, é possível infligir aos mesmos atos de verdade a fustigação afiada de quem intenta recusá-los

e aceitá-los como os únicos atos de verdade possíveis. E isso se faz a partir do momento que alguém se torna o seu próprio objeto da verdade, isto é, passa a se constituir com a verdade porque a transformação almejada segue junta da constituição da subjetividade a ser realizada pela autoexperiência com a verdade. É como se precisássemos aprender que

há várias outras maneiras de vincular o indivíduo à manifestação do verdadeiro, e vinculá-lo à manifestação do verdadeiro por outros atos, com outras formas de vinculação, segundo outras obrigações e com outros efeitos que não os definidos na ciência, por exemplo, pela autoindexação do verdadeiro (Foucault, 2014, p. 91).

É certo que existe no vasto mundo social formas distintas de vínculos com a verdade. Quase sempre, contudo, não nos deslocamos para fora das cercanias delimitadoras de nossas verdades. O preço que estamos pagando por isso não sabemos dimensionar. Isabelle Stengers (2015), em *No tempo das catástrofes: resistir à barbárie que se aproxima*, denuncia o jogo de falsificação no qual estamos vivendo quando assumimos por verdadeiro pressupostos que, na prática, estão nos conduzindo à autoaniquilação. A cega empiria científica exploratória, usurária, produtora de desigualdades sociais vem formatando mentalidades e padrões de comportamento para justificar as ações devastadoras e aniquiladoras de formas sociais e de formas de vidas que se recusam a aderir à barbárie das verdades homogêneas e hegemônicas. Precisamos colocar em marcha causas comuns cujas intenções sejam a de se voltar contra as verdades que nos impedem de conceber novas formas de nos humanizar, ou melhor, de nos constituirmos como sujeitos históricos. A educação, para Stengers (2015), deve funcionar de modo semelhante às “[...] comunidades de praticantes, reunidos por uma causa que nos faz pensar, imaginar, objetar” (p. 87).

Não pensemos que, para tanto, são necessários doutos indivíduos. Ao contrário, precisamos é de *qualquer um*, ou seja, de todos aqueles que, a partir de suas experiências com outras

verdades, são capazes de contribuir com sinais de uma vitalidade inconformada com as relações de poder-saber-verdade-governo a aniquilar a prática do heterogêneo, pressuposto básico de um enriquecimento subjetivo; pressuposto básico de que a nossa relação com a verdade pode bem ser de outro modo e para uma outra experiência de vida.

De um lado, a anarqueologia nos ensina que a receita do “bolo” não está pronta e nunca estará. As experiências da e com a educação precisam de uma constante inventividade sobre como governam as suas verdades, os seus sujeitos e pagando o preço que pagam. E a inventividade está depositada na força das contrarregras que muitas vezes ignoramos. Ou ainda, ela está presente nas experiências com saberes e formas de ser-e-estar-no-mundo que são lançadas para debaixo do tapete da eficiência, do produtivismo, da competição, do tecnocracismo, do crescimento econômico. Nesse aspecto, de outro lado, somos convidados a agir não mais como um mero ator a cumprir um papel aletúrgico. Muito menos como um espectador testemunha diante da verdade que passa à nossa frente, para a qual apenas dizemos: “eu vi”, “eu estava lá”, “eu sei”. O desafio é o da autoaleurgia. Trata-se de um vínculo com a verdade capaz de colocar em marcha não o que nos impõem a fazer ou ao que devemos falar e testemunhar, porém, ao que nos permite agir porque queremos assim agir, ao que nos permite fazer porque assim queremos fazer. Para um novo estatuto de verdade para consigo mesmo, no entanto, é preciso um novo estatuto de governo de si mesmo. Porque a partir do momento que passamos a considerar a formação de sujeitos capazes de ver que foram constituídos historicamente por verdades que poderiam ser outras, passaremos a destruí-las politicamente.

Eu digo ‘politicamente’ dando à palavra ‘político’ um sentido muito amplo: em todo caso, existem possibilidades de ação, uma vez que é através de um certo número de ações, de reações, de um certo número de lutas, de conflitos, para responder a um certo número de problemas, que se escolhe algumas soluções (Foucault, 2012, p. 242).

O que precisamos, na educação, é de um choque aletúrgico, em nome de outras escolhas, em nome de outras verdades, em nome de outros governos. Parafraseando Foucault, talvez cheguemos a um dia em que dizer “eis-me aqui, eis-me aqui, que fui educado”; “eis o que sou, eu que me educo”, represente uma outra história para a qual tivemos a ousadia de pagar com uma verdade que igualmente ousamos inventar, para além daquelas que nos governam⁸.

Referências

- Beckett, S. (2005) *Esperando Godot*. São Paulo: CosacNaify.
- Carvalho, A. (2014). Foucault e a crítica à institucionalização da educação: implicações para as artes de governo. *Proposições*. 2014, vol.25, nº 2, pp. 103-120.
- Carvalho, A. & Gallo, S. (2010). Do sedentarismo ao nomadismo: intervenções para se pensar e agir de outros modos na educação. *Revista Educação Temática Digital – ETD*. 2010, vol.12, nº, pp. 280-302.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2002). *Capitalisme et schizophrénie – L’anti-oedipe*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Feyerabend, P. (2003). *Contra o método*. São Paulo: Editora Unesp.
- Foucault, M. (2001). *Os anormais – curso no Collège de France (1974-1975)*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2002). *Em defesa da sociedade – curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2012). *Du gouvernement des vivants*. Paris: EHESS/Gallimard/Seuil.

8 Este texto faz parte do conjunto das pesquisas sob financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP. Processo 2016/05440-7. Agradeço imensamente a Julio Groppa Aquino por sua leitura atenta, crítica e criteriosa do manuscrito deste texto, bem como por suas sugestões precisas e sempre eficientes.

- Foucault, M. (2012). *Mal faire, dire vrai. Fonction de l'aveu en justice*. Louvain: UCL.
- Foucault, M. (2014). *Do governo dos vivos*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Pirandello, L. (2001). *Um, nenhum e cem mil*. São Paulo: CosacNaify.
- Sahlins, M. (2004). *Esperando Foucault, ainda*. São Paulo: CosacNaify.
- Stengers, I. (2015). *No tempo das catástrofes: resistir à barbárie que se aproxima*. São Paulo: CosacNaify.
- Thoureau, H. D. (2012). *A desobediência civil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Zourabichvili, F. (2004). *O vocabulário de deleuze*. Campinas: IFCH. Versão On-line: <http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-vocabulario-francois-zourabichvili.pdf>

Referências complementarias

- Foucault, M. (2004). *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes.
- Veyne, P. (1998). *Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história*. Brasília: UNB.

Gobierno y *parrhesía* como referentes analíticos en Michel Foucault

Juan Guillermo Díaz Bernal
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Se puede discutir sobre lo que sería la filosofía para Michel Foucault y cómo identificarla en su obra, un tanto desapareja en su contenido y sus objetos de estudio como, por ejemplo: locura, prisión, sexualidad, disciplina, arte, literatura, psiquiatría, etc. Dada esa misma pluralidad temática es necesario establecer el problema así:

Analizar, no los comportamientos ni las ideas, no las sociedades ni sus 'ideologías', sino las *problematizaciones* a través de las cuales el ser se da como una realidad que puede y debe ser pensada por sí misma, y las *prácticas* a partir de las cuales se forman. La dimensión arqueológica del análisis permite analizar [...] las formas mismas de la problematización... su formación a partir de las prácticas y de sus modificaciones. Problematización de la locura y de la enfermedad [...] de la vida, del lenguaje y del trabajo[...] del crimen y del comportamiento criminal (Foucault, 2012, pp. 14-15)

Por eso, al problematizar los temas y las cuestiones investigadas, estos hacen la filosofía de Michel Foucault propia y característica. La problematización asume una actitud crítica, en sentido kantiano, de preguntar sobre las condiciones de posibilidad, a partir de las cuales nos constituimos como

sujetos y donde ciertos objetos de conocimiento son analizados históricamente en nuestro cotidiano. La filosofía se presenta aquí, como un retorno hacia la crítica de los problemas abordados, para poder pensarlos y analizarlos según la dinámica histórica de constitución de verdad.

Según Kraemer (2011), los escritos de Foucault-autor podrían conformarse de acuerdo a orden temático tal como, saber, poder y ética; también llamado primero, segundo y “último” Foucault. Siguiendo esa organización de sus escritos es posible clarificar unas líneas metodológicas como la arqueología, la genealogía y la anarqueología, aunque en los últimos cuatro cursos en el *Collège de France*, se podría hablar de “corrientes filosóficas”.

Hablar sobre el pensamiento de Foucault es también un ejercicio libre de pensar pues, entre las contribuciones se destaca la voluntad de mostrar cómo ocurrió la construcción histórica del sujeto, cómo fuimos llevados a pensar lo que pensamos, a actuar y vivir como vivimos, aprendiendo de este filosofar a desnaturalizar las relaciones sociales y las verdades cotidianas; pues, si nada es natural, todo es construido a lo largo del tiempo de la historia. Para este autor, esa contribución tiene una emergencia contradictoria, es decir, lo que está dado no es lo más importante o la verdad final sobre las cosas. A la filosofía le interesa interrogar sobre el modo como se están dando, ordenando y clasificando las cosas en un determinado tiempo. A partir de esos interrogantes se podría intentar “pensar lo impensado” o “pensar de otro modo” lo que está petrificado en las vivencias cotidianas sin análisis e indagaciones (Díaz, 2005).

Foucault presentó un modo diferente de pensar y producir filosofía; sus obras son ricas en investigaciones de tipo histórico; por eso la crítica se hace posible en su pensamiento. El filósofo debate y se propone comprender cómo el sujeto se hace objeto de estudio de la ciencia. Por lo tanto, no es a partir del sujeto pensante que tienen origen las subjetividades, sino desde la discursividad institucionalizada que se producen sujetos para los cuales las ciencias pueden inferir conocimientos.

La filosofía foucaultiana es una invitación a un continuo movimiento de hacer diferencia, al comprender las verdades de producción histórica. Esta filosofía presenta un “pensar de otro modo” la filosofía, centrada en la vida dinámica, como conocimiento, sino también como ética y estética, haciendo una ampliación de las cuestiones humanas, como un cuidado consigo mismo y con el otro; sin embargo, la vida y todas las posibilidades de conocer, producidas a través de la investigación como modo de pensar cautivante, que contribuye para la transformación del modo de ver y entender las cosas que son fruto de su tiempo; es decir, para el “[...] papel de la filosofía como aquello que vemos” (Foucault, 1999, p. 128).

El recorrido en este texto hace referencia a *primero*, establecer los antecedentes teórico-metodológicos, tales como: arqueología-saber y genealogía-poder. *Segundo*, ubicar el punto de torsión, a saber: la gubernamentalidad. *Tercero*, la estrecha relación entre sujeto y verdad en el “último Foucault”, escudriñando principalmente en la noción de *parrhesía*. Como conclusión, brevemente se enuncia como los referentes analíticos de gobierno y *parrhesía* son consecuentes con una postura tanto política como ética en la filosofía foucaultiana.

Antecedentes teórico-metodológicos

Los conceptos de saber, poder y ética fueron estudiados por el filósofo francés Michel Foucault con operadores metodológicos, tales como arqueología, genealogía y anarqueología. Se acostumbra decir que el primer dominio metodológico es la proto-arqueología (Nalli, 2006), principalmente abordado en 1961 cuando escribe la *Historia de la locura* y se extiende y reconfigura netamente a la arqueología, cuando publica *El nacimiento de la clínica* (1963), *Las palabras y las cosas* (1966) y *La arqueología del saber* (1969). El análisis arqueológico permite comprender lo *a priori* de lo histórico, como los dispositivos de saber que constituyen el archivo y que regulan ciertos

enunciados o verdades dentro de un determinado periodo histórico. Así, el análisis arqueológico tiene como objeto el saber y las condiciones históricas de la verdad que circula en el interior de los discursos de cada época.

La genealogía es denominada por Veiga-Neto (2011) como una categoría que envuelve el ser-poder. Ella es el segundo operador metodológico de Foucault y tiene como objetivo el estudio de las formas del poder. Su inicio fue marcado principalmente en el aula inaugural del *Collège de France*, en 1971, y se extiende hasta el primer volumen de la *Historia de la sexualidad: la voluntad de saber* (1975). Este periodo se vio marcado principalmente por una de sus obras cumbres titulada *Vigilar y castigar*. Sobre ese dominio de amplios análisis de la relación saber-verdad, y contemplando también las relaciones de fuerza en cuanto prácticas del poder, interés en la producción de verdad, etc., se busca comprender los diferentes mecanismos o dispositivos que dan el soporte a las prácticas discursivas.

El saber es conductor de poder, pues se transmite y naturaliza los modos en los cuales se establecen los dominios, porque no opera aisladamente. Foucault no cierra un operador metodológico, sino que acontece como una “[...] sucesiva incorporación de una sobre la otra, en una prolongación de las problematización y respectivas maneras de trabajarlas” (Veiga-Neto, 2011, p. 45).

Saber-arqueología

Este análisis activa una metodología del presente poniendo en duda las certezas de las cuales hablamos, pensamos, defendemos y posicionamos, y los referentes que orientan nuestra reflexión como humanos intentando responder quienes somos. Así, se evidencia que algunos estudios foucaultianos van más allá de ese análisis sobre las verdades y saberes determinados por los hechos históricos. El saber aparece como objeto de la arqueología para desentrañar las condiciones del

acontecimiento en pleno desarrollo, y cuya duración determina los saberes y las verdades.

El análisis arqueológico cuyo foco Foucault lo consolida estudiando principalmente el saber, a su vez, establece los discursos regulados por los enunciados que los componen. El análisis metodológico, articula las prácticas discursivas siguiendo el orden de las cosas según las prácticas, tales condiciones serían: culturales, sociales, políticas, etc.

Los saberes, por otra parte, son productores de formas de relacionarse con los objetos o cosas, de modo que las conductas y la subjetividad son presupuestos que, ejercen una acción o creencia de la conciencia histórica, pues estas son conductoras del saber que corresponde a una época específica. En los estudios foucaultianos está presente la interrelación entre los conceptos: enunciado, archivo, discurso, entre otros. Así, el enunciado, por ejemplo, compone el discurso conforme al análisis puramente gramatical en el nivel abstracto y universal. Este se encuentra dentro de una época específica donde actúan y se contraponen las estrategias entre los sujetos generando prácticas de saber. Foucault (2010) esboza cómo el archivo está lejos de encajar apenas entre un conjunto de documentos que legitimen la tradición de conocimientos verdaderos. Ese archivo organiza, a su vez, el enunciado donde analizar condiciones *a priori* de la historia determinando el saber, en cuanto duración de determinadas prácticas o discursos.

El interés para la historia de la arqueología es buscar una homogeneidad y determinar las *epistemes* del conocimiento. Por lo tanto, analiza las formas discursivas y evidencia una racionalidad en la manera de interactuar; es decir, cómo se piensa o actúa, lo cual está determinado por las conductas de aceptación de saberes, discursos, verdades, etc, que precisan las condiciones de racionalidad específica; son condiciones externas o anteriores al sujeto del discurso, que detienen las condiciones de enunciación de los discursos, y constituyen así, los significados y los sentidos que los sujetos atribuyen

a las cosas, las circunstancias, los objetos, entre otros. Más allá de una investigación de carácter histórico se brinda la posibilidad de desarrollar o desaparecer ciertas verdades donde las consciencias, y principalmente las consecuencias en cuanto sujetos históricos, producen verdades estrechamente compuestas.

Poder-genealogía

Los conceptos inherentes a estos dominios están relacionados estratégicamente el uno con el otro. Siguiendo los estudios genealógicos es, posible entender algunas estrategias o mecanismos creados para determinar las prácticas, siendo posible también comprender los efectos disciplinares, desempeñados por intermedio de instituciones como la escuela, el asilo y la prisión. Este tipo de instituciones son responsables de la difusión del saber e incluso, en el exceso, de la fabricación de cuerpos dóciles, disciplinados y gobernables.

En el análisis a las instituciones, Foucault relaciona tanto el saber como el poder y sus implicaciones. En el interior de las instituciones ocurre un enlace “[...] de prácticas discursivas y no discursivas” (Castro, 2004, p. 409). Así, la genealogía se concentra en la comprensión de cómo funciona el poder y cuáles son los mecanismos de producción de subjetividades.

El saber es conductor del poder, por lo tanto, naturaliza los modos en los cuales se generan “[...] efectos de verdad que produce el poder, que ese poder conduce y que, a su vez, reconduce ese poder” (Foucault, 2000, p. 28). El poder es transmisor de saber, pues es así como las relaciones entre saber y poder se establecen en las conductas interpuestas. El poder no hace otra cosa sino recubrir toda una serie de mecanismos particulares, definibles y definidos, que aparecen susceptibles de inducir comportamientos y discursos. Así, el individuo es un efecto del poder y simultáneamente es su centro de transmisión. Por lo tanto, se entiende cómo mantiene una jerarquía y establece

relaciones, lo que significa que en todas las sociedades actúa como relación de poder en cadena. Las relaciones de poder no se sitúan en un lugar específico, pero sí en una sociedad que practica en su cotidianidad algunas técnicas “[...] que realizan el poder detallado, minucioso del cuerpo, gestos, actitudes, comportamientos, hábitos, discursos” (Machado, 2000, p. XII). El poder ejerce estrategias como tecnologías de control, donde el mecanismo específico del poder es resaltado por Foucault como “poder disciplinar”, caracterizado por la distribución del cuerpo en espacios institucionales o por la sanción normalizadora que pretende corregir o adaptar cuerpos.

Uno de los conceptos referentes a los estudios genealógicos y, en consecuencia relacionado con la norma, es la docilidad. La definición de docilidad es propuesta en *Vigilar y Castigar*: “[...] dócil es un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado” (Foucault, 2009, p. 132). La docilidad está relacionada con las tecnologías del yo, del autocontrol y autocuidado, que desarrollará posteriormente con más detenimiento.

En cuanto a las estrategias que utilizó Foucault (2009) para analizar la producción de individuos útiles, él argumenta que los “[...] métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que realizan la sujeción constante de esas fuerzas y les impone una relación de docilidad-utilidad, son lo que podemos llamar las disciplinas” (p. 132). A partir de estas conceptualizaciones metodológicas se desarrolla el análisis formador de subjetividad y conductas como, por ejemplo, la escuela.

Foucault y la historia: la gubernamentalidad como principio de la torsión teórico-metodológica

La producción filosófica tiene una relación estrecha con la historia, como perspectiva heredada de la lectura de Nietzsche

y su propuesta genealógica (Muchail, 2004, p. 37), se afirma que incluso Foucault hace filosofía al realizar investigación histórica, cuya aproximación, posibilita perspectivas documentales en la organización de su pensamiento, para problematizar el propio conocimiento producido en el transcurso histórico. Pero en este campo también hay que ser cuidadosos para no concebir una historia sin ser crítica.

Algunos historiadores, por una parte, generaron conflictos con esa manera de investigar; otros, por el contrario, lo admiran. O'Brien (1992) define la obra de Foucault como "[...] estudios de historia en razón de los dominios que aborda, y de las referencias de las cuales recorre; si no, insistía él, no constituyen la obra de un historiador" (p. 35). Es decir, utiliza en sus estudios caminos que se muestran según las producciones históricas, y usa la investigación histórica para averiguar las centralidades de nuestros modos de pensar, a fin de mostrar el camino para su desarrollo posterior. De esta manera, la relación de Michel Foucault con la historia de la filosofía es comprender un problema filosófico para descubrir las conexiones generales de la discusión y así, enlazarlas con la historia de los sistemas del pensamiento. Por otra parte, los ataques de los historiadores a Foucault se deben a razones meramente, teóricas, epistemológicas y, sobre todo, metodológicas. La manera arqueológica de pensar la historia y las nociones de confrontar la información, producen una lucha en la producción de verdad; las nociones de multiplicación de las rupturas, la discontinuidad, el tema y la posibilidad de una historia global, comienzan a desaparecer la nueva historia, encuentran un cierto número de problemas metodológicos, etc. Ejemplificaciones como esta, incomodan profundamente a algunos historiadores.

Las críticas que los historiadores lanzaron contra Foucault, fueron delineadas por Leonard (1982) y consolidadas en tres cuestiones así:

- *La rapidez fulgurante del análisis*: mientras Foucault galopa a rienda suelta por tres siglos, el historiador no tiene derecho a prescindir de las verificaciones históricas y sociológicas.

- *La cuestión del método*: No se sabe si el método utilizado describe una maquinaria o denuncia una maquinación. Parece que imputa relaciones de poder, pero sin dar nombres. Es una lucha sin estrategias donde, al final, parece la propia máquina la que sostiene el poder. Todo ello deriva en una interpretación mecanicista (interpersonal y abstracta) del mismo.
- *Escritura*: Foucault consigue dar tal fuerza y carácter a su escritura que se está consolidando a razón de clasificar la realidad de las cosas. Lo verosímil puede dominar en última instancia sobre lo verídico.

La aproximación entre la Filosofía y la Historia, en Foucault, requiere que se visualice el propio hombre y su constitución histórica, pues en esta perspectiva histórica en la que el hombre reside, se encuentra la gran mayoría de problemas filosóficos. La constitución del hombre en cuanto

Sujeto no es una invención de la filosofía sino una entidad históricamente constituida y suficientemente problemática para dar origen a la controversia filosófica. Foucault examina esa historia; recopila el problema del sujeto en términos de prácticas y cuerpos de saber ordinarios en que figura. (Rajchman, 1985, p. 11)

Comprender esto como problemática filosófica requiere una aprehensión de la relación como se produce la verdad, en cualquier área, con el contexto histórico en el interior del cual, se produce “[...] filosofía si los sentidos y las verdades que busca fueron buscados en el son del devenir, en la trama histórica de los acontecimientos” (Muchail, 2004, p. 23).

Entre los años 1978 y 1979 se encuentran las nociones de gubernamentalidad como forma de racionalidad, es decir, conforma una manera de ser en el pensamiento político, social y económico, para organizar las prácticas del gobierno determinado. Siguiendo la postura de Avelino (2010), “[...] por racionalidades Foucault entendía los conjuntos de prescripciones

calculadas y razonables que organizan instituciones, discuten espacios y reglamentan los comportamientos, en este sentido, las racionalidades inducen una serie de efectos sobre lo real” (p. 146). Basándonos en eso, se comprenden las prácticas como tecnologías utilizadas para gobernar, orientadas por una racionalidad determinada.

La gubernamentalidad desarrollada por Foucault (2006) comprende un desplazamiento en el hecho histórico que conduce a generar conductas en los sujetos. Si se comprende en lo abstracto, como “arte de gobernar”, este filósofo emprende una especie de historia de la gubernamentalidad, que evidencia las diferentes formas que existen de gobernar (Castro-Gómez, 2000, p. 93). Siguiendo el pensamiento filosófico foucaultiano, en el curso *Del gobierno de los vivos*, continúa utilizando el gobierno político de los sujetos para pensar el “[...] gobierno de las almas y la conciencia, de una casa, de un estado o de sí mismo”. (Foucault, 2014, p. 359). Desde 1980, se genera una torsión que orienta el pensamiento hacia una ética de sí como gobierno, en el cual es constituido el sujeto en relación con la verdad.

Creo que, si se quiere estudiar la genealogía del sujeto en la civilización occidental, hay que tener en cuenta no sólo las técnicas de dominación sino también las técnicas de sí. Digamos que debe tenerse en cuenta la interacción entre esos dos tipos de técnicas. Hay que tener en cuenta los puntos donde las tecnologías de dominación de unos individuos sobre otros apelan a los procesos por los cuales el individuo actúa sobre sí mismo y a la inversa, los puntos donde las técnicas de sí se integran a estructuras de coerción y dominación. El punto de contacto, donde [la manera en que] los individuos son dirigidos por los otros se articula con la manera en que ellos mismos se conducen, es lo que puede llamarse ‘gobierno’. Gobernar a la gente, en el sentido lato de una palabra, no es una manera de forzarla a hacer lo que quiere quien gobierna, siempre hay un equilibrio inestable, con complementariedad y conflictos, entre las técnicas como se ocupan de la coerción

y los procesos mediante los cuales el sí mismo se construye o se modifica por obra propia. (Foucault, 2013, p. 24)

Ahora, por lo tanto, un gobierno se comprende en el sentido *Político*, como técnicas de dominación, donde se ejerce la acción sobre los otros; y en el sentido *ético*, técnicas de sí que cada sujeto desarrolla.

Articulando esta aclaración, las formas de gobierno generan acontecimientos en el tiempo y se entrelazan como un gobierno político-ético. Siendo así, el sí mismo y los otros que conviven con él hacen una relación que deriva otras formas de establecer relación consigo mismo. Para comprender esto es necesario analizar y conocer los operadores que desplazan las formas de gobierno a lo largo de la historia occidental, percibiendo que el objeto del poder es el gobierno.

Tomando como base los tres cursos del *Collège de France: Seguridad, territorio y población; Nacimiento de la biopolítica y Del gobierno de los vivos*, se retoman algunos puntos sobresalientes en cuanto historia de la gubernamentalidad. Foucault comienza a investigar sobre la emergencia en la idea del gobierno de los hombres; así, se pueden evidenciar relatos tanto griegos como romanos que colocan el objeto de gobierno en una vida del individuo y su relación con *la polis*. Esa idea está presente sobre todo en Occidente, marcada por el cristianismo, donde el poder no se ejerce sobre un territorio o Estado, sino que actúa sobre los sujetos que viven según una multiplicidad de movimientos e interrelaciones. Por lo tanto, se encuentra la formación de la gubernamentalidad como poder pastoral, considerado como un embrión del arte de gobernar o “preludio de la gubernamentalidad”.

Noguera-Ramírez (2012) resalta que el pensamiento foucaultiano propone unas características como forma primordial de conducir a los hombres en medio del poder pastoral:

- No se ejerce sobre un territorio; por definición es un poder que se ejerce sobre un rebaño en su desplazamiento.

- Benévolo, su objetivo es la salvación del rebaño.
- Se manifiesta como un deber, una misión. El pastor se caracteriza, no por su superioridad, por su poder, sino por su dedicación y aplicación.
- Individualizador, el pastor vela tanto por el rebaño entero como por cada una de las ovejas; debe estar atento sobre cada uno *omnes et singulatim*.

De esta manera se relacionan las prácticas desarrolladas principalmente en el campo social, como forma de poder, donde se percibe la existencia de una especie de “búsqueda” de la salvación. La vida terrena presupone, entonces, un tránsito y unas prácticas que ayuden a convivir con el otro y brinde la posibilidad de labrar el camino hacia la salvación. Además, esa forma de ejercer el poder, desde hace siglos, fue felizmente substituida, por problemas, técnicas y procedimientos más eficaces y más racionales. Esos procedimientos, por lo tanto, inauguran el arte de gobernar entre los siglos XVI y XVII en razón de que el Estado es una forma racional y concreta de no apoyar las leyes divinas, sino de instaurar las reglas, en las cuales la sociedad disciplinar establece una relación directa.

Las disciplinas mantienen esa relación con la razón de Estado justamente porque lo que se pretendía con esta forma de gobierno era un Estado totalmente administrado, que brindara la posibilidad casi automática de regular lo que circula y así, moldear las conductas. La disciplina es fundamental para eso, pues el análisis propone que los individuos y los lugares estén clasificados como elementos en función de determinados objetos y establece secuencias fijas en los procedimientos progresivos hasta lograr un control permanente (Foucault, 2006).

El sujeto y la verdad: la *parrhesía* en el “último” Foucault

Lo que sobrepasa todos los análisis filosóficos foucaultianos es el problema del sujeto:

En su primera etapa, la arqueología, Foucault busca hacer una ontología histórica de nosotros mismos en relación con la verdad mediante la cual, nos constituimos en sujetos de conocimiento. En un segundo momento lo genealógico, intenta producir una ontología histórica de nuestros modos de sujeción en relación al campo del poder por medio del cual, nos constituimos en sujetos que actúan sobre los demás. En la tercera etapa, la ética, pretende colaborar una ontología histórica de nuestras subjetividades en relación a los cuestionamientos por los cuales nos convertimos en agentes morales. En las tres etapas, Foucault se ocupa de las formas de subjetivación como producciones históricas (Díaz, 2005, p. 12).

El hombre que surge como constitución histórica por los saberes, los poderes, los discursos, las éticas, la ciencia, etc., permea la producción filosófica de Foucault (1999) y los análisis propuestos por él, cuando el sujeto se encuentra dentro de una tradición filosófica, pues rompe con la primicia de esta relación con el conocimiento y propone entender, “cómo se forman diversos juegos de verdad, a través de los cuales el sujeto se tornó objeto de conocimiento”. No se trata de partir de un sujeto ya constituido, sino de comprender los mecanismos en los cuales está inmersa la *episteme*, producida dentro de un contexto, que se hace objeto para los discursos y las ciencias, por ejemplo, el loco para la psiquiatría. En ese mismo camino, Foucault también hizo estudios problematizando la relación del sujeto consigo mismo entendiendo la formación de los procedimientos por los cuales el sujeto es llevado a observarse, analizarse, descifrarse y reconocerse como campo de saber posible; este es el momento de la relación íntima del sujeto con él mismo, que inicia el campo de la subjetividad, pues el sujeto hace la experiencia de sí mismo en un juego de verdad, en el cual él se relaciona consigo mismo. Siguiendo estos debates filosóficos y continuando con la historia del sujeto, Foucault establece una estrecha relación con el pensamiento greco-romano, de las obras que configuran la comprensión hacia el cuidado de sí, y los mecanismos por los cuales el ser humano pasa a ser objeto

de las ciencias en la modernidad, como subjetivación fabricada a través de las técnicas de sí. Sin embargo, con las posibilidades del conocimiento y la Filosofía en relación con el sujeto, Foucault (2011) es cuidadoso al referenciarla así:

Llamaremos 'filosofía', si quieren, a esta forma de pensamiento que se interroga, no desde luego sobre lo que es verdadero y lo que es falso, sino sobre lo que hace que haya y se pueda o no se pueda distinguir una de otra. Llamaremos 'filosofía' la forma de pensamiento que se interroga acerca de lo que permite al sujeto tener acceso a la verdad, la forma de pensamiento que intenta determinar las condiciones y los límites del acceso del sujeto a la verdad. (p. 33).

Esos cuestionamientos son objeto de investigaciones por el autor, principalmente en el año 1982 y proferidas principalmente en sus cursos del *Collège de France*, cuyo camino delineó la constitución –en el campo de la filosofía–, del “conócete a ti mismo” y “cuidado de sí”, como pensamiento histórico de Occidente que privilegia el conocer y el cuidado. Foucault (2012) al cuestionar sobre la filosofía:

Pero ¿qué es la filosofía hoy –quiero decir la actividad filosófica– si no el trabajo crítico del pensamiento sobre sí mismo? ¿Y sino consiste, en vez de legitimar lo que ya se sabe, en emprender el saber cómo y hasta dónde sería posible pensar distinto? Siempre hay algo de irrisorio en el discurso filosófico cuando, desde el exterior, quiere ordenar a los demás, decirles dónde está su verdad y cómo encontrarla, o cuando se siente con fuerza para instruirles proceso con positividad ingenua; pero es su derecho explorar lo que, en su propio pensamiento, puede ser cambiado mediante el ejercicio que hace de un saber que le es extraño. El 'ensayo' –que hay que entender como prueba modificadora de sí mismo en el juego de la verdad y no como apropiación simplificadora del otro con fines de comunicación– es el cuerpo vivo de la filosofía, si por lo menos ésta es todavía hoy lo que fue, es decir una 'ascesis', un ejercicio de sí, en el pensamiento. (p. 12).

Otro lugar —en el cual se indaga sobre una sociedad que sabe y la eternidad de la filosofía adquiere una manera de reflexionar, no exactamente sobre lo que es verdadero y sobre lo que es falso, sino sobre nuestra relación con la verdad—, es principalmente en la obra de Foucault, pues es una producción crítica caracterizada de manera primordial por la búsqueda de una inquietud o ruptura de lo dicho. En el juego de las teorías, Foucault propone un camino desde una perspectiva diferente, en la cual presenta todas las cosas relacionadas con el ser humano y su cotidiano. A partir de la vigilancia sobre el propio saber, advierte que valdría la obstinación del saber si él asegura apenas la adquisición del conocimiento.

La reflexión es entendida como momento de evaluar lo que se conoce y lo que se acoge como verdad, para pasar desde allí sobre lo que se piensa o lo que siempre se presenta como pensamiento seguro. Fue lo que propuso el filósofo al hablar sobre el trabajo, *Historia de la sexualidad*, tratándolo como: “[...] saber en qué medida el trabajo de pensar su propia historia puede liberar al pensamiento de lo que piensa en silencio y permitirle pensar de otro modo” (Foucault, 2012, p. 12).

La tarea de pensar a partir de las reflexiones en Foucault (1994), quien resalta una constante capacidad de revisión histórica de las actitudes y del propio pensar, puede ser aquel pensamiento que se expresa en los discursos. Ese pensamiento filosófico activa al ser humano para la constante superación, una tarea continua de desplazar la vida y la verdad al responder lo que es filosofía como

[...] el desplazamiento y la transformación de los cuadros de pensamiento, la modificación de los valores recibidos y todo el trabajo que se hace para pensar de forma diferente, para hacer otra cosa, para devenir otra cosa que lo que se es. (p. 110).

Refiriéndose a la filosofía y su papel, el autor muestra las diversas revisiones que el conocimiento crítico estimula; es un

incomodarse continuo, un modelo de la tradición o del que es asimilado por la gran masa social. La filosofía, según Foucault (1994), “[...] es una manera de preguntarnos: ¿si esta es la relación que tenemos con la verdad, cómo debemos conducirnos?” (p. 110). Se trata de un cuidado consigo mismo para no caer en las trampas del sentido común o de la masificación alienante de los grandes movimientos históricos, que visualizan la acomodación delante de las certezas producidas sin investigación crítica. Lo que este pensador muestra es que precisamos de tipos diferentes de relacionarnos con las cosas y hasta con la verdad, para conducirnos y no ser conducidos por los otros, o por los mecanismos entrelazados en la sociedad totalizante.

En el periodo del “último Foucault”, y exactamente en su curso titulado como *El coraje de la verdad*, se instaura el análisis, a saber, sobre la *parrehesía*. Al establecer la relación entre categorías teóricas tales como sujeto y verdad, propone un paso tanto ético como político.

Los cínicos, cuya escuela coloca de varias maneras decir-la-verdad como forma de vida, establece una postura netamente ética resaltada en las clases del curso en el año 1984 del *Collège de France*, donde la filosofía conceptualiza los juegos de verdad que constituyen la subjetividad en el contexto greco-latino. Foucault (2010a) recapitula ese periodo histórico caracterizado por el debate del sujeto con la verdad, reconociendo una razón cínica. En la primera hora de la clase del 29 de febrero, se centra la temática del curso en el cinismo desde una perspectiva histórica, en el cual el “[...] cuerpo de la historia del pensamiento, de la existencia y de la subjetividad occidental” (p. 204) es reconocido como herramienta clave para comprender la relación del ser con el coraje. Así, el cinismo podría definirse como modo de práctica efectiva para transformar las actitudes.

En la cultura occidental se destacan tres perspectivas claves para la comprensión de la antigüedad cristiana cuyos objetivos reconfiguran la moralidad en los sujetos de la antigua Grecia y Roma:

Ascetismo cristiano
Militancia política
Arte moderno

Tecnologías de sí

En una de las entrevistas realizadas en Vermont, Foucault comenta sobre la normalización que instauran las prácticas en cuanto modelo de humanidad, tomando forma a lo largo del tiempo, hasta convertirse en un universal. Ese modelo fue ejercido por los cristianos, los liberales e incluso, por el marxismo, donde

se presenta cierta forma de nuestra ética como modelo universal sin importar el modelo de libertad [...] nuestro futuro compone más secretos, más posibles libertades y más invenciones del que nos deja imaginar el humanismo, en la representación dogmática que se tiene dando a los diferentes componentes del espectro político: a la izquierda, al centro y la derecha. (Foucault, 1994b, p. 782)

Así como el ascetismo, las tecnologías de sí se componen de tareas constantes para una auto-superación del individuo que recrea una relación de satisfacción tanto consigo mismo para consolidar la autonomía, como con el otro, en la transfiguración del poder moderno. El trabajar sobre el cuidado de sí orienta una postura crítica sobre la resistencia al poder. (Foucault, 1994c)

Desde la antigüedad, la voluntad sobre el sujeto es una constante búsqueda ética de la existencia, cuyo significado se reafirma en la libertad, en la cual la vida forma una posibilidad de reconocerse a sí mismo y ser reconocido por los otros. Después, en el cristianismo —basado principalmente en la obediencia—, la moral se transforma en un código de reglas incuestionables. Es así como la obediencia, como principio, inaugura otra manera de experiencia ética, basada en la renuncia como verdad. La construcción de subjetividad, por lo tanto, se queda condicionada a la renuncia en el mundo terrenal y hace

referencia al mundo de la trascendencia, pero concebido en el interior de la consciencia de sí. Sin embargo, cabe señalar que, en el contexto de los griegos, el principio del oráculo de Delfos “conócete a ti mismo” responde a todo un imperativo ético del cuidado de sí.

Existe un paso entre la moral que busca una ética personal y una moral de la obediencia, basado estrictamente en un sistema de reglas. En Foucault (1994a), “[...] la idea de una moral como obediencia a un código de reglas está en proceso, precisamente, en desaparición; ya desapareció. Y a esa ausencia de moral, responde, debe responder una búsqueda de una estética de la existencia” (p. 730). Sobre esta ética particular se puede construir una vida como obra de arte que se crea y recrea de múltiples maneras.

Siguiendo con ese esquema, las actividades de los placeres sexuales son problematizadas según las prácticas de sí – en palabras de Foucault –, tales como criterios de una estética de la existencia. El sujeto, quien es capaz de cuidarse, transformarse, dominarse a sí mismo sería aquel independiente y autónomo; pues solo así el “arte de vivir” es una sabia regulación en el *uso de los placeres*:

La exigencia de austeridad implicada por la constitución de ese sujeto señor de sí mismo, que no se presenta sobre la forma de una ley universal, a la cual, todos y cada uno deberían ser sometidos, sino, antes de todo, como un principio de estilización de la conducta para aquellos que quieren dar a su existencia la forma más bella y mejor realizada posible. (Foucault, 2012, p. 218)

Por lo tanto, ni las leyes universales, ni las interdicciones, formarían una estética de la existencia que genere una vida bella. El arte de vivir está encaminado por Foucault hacia el análisis de diversas problemáticas encontradas, principalmente en la Antigüedad, donde además de encontrarlas las relaciona con las prácticas de sí, específicamente con el cuidado de sí y su relación con la verdad.

El coraje de la verdad y la noción de *parrhesía*

Realizar un debate sobre la constitución del sujeto para ser dueño de sí, actualiza el concepto de existencia, en el cual el “último Foucault” establece como tema la verdad. En esa búsqueda se llega a la noción de *parrehesía*, que significa también decir-la-verdad y distinguirla de la verdad en la enseñanza, profecía o sabiduría. Al contrario de esta última, la *parrhesía* vislumbra la transformación del *ethos* de su interlocutor y compone un riesgo para su locutor. La noción de *parrhesía* está representada en tres vertientes, a saber: la *primera*, como política, pues existe un momento democrático como forma de gobierno óptima y su correspondiente declinación, como es la demagogia; la *segunda* se caracteriza por la ética propuesta por Sócrates, donde el coraje enfrenta la muerte y coloca a la verdad como una forma de llevar la vida basado en un sí propio, coherente con sus actos. Por otra parte, la ironía introduce la condición de ignorante de sí socrática como forma de verdad que lo lleva al saber por sí mismo. La *tercera*, vertiente es el cinismo, que manifiesta en el coraje de verdad una distinción clave que consiste en conseguir hacer condenar, rechazar, despreciar, insultar, por las personas la propia manifestación del que ellas admiten o pretenden admitir en el nivel de los principios. El cínico usa el coraje de verdad como reacción a la problemática ética y política.

El curso que orientó Foucault en 1982 está centrado en la historia de las prácticas de sí, encasillada tal vez en una genealogía del cuidado de sí, donde existe un sujeto que se relaciona con la verdad. El concepto de *parrhesía* tendría, según Muchail (2011, pp. 102-114):

Sentido corriente: significados tales como apertura de pensamiento, de palabra, de libertad, etc. En varios apartes del curso *El gobierno de sí y de los otros*, se establece un concepto general y abstracto del término griego.

Contextualización: esta noción se establece en paralelo con el cuidado de sí, pero coloca una reflexión y articula una transversalidad en el curso donde la noción se instaure en un contexto cuyas cuestiones fundamentales se relacionan con el otro, como ejercicios de preparación. Por otro lado, es al mismo tiempo una actitud moral que necesariamente requiere la conjugación del comportamiento verbal al comportamiento de vida (del *logos* al *ethos*).

La manifestación de la verdad y el cinismo

La *parrhesía* de los cínicos se trabajó en Foucault principalmente en el curso de 1984. La cuestión por desarrollar coloca a los cínicos en una práctica de la vida en la que se preguntan sobre qué es necesario verdaderamente para vivir. Foucault, quien establece una relación entre dichas prácticas -tales como reglas y modos de vida-, identifica plenamente los modos de decir la verdad ligados a la vida. Según los cínicos, el modo de vida se articula con el coraje y presupone una ilimitada manera de decir-la-verdad. Esta medida propositiva se destaca como una mediación doctrinal. (Foucault, 2010a, p. 231)

El dominio de las prácticas de vida compone un valor esencial para la verdad, que es resaltada en la segunda hora de la clase del 7 de marzo, en la que Foucault (2010a), expresa que “[...] de punta a punta el cinismo aparece como esa manera de manifestar la verdad, de practicar la *aleturgia*, la producción de la verdad en la propia forma de vida” (p. 231). Y eso lleva a una pregunta esencial, sobre la verdadera vida, tema relevante para la historia del pensamiento filosófico.

La *alethéia*, es decir la verdad, se centra *primero* en lo ofrecido al mirar en su totalidad, lo que es completamente visible. Y en un *segundo* término, como algo verdadero “que no sufre ninguna mezcla con otra cosa además de sí mismo”. El *tercero*, derivado de los anteriores y consecuente con ellos, quienes mezclando y disimulando proponen una desviación en el concepto de verdad. En último término, un *cuarto* aspecto que hace referencia

a lo que se mantiene en la identidad, en la inmutabilidad y en la incorruptibilidad. Con estos sentidos se establece la noción de verdad en la manera de ser, manera de hacer, manera de conducirse o formas de acción. Según lo anterior, es posible entender la cuestión de los cínicos en relación con los modos de vida verdaderos y el discurso verdadero, o sea, vivir es arriesgar y exponer la vida.

El cinismo en la antigüedad se configura como una tercera forma de *parrehesía*, pues afronta a las personas como sus propios valores generando un eclecticismo con un efecto inverso. Ese eclecticismo es definido como una forma de pensamiento con trazos comunes que acaba por tener consenso intelectual y moral. Así, el cinismo es ecléctico en la medida en que tiene trazos comunes y fundamentales de la filosofía antigua y, al mismo tiempo, tiene puntos de ruptura que causan (en algunos casos) rechazo en la práctica filosófica. Foucault (2010a) se pregunta “¿cómo el cinismo puede decir en el fondo lo que dice todo el mundo y hacer inadmisibile el propio hecho de decir?” (p. 223).

Otro filósofo francés, Onfray (2002) retorna sus estudios simultáneamente con la historia de los cínicos, de quienes destaca su goce de la existencia al margen de las instituciones, sin que puedan aceptarla. Ellos persiguen incansablemente un elemento universal y central de la filosofía; la actitud, que acaba siendo transmitida para los otros. Inspirado en la figura socrática surge el cinismo fundado por Antistenes, quien consolida el objetivo de concentrarse en sí mismo. Eliminando las cosas superfluas, se instaura una verdadera libertad y una libertad en la acción que constituye un modo de vida en constante ruptura. Los diferentes ataques verbales que incluyen violencia en el “decir” instauran la *parrhesía* con una apariencia externa rústica como si fuera un vagabundo, a lo que Foucault (2009a) anota como “[...] la expresión manifiesta de una provocación de la existencia por la verdad” (p. 363).

Consideraciones finales

En los últimos años de la vida del filósofo Michel Foucault (1926-1984) se deja de lado la propuesta de analizar la correlación saber-poder para pensar las relaciones de poder y la resistencia al poder. Desde 1977 hasta 1984, el filósofo francés no consideraba su proyecto trazado originalmente en *El orden del discurso*, donde realizaba una lectura descriptiva de los juegos de poder, sino que se desplaza hacia un punto clave, a saber: el gobierno por la verdad. Desde la noción de gubernamentalidad se deja de lado una postura solamente analítica para conjugarla con la militancia.

Considerando el conjunto de los trabajos que Foucault elaboró tanto en sus investigaciones, como en sus entrevistas y cursos; se puede afirmar que la filosofía corresponde a una actitud de continua problematización que comprende, evidentemente, un sentido de compromiso y también, una actitud frente a la crítica permanente para orientarnos en el pensamiento sobre lo que somos. La historia será comprendida como el lugar de irrupción de las singularidades cuya marca se construye en el presente como lo conocemos.

De esta manera, es posible evidenciar siguiendo la discusión de los conceptos de sujeto y verdad totalmente ligados a los temas de exclusión, enclaustramiento, poder, entre otros elementos claves para la comprensión de la voluntad de saber. Foucault, propicia un trabajo intelectual, como si fuera un estímulo para permanente buscar un “pensamiento de afuera”, sus obras en general, comprenden una investigación original sobre el sujeto y, antes que nada, de la vida misma.

Cada vez que se evidencian las técnicas de gubernamentalidad expandidas principalmente en el neoliberalismo, la producción de biopoder del individuo y de la población refuerza políticas de inclusión por, las cuales, los sujetos se convierten en empresarios de sí mismos. Por otra parte, es también importante considerar las enormes conquistas en las construcciones de la relación

sexo-cuerpo donde residirá en la crítica poderosa que Foucault establece con las manifestaciones instituidas puede el poder cada día más sofisticadas hacia los modos de gestión biopolítica, así como por otra parte, su puntualización sobre el valor que tienen las artes de la existencia y las prácticas de la libertad en el mundo antiguo.

Esa misma potencia que tienen las artes de vivir, profundizan la investigación sobre el poder, el sujeto, la verdad y aún más allá para con la vida cuyo enfrentamiento es constante. La potencia que ejerce un pensamiento que está constantemente atravesado por la vida, se interesa tanto a pensar por sí mismo, como también, con los otros dentro de un proceso de relacionarse con el respeto y la libertad. Es pertinente, a su vez, arriesgarse a “pensar de otro modo” y, por lo tanto, vivir en las fronteras de seguir creando vida.

Foucault, propone trabajar con la noción de *parrhesía* de los cínicos en la antigüedad, significativamente importante como tecnología de sí. Los cínicos principalmente, privilegia las prácticas y ejercicios para un conocimiento de sí, permitiendo optar por un modo de vida. En el trabajo del “ultimo Foucault”, se considera cómo situar la propia vida en una tradición de pensamiento propio siguiendo un estilo de vida.

Referencias bibliográficas

- Avelino, N. (2010). Governamentalidade e Anarqueologia em Michel Foucault. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 25 (74), pp. 139 - 157. doi: 10.1590/S0102-69092010000300009
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault: un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Castro-Gómez, S. (2000). *Historia de la gubernamentalidad: razón de estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá: Siglo del Hombre.

- Díaz, E. (2005). *La filosofía de Michel Foucault* (3.a ed.). Buenos Aires: Biblos.
- Foucault, M. (1994). Le philosophe masqué. En *Dits et écrits: 1980-1988* (Vol. IV, pp. 104- 110). Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1994a). Une esthétique de l'existence. En *Dits et écrits: 1980 - 1988* (Vol. IV, pp. 730 - 735). Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1994b). Vérite, pouvoir et soi. En *Dits et écrits: 1980 - 1988* (Vol. IV, pp. 777 - 783). París: Gallimard.
- Foucault, M. (1994c). Les techniques de soi. En *Dits et écrits: 1980 - 1988* (Vol. IV, pp. 783-813). Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1999). La filosofía analítica de la política. En *Estética, ética y hermenéutica* (Vol. III Obras esenciales, pp. 111-128). Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad*. H. Pons (trad.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*, H. Pons (trad.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar* (2.a ed). A. G. del Camino (trad.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2009a). *El gobierno de si y de los otros* H. Pons, (trad.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2010). *La arqueología del saber* (2.a ed.). A. G. del Camino (trad.). México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2010a). *El coraje de la verdad: el gobierno de si y de los otros II*. H. Pons (trad.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2011). *La hermenéutica del sujeto*. H. Pons (trad.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2012). *Historia de la sexualidad: El uso de los placeres*. M. Soler, (trad.). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Foucault, M. (2013). *El origen de la hermenéutica de sí. Conferencias de Dartmouth (1980)* H. Pons (trad.). Buenos Aires: Siglo XXI

- Editores. (Edición establecida por Henri-Paul Fruchaud y Daniele Lorenzini)
- Foucault, M. (2014). *Del gobierno de los vivos*. H. Pons (trad.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Kraemer, C. (2011). *Ética e liberdade em Michel Foucault: uma leitura de Kant*. São Paulo: Educ: Fapesp.
- Leonard, J. (1982). El historiador y el filósofo. En: *La imposible prisión: debate con Michel Foucault*. Barcelona: Anagrama.
- Machado, R. (2000). Por una genealogia do poder. En M. Foucault (Ed.), *Microfísica do poder* (15.a ed.) (pp. 7-23). Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Muchail, S. T. (2004). *Foucault simplesmente: textos reunidos. A filosofia como crítica da cultura, filosofia e/ou história?* São Paulo: Loyola.
- Muchail, S. T. (2011). *Foucault, mestre do cuidado*. São Paulo: Loyola.
- Nalli, M. (2006) *Foucault e a fenomenologia*. São Paulo: Loyola.
- Noguera-Ramírez, C. E. (2012). *El gobierno pedagógico: del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- O'Brien, P. (1992). A historia da cultura de Michel Foucault. En H. Lynn (Ed.), *A nova historia cultural*. (pp. 33-62) São Paulo: Martins Fontes.
- Onfray, M. (2002). *Cinismos: retrato de los filósofos llamados perros*. A. Bixio (trad.). Barcelona: Paidós.
- Rajchman, J. (1985). *Michel Foucault: The Freedom of Philosophy*. New York: Columbia University Press.
- Veiga-Neto, A. (2011). *Foucault & a Educação* (3.a ed.). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

El gobierno por la libertad. Acerca del problema del interés y de la conducta^{1*}

David Andrés Rubio Gaviria
Universidad Pedagógica Nacional - Colombia

Primeros apuntes

Una racionalidad liberal de gobierno, o lo que es para Michel Foucault, una “gubernamentalidad liberal” (cfr. 2007), es aquel conjunto de procedimientos (de técnicas) que tiene como principal blanco a la población y como asunto central a ser intervenido, la vida de esa población, bajo el precepto “hacer vivir, dejar morir”. En el corazón de la gubernamentalidad liberal, sin embargo, aparece una relación paradójica entre los controles que se ejercen sobre dicha población y la idea sobre la libertad que desarrollara la economía procedente del Utilitarismo y en la gramática de los intereses particulares. Si bien, de un lado, es característico de una gubernamentalidad liberal, como aquella formulada para las sociedades post-ilustradas, la circulación de acciones de gobierno que favorecieran la actuación de los individuos en función de sus intereses particulares (homo

^{1*} El artículo hace parte de la investigación doctoral “Historia del aprendizaje como historia de la gubernamentalidad neoliberal. Una lectura desde *El homo œconomicus*”. Una versión preliminar del texto fue presentada en el III Seminario Internacional Pensar de Otro Modo. Herramientas filosóficas para investigar en educación, celebrado en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Tunja, 2, 3 y 4 de noviembre de 2016).

oeconomicus), esto es, “dejando hacer a los hombres”, de otro lado, es característico de tal gubernamentalidad la generación de multiplicidad de mecanismos de seguridad que minimizaran los peligros a los que se verían abocados tales individuos en su libre accionar.

Estos mecanismos de seguridad, sin embargo, implicarían el despliegue de una serie de técnicas disciplinarias, como ampliamente es perceptible en las formulaciones intelectuales de Bentham, Montesquieu, Stuart Mill, o Tocqueville, formulaciones estas que se analizarán con algún detalle en el artículo. Para el siglo XX, periodo de transición de una gubernamentalidad liberal hacia una neoliberal, la economía de Von Mises formulará de nuevo la relación paradójica entre la libertad y los controles del Estado, haciendo notar que en la libertad de acción de los individuos estaría el éxito de la vida social, aún cuando esta acción es fundamentalmente económica. De nuevo, la libertad del neoliberalismo aparece como un asunto vinculado con los mecanismos de control de Estado, y la acción libre depende de la solidez de tales mecanismos. Libertad y disciplina serían dos asuntos correlacionados, asunto este que explicaría la idea foucaultiana según la cual la conducción de la conducta de los individuos de esta última parte de la historia moderna se caracteriza por realizarse desde sus propias libertades. Se trata de un gobierno por la libertad.

Finalmente, el artículo propone una mirada al conductismo de B. Skinner, que se hace desde el uso de la gubernamentalidad como herramienta que permite mostrar, al menos de manera panorámica, que al ser el control sobre el medio de los organismos la base de la psicología experimental, se trata de un saber, o un conjunto de saberes, que se hallan en el corazón del liberalismo e, incluso, del neoliberalismo. Se trata de la idea según la cual el conductismo skinneriano es fundamentalmente liberal, antes que un conjunto de procedimientos característicamente disciplinarios, como corrientemente podrían comprenderse hoy.

Ir-hacia-delante

Aquel “[...] silencio agobiante que se había extendido por París el día después de la ejecución de Luis XVI” (Sloterdijk, 2015, p. 69)², constituye uno, entre otros episodios fundantes, de aquella versión de la modernidad en que

el derecho divino de los reyes cedió su lugar a la libertad natural y al contrato, y el derecho divino de la iglesia al principio de tolerancia y a la opinión de que la iglesia es una sociedad voluntaria de hombres que caminan juntos, de una manera que es absolutamente libre y espontánea. (p. 5)

Así apuntó sobre este periodo de finales del siglo XVIII, el influyente economista liberal John Maynard Keynes en un par de conferencias pronunciadas en la Universidad de Berlín en 1924 y en 1926 (2005).

Un épisode sous la Terreur, se desarrolla el 22 de enero de 1793, el día después de la materialización de la decisión de la Asamblea liderada por Bonaparte, de cortar la cabeza en la *Place de la Révolution* al rey depuesto, que llevara también el nombre de *Place Louis XV*. Según Sloterdijk (2015), la destreza de Balzac consistió en poner el foco de atención en la “[...] tarde-noche del día siguiente, como si tuviera la intención de destacar la singularidad histórica de la vida, al primer ‘día siguiente’”. Es el día en el que comienza la exploración o reconocimiento del hiato político” (p. 71). Y es que la narrativa de Balzac del primer tercio del siglo XIX, cuyo proyecto central es describir la “comedia humana”, título con el que a la postre el francés quiso englobar su empresa, se caracteriza por la selección detallada

2 Que describe Honoré de Balzac en su cuento “Un épisode sous la Terreur”, publicado en 1831 junto con otros textos cuyo primer nombre genérico fue Estudios sociales, dada la intención del novelista de “abrir con un escalpelo la sociedad para analizar las causas profundas de sus movimientos, la creación de los caracteres, las ambiciones de toda suerte de personajes, desde políticos a campesinos” (Armiño, 2015, p. X).

de personajes de la vida parisina del cambio de siglo, “desde políticos a campesinos” en cuya vida pública o anonimato (¡qué importa!) se develan la barbarie y la política de una época que históricamente se reconoce como la conquista de la libertad ganada con el corte de la cabeza al rey o, lo que es lo mismo, con el corte de la cabeza al pasado (Sloterdijk, 2015): la libertad de los hombres de la post-revolución se constituye en la negación del pasado, o como plantea Sloterdijk,

lo revolucionario de la Revolución radicaba en último término en la opción de ir por fin una vez demasiado lejos: un impulso que por motivos comprensibles ha seguido siendo hasta hoy una característica nacional en Francia, más que en cualquier otra nación de la tierra (p. 77).

Tal emprendimiento de “ir hacia delante” (Sloterdijk, 2015), característico de toda revolución, es el testimonio de un espacio vacío que, a modo de hiato, es la condición de la modernidad marcada por aquello que Keynes, en sus conferencias de la década de 1920, identifica como aquel caminar libre y espontáneo de los hombres; un caminar a tientas y en el vacío, aunque al fin y al cabo siempre hacia delante.

A Louis XVI le fue cortada la cabeza como decisión tomada tras una votación de 26 horas entre el 16 y el 17 de enero de 1793, por 361 frente a 360 votos de los diputados. Como ha precisado Sloterdijk, “[...] el límite entre oposición y traición se había anulado” (2015, p. 76), pues quienes argumentaron piedad en su votación en contra de la pena de muerte, fueron tomados por traidores a la patria mientras que, aquellos otros que con voracidad clamaron por la guillotina, se “celebraron como héroes” (2015, p. 76). Era una idea sobre la libertad, como vacío, la que al fin se ponía en juego.

Utilitarismo e interés

Ir hacia delante, hacia el vacío negador del pasado no fue, sin embargo, una invención napoleónica. En 1789, año marcado

como el de la Revolución francesa, el inglés Jeremy Bentham, conocido como el fundador del Utilitarismo (Foucault, 2007; Colomer, 1987; Sen, 2012), se había referido en *An introduction to the Principles of Morals and Legislation*, un texto central para los vínculos entre la teoría moral y el derecho, a la importancia de situar las relaciones sociales como un producto de la utilidad, es decir, como resultado del egoísmo individual, y con la felicidad como objetivo, entendida esta última como las “[...] expectativas sobre relaciones entre placeres y penas generadas por las acciones” (Rivera, 2011, p. 24). Ir hacia delante, en la versión de la economía de Bentham, se vinculaba con la condición igualitaria a la felicidad de cada individuo social, y tal criterio de igualdad supondría a su vez modos de gobierno de la población, simplificados pues no se trataría sino de “dar un voto a cada individuo de esta sociedad” (Bentham, 2008, p. 76), siempre que cada individuo allí localizado tuviese la capacidad de “juzgar acerca de la tendencia de una acción a aumentar la felicidad” y esto fuese equiparable a su deseo. El emprendimiento de las acciones en sociedad, con miras a la felicidad particular iría en bien, para Bentham, de la economía del Estado, lo cual necesariamente tendría “utilidad”. Así, el inglés entendía por utilidad:

la propiedad de todo objeto por la que tiende a producir beneficio, ventaja, placer, bien o felicidad (todo lo cual en este caso viene a ser lo mismo), o (lo que igualmente es lo mismo) a prevenir el perjuicio, el dolor, el mal o la desdicha de la parte cuyo interés se considera; si esta parte es la comunidad en general, entonces se trata de la felicidad de la comunidad; si es la de un individuo en particular, de la felicidad de ese individuo [...] ¿Qué es entonces el interés de la comunidad? La suma de los intereses de los distintos miembros que la componen. (2008, p. 99)

En efecto, para Bentham, la sociedad es un aparato artificial, resultado de la suma de individuos, y el interés comunitario es producto de agregar los intereses particulares; lo útil de los objetos y de las relaciones sociales está en aquella propiedad que

produce felicidad, placer o bienestar (lo que es lo mismo, según nos informa Bentham en la cita), y que al mismo tiempo, o de otro lado, previene el dolor y el perjuicio del objeto de interés individual, o bien de los individuos sumados como sociedad. Sin embargo, tal aparato artificial que es la sociedad, requiere para Bentham, así como para otros utilitaristas como Stuart Mill, de controles. Tal como afirma Solanes (2006),

tanto Bentham como Mill muestran un especial interés en el control social, más en concreto, en la elaboración de un modelo que permita influir sobre la conducta individual, condicionándola en un sentido u otro; o lo que es lo mismo, que posibilite el ejercicio eficaz de la coerción sobre los sujetos, siendo un elemento clave en ese contexto el de la sanción (p. 132).

En *An introduction to the Principles of Morals and Legislation*, Bentham precisa que es del orden de las sanciones, o sea de los medios coercitivos del derecho, la contribución en la aparición de motivaciones que se sigan de acciones o bien de su supresión en situaciones concretas. Tales motivaciones son de orden práctico y de orden especulativo; su interés se concentra en el análisis de las primeras, dado que “[...] los motivos prácticos son aquéllos que, al influir sobre la voluntad de un ser sensible, se supone que son un medio para determinarle a actuar, o a dejar voluntariamente de actuar, en una ocasión concreta” (Solanes, 2006, p. 134). Desdeña en cambio el papel de las motivaciones especulativas, por cuanto no van en afectación de la producción de actos volitivos, lo cual para Bentham no representa impactos en la vida social, al ser del orden de cada individuo en particular y, recordemos, la sociedad no es más que esa suma de particulares.

No obstante, la idea de la sociedad como sumatoria de individuos introduce un problema práctico en el Utilitarismo, en la medida en que tanto propone una suerte de igualdad entre los intereses de cada uno y los intereses sociales, haciendo problemática la habitual filiación a que han sido sometidos

Adam Smith y Jeremy Bentham, al menos a la idea sobre el interés esbozada por cada uno, y el modo en que los economistas contemporáneos han pretendido adjudicar sobre todo a Smith. De hecho, según ha precisado recientemente Amartya Sen en una conferencia pronunciada en Glasgow en 2009 con motivo de la celebración del 250 aniversario de la aparición de la *Teoría de los sentimientos morales* de Adam Smith, J., Bentham habría escrito “[...] una larga carta [...] cuestionando las observaciones de Smith acerca de los llamados ‘derrochadores’ y ‘proyectistas’, arguyendo entre otros de sus puntos que aquellos que Smith llamaba ‘proyectistas’ fueron también los innovadores y pioneros del progreso económico.” (Sen, 2012, p. xxv).

Smith, contrario al razonamiento de Bentham, había previamente destacado la diferencia entre los intereses de unos y otros, y los intereses sociales, pues la actividad de derrochadores y proyectistas, pareció desarrollarse (como hoy)³ en una “[...] fe implícita en la sabiduría de la economía de mercado” (2012, p. xxiv), haciendo inviable la idea según la cual la persecución del interés particular, con miras a la felicidad como planteaba Bentham, constituiría la persecución de la felicidad social. Para Smith, la sociedad era algo más que la sumatoria de individuos y su funcionamiento era aún más complejo que aquella fórmula problemáticamente citada por los economistas contemporáneos (Sen, 2012), relacionada con la actuación desde el interés particular, pues

Hay muchos hombres que se comportan muy decentemente, y a lo largo de todas sus vidas evitan cualquier grado considerable de culpa; ellos, sin embargo, quizá nunca tuvieron el sentimiento sobre la base de cuyo carácter apropiado fundamos nuestra aprobación de su

3 Según declara Amartya Sen en la citada conferencia en Glasgow, el mundo contemporáneo ha hecho una lectura en extremo ligera de los planteamientos de Adam Smith, incluso al punto de considerar como “un gurú de la economía de mercado: un hombre de una sola idea, propagando únicamente la excelencia y la autosuficiencia del mercado” (Sen, 2012, p. xxii)

conducta, sino que actuaron simplemente a partir de una consideración de lo que ellos vieron que eran las reglas establecidas de comportamiento (Smith, 2004, p. 162).

El comportamiento decente de los hombres para Smith (al menos de algunos hombres decentes), no obedece precisamente a un particular interés por la decencia, o a una idea de la felicidad atada al comportarse decente; no hace parte de una actitud racional, o de una decisión fundamentada en el propio interés: es más, no se trataría siquiera de una decisión sino, por el contrario, de una actuación acorde con “reglas establecidas de comportamiento”, esto es, reglas sociales.

Esta última idea, planteada en la *Teoría de los sentimientos morales*, no es por supuesto contraria al reconocimiento de Smith de la potencia del interés particular, aunque tal reconocimiento sobre la importancia del interés para la economía de la modernidad occidental del británico sea menos recalcitrante que aquello que economistas actuales han querido reconocer en él (Sen, 2012). Por ejemplo, la frecuente cita tomada de la clásica *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones* (1776), y que se lee en textos sobre economía apoyados en la promoción del interés en Smith para presentar sus argumentaciones, señala que “[...] no es gracias a la benevolencia del carnicero, el cervecero o el panadero que esperamos nuestra cena, sino gracias a que ellos consideran su propio interés; lidiamos, nosotros mismos, no con su humanidad sino con su amor propio” (Smith, 1996, pp. 26–27). No nos dice tanto, como pretenden los economistas liberales, sobre el interés particular y la economía movida por una suerte de sumatoria de intereses, en la medida en que la “interpretación panadero-cervecero-carnicero” (Sen, 2012, p. xxxi) constituye “[...] un muy buen punto acerca de la motivación para el comercio, pero no es una afirmación acerca de la adecuación del egoísmo para el éxito económico en general” (p. xxx).

La relación, así como las tensiones, entre los intereses particulares y el interés de la sociedad, en las claves de la

economía moderna y más ampliamente de la filosofía moral, no es un asunto del exclusivo análisis de Adam Smith. Ya en 1758 Claude Adrien Helvetius, simpatizante del empirismo de Locke y del sensualismo de Hume (Colomer, 1987; Liébana, 1984), había planteado en *De l'esprit* que el espíritu del hombre no es el producto de condiciones orgánicas, sino que deviene elaboración social y a través de la educación, que es conceptualizada por el autor como “[...] el conocimiento de los medios apropiados para formar cuerpos más robustos y fuertes, espíritus más esclarecidos y almas más virtuosas” (2012, p. 556); en el espíritu se alberga la tendencia a la felicidad, sin podersele apartar al hombre de ella, pues

sería inútil intentarlo, y peligroso conseguirlo; que por tanto sólo se les puede hacer virtuosos [a los hombres] uniendo el interés personal con el general. Fijado este principio es evidente que la moral no es más que una ciencia frívola si no se funde con la legislación y la política (Helvétius, 2012, p. 346).

Es de reconocer, sin embargo, la interesante tensión entre lo particular del interés y la generalidad volcada en ley, como el propio contemporáneo y amigo de Helvetius, Diderot, mostraba en el relato ficcional *La religiosa*, que se publicara originalmente en 1796, aunque tuviera emergencia en sucesos vividos por el propio Diderot, cuyas pilatunas de juventud lo llevaron a jugar una broma al marqués de Croixmare, haciéndole creer que una religiosa que estaba siendo procesada en París por rechazar los votos se había fugado del convento y requería de su ayuda (Pujol, 1977). En un pasaje de la novela, Diderot hace preguntarse a Susanne Simonin, la religiosa protagonista del relato, si “Dios creó al hombre sociable ¿a prueba que se le encierre?” (1977, p. 35), mientras que en otro pasaje sentencia:

Hacer Voto de Pobreza es comprometerse mediante juramento a ser perezoso y ladrón; hacer Voto de Castidad equivale a prometer a Dios la infracción constante de la más sabia y más importante de sus leyes; hacer Voto de

Obediencia es renunciar a la prerrogativa inalienable del hombre: La Libertad [...] La Vida Claustal es propia de un fanático o de un hipócrita (p. 59).

La frivolidad de la moral provendría peligrosamente de su separación de las leyes y la política, de modo que no sería suficiente con suponer el comportamiento decente de los hombres como producto de decisiones individuales, sino también como sinergia entre estas y las reglas sociales, al modo de la teoría de los sentimientos morales de Smith.

No obstante, la moral en el plano político se habría frivolidado en el mundo ilustrado, porque según el propio Helvetius, “[...] en los países civilizados el arte de la legislación no ha servido más que para que una infinidad de individuos contribuyan al bien de pocos [haciendo pasar] el dinero de la parte gobernada a la bolsa de la parte gobernante” (2012, p. 347). Este radicalismo en los análisis de Helvetius, según ha mostrado Colomer (1987), hace difícil “[...] el objetivo de armonizar las conductas motivadas por intereses particulares en una felicidad general” (p. 25), aunque este último sea asunto de un tenor diferente, pues lo que se pone en juego es el lugar central del interés (¿como el interés de la Susanne Simonin de Diderot, la religiosa a prueba de las leyes de la propia religión!), independiente del tipo de sociedad ideada por los utilitaristas, como es el caso de Walras, para quien la sociedad no es una suma de individuos, sino que, de hecho, se constituye en función de ellos y el fin general no será ya la felicidad sino la justicia (Rivera, 2011).

No es propósito de este artículo, sin embargo, discutir los alcances epistemológicos de la justicia o la felicidad en el proyecto de la Ilustración, empresa esta que desborda los alcances de la investigación más amplia⁴ en la que se sitúan las reflexiones aquí presentadas, aunque sí se trata de examinar el

4 “Historia del aprendizaje como historia de la gubernamentalidad neoliberal. una lectura desde el homo œconomicus”, tesis doctoral adelantada en la Universidad Pedagógica Nacional, en proceso de culminación.

problema del interés y de la libertad como voluntad colectiva (e individualizadora al mismo tiempo) de ir-hacia-delante, como asuntos centrales de la economía moderna y, por supuesto, del modo de conducción de la conducta hasta hoy.

La libertad como un problema de los mecanismos de seguridad

En este punto nos encontramos con la necesidad de plantear una paradoja extraordinaria del ir-hacia-delante, del liberalismo (si aceptamos que en el corazón del Utilitarismo benthamiano se halla el proceso de liberalización del Estado occidental, aunque sean más usuales las alusiones a la teoría del contrato y los derechos naturales de Locke) como modo de gobierno de la población que consiste, siguiendo a Foucault, en comprender que si en un sentido el liberalismo es un arte de gobernar

que en lo fundamental manipula los intereses, no puede [...] manipularlos sin ser al mismo tiempo el administrador de los peligros y de los mecanismos de seguridad/libertad [...] que debe garantizar que los individuos o la colectividad estén expuestos lo menos posible a los peligros (2007, p. 86)

La sanción en los análisis liberales de Bentham es fundamental, porque permite el uso de técnicas disciplinarias como una

extensión de procedimientos de control, coacción y coerción que van a constituir el contrapeso y la contrapartida de las libertades [...] las grandes técnicas disciplinarias que se hacen cargo del comportamiento de los individuos diariamente y hasta en el más fino de los detalles son exactamente contemporáneas, en su desarrollo, en su explosión, en su diseminación a través de la sociedad, de la era de las libertades (Foucault, 2007, pp. 87-88)

Esta relación paradójica manipulación-de-intereses/libertades, seguridad/libertad, técnicas-disciplinarias/libertad, recordemos, implicó una rectificación en los análisis de Foucault

entre los cursos de 1978/79 del *Collège de France*, que ha sido sistemáticamente pasada por alto en los trabajos referidos al problema del liberalismo, que de manera permanente han visto, por ejemplo, en el panoptismo de Bentham, una implacable expresión del control y la coacción propias de modos de conducción disciplinaria, contrarias y antagónicas de las formas liberales, como si *una* gubernamentalidad liberal fuera de suyo una negación de las disciplinas; al contrario, lo que observa Foucault en el panoptismo de Bentham y en su ética sustentada en la sanción (como más adelante en el siglo XIX acontecerá con la concepción de libertad en Stuart Mill), es que si bien en principio el panóptico fuera presentado por Bentham como

el procedimiento mediante el cual iba a poderse, en el interior de determinadas instituciones como las escuelas, los talleres, las prisiones, vigilar la conducta de los individuos y aumentar la rentabilidad... al final de su vida, en el proyecto de codificación general de la legislación inglesa, lo presentó como la fórmula del gobierno en su totalidad, diciendo: el panóptico es la fórmula misma de un gobierno liberal (2007, pp. 88-89)

De igual modo, no son pocos los trabajos que han intentado mostrar “contradicciones” en el Utilitarismo de Bentham, en especial por los usos que han hecho los comentaristas contemporáneos. Por ejemplo, Crimmins (1997) se ha referido a “versiones rivales del utilitarismo de Bentham” (p. 12), materializadas fundamentalmente en dos tipos de escuela: la “intervencionista” y aquella “facilitadora” o individualista. Para el primer caso, se trata de lecturas que han descrito la filosofía general de Bentham

en términos de un intervencionismo estructurado, o por principio, arraigado en el proyecto ilustrado de erigir instituciones y políticas racionalmente fundadas y a fin de educar y/o dirigir la humanidad hacia el objetivo de optimizar el bienestar personal y público (p. 12).

Para ello, es indispensable una práctica de libertad que se subordina a mecanismos de seguridad, lo cual implica controles sobre el comportamiento de los individuos, tal como lo percibió Foucault (2007).

La llamada por Crimmins “escuela facilitadora” (1997), introduce una perspectiva según la cual

la filosofía legal utilitarista de Bentham –incluyendo sus dimensiones intervencionistas– sólo tiene sentido si se comprende indirectamente, como medio para facilitar la felicidad individual [...] el legislador utilitarista estima la libertad porque es esencial para la felicidad de cada persona y, por tanto, productora de la mayor felicidad, y sobre esta base idea leyes que se ajustan a ello. (p. 16).

Los análisis invocados por la bifurcación entre intervencionismo e individualismo del programa filosófico-legislativo-político de Bentham, mantienen una aparente tensión en sus ideas acerca del concepto de libertad. Mientras que en una carta dirigida a su amigo cercano John Lind en 1776, Bentham confiesa que “[...] la definición de la libertad es una de las piedras angulares de mi sistema: y una tal que no sabría qué hacer sin ella” (Bentham, 1986 citado por Crimmins, 1997, p. 16), y en otro pasaje, que “el fin de la ley es preservar y extender la libertad” (en el mismo sentido que en el planteado por Locke); en un breve ensayo escrito el mismo año, el propio Bentham “insatisfecho con el vocabulario político” (1997) de sus contemporáneos, afirmaba que:

La libertad [...] sin ser una palabra más apropiada que otras en bastantes de las ocasiones en las que viene siendo usada, y ni tan solo apropiada en muchas otras, cuanto menos se use mejor. No haría uso de la palabra libertad en mi conversación si pudiera emplear otra que sirviera para el caso, del mismo modo que no incluiría el brandy en mi dieta si el médico no me lo ordenara: ambas cosas enturbian el entendimiento e inflaman las pasiones. (Bentham, 1776, citado por Crimmins, 1997, p. 14)

Pero la aparente contradicción de Bentham en sus ideas acerca de la libertad, quizá quede explicada en el mismo sentido en que Foucault introdujo rectificaciones en su lectura sobre las relaciones entre la constitución de la gubernamentalidad liberal, propia de los utilitaristas de los siglos XVIII y XIX, por cuanto la seguridad es un asunto central para el Estado liberal occidental a fin de garantizar las libertades. La seguridad – como vimos en el caso del panoptismo de Bentham –, solamente se construye mediante el uso de mecanismos coercitivos y del control de las acciones de los individuos; la obsesión de Bentham por la construcción de instituciones y leyes que garantizaran el bienestar y la felicidad colectivas, hacía parte de la misma gramática en la que se explicaba la libertad e incluso se afirma con la vehemencia que se lee en la cita sobre su banalización. De este modo, libertad y disciplina son caras de una misma moneda.

En un breve y poco conocido ensayo publicado en 1836, titulado *El Estado social y político de Francia*, Alexis de Tocqueville había escrito sobre la libertad:

Según la noción moderna, la noción democrática y, si puede decirse, la noción justa de libertad, cada hombre que haya recibido de la naturaleza las luces necesarias para conducirse adquiere al nacer un derecho igual e imprescriptible a vivir independiente de sus semejantes, en todo aquello que le concierne sólo a sí mismo, y a organizar a su parecer su propio destino. (Tocqueville, 1836, citado por Aron, 1966, p. 22)

De acuerdo con Raymond Aron (1966) sobre esta idea de libertad en Tocqueville, habría una dimensión negativa y otra indeterminada. Negativa, por cuanto dicha idea supone independencia para la elección del propio destino; indeterminada, porque no es posible saber “[...] hasta dónde llega lo que a cada cual sólo le concierne a sí mismo” (1966, p. 22). Para Tocqueville, pues, la libertad es en realidad libertad política, por cuanto la independencia en función del propio destino es un asunto del orden del Estado; en otras palabras,

sin los mecanismos estatales que garantizan “la participación del ciudadano en la administración de los asuntos locales y en la gestión de lo político”, la libertad sin política puede ser tan nociva que –como él mismo apunta en *El antiguo régimen y la revolución*–, es inevitable que se asemeje al “[...] deseo de enriquecerse a toda costa, [al] gusto por los negocios, la avidez en las ganancias [y] a los goces materiales” (Tocqueville 1996, p. 130), asuntos todos ellos del orden de las pasiones más corrientes y de las que saca provecho todo despotismo, o sea, todo aquel Estado de lo social que no sea democrático (Aron, 1966).

La libertad, entendida como libertad política, será para Tocqueville una suerte de muro de contención de las pasiones corrientes, y la elección del destino como efecto de la independencia será entonces un asunto de diques:

únicamente la libertad es capaz de alejarlos [a los hombres que son ciudadanos] del culto del dinero y de las minúsculas preocupaciones diarias de sus negocios para hacerles sentir y percibir en todo momento la patria, por encima y junto a ellos; ella sola reemplaza... el amor del bienestar por pasiones más elevadas, proporciona a la ambición objetivos más grandiosos que la adquisición de riquezas, y genera luz que permite ver y juzgar los vicios y las virtudes de los hombres (Tocqueville, 1996, p. 139).

Así, la libertad política es más bien un asunto de libertades en plural, pues tiene que ver con “[...] la facultad de la nación para gobernarse, las garantías del derecho, la libertad de pensar, de hablar y de escribir” (Tocqueville, citado por Aron, 1966, p. 25). La libertad política de Tocqueville es en realidad la necesidad del Estado social sin despotismos, de procurar límites a los intereses individuales de los hombres o, mejor aún, a la elección del destino por la vía de la independencia, pues hasta aquí Tocqueville no se ha referido al problema del interés ¿o será que entiende que el interés es el producto de la elección del destino de los hombres y los límites planteados por el Estado a través de sus mecanismos de seguridad?

Sobre este punto, no es un detalle menor la interpretación de Montesquieu de la libertad-independencia como “seguridad”, prácticamente en el mismo horizonte en el que Tocqueville formulara algo más de un siglo después. Aunque para 1748, Montesquieu no usara la expresión ‘libertad moderna’, como nos informa Aguilar (2003, p. 73), el pensador del cambio de siglo del XVII al XVIII, profundizó en reflexiones en torno al problema de la libertad característica de la Ilustración en *Del espíritu de las leyes* (1987), obra que, por demás, se dedicaría a pensar la configuración política en la Inglaterra ilustrada. En la *Advertencia* de la obra, ya Montesquieu anuncia que su problema no es el de reflexionar la virtud como un asunto de orden moral, sino que es estrictamente político y que, aclarado esto, ha sido su propósito estudiar a los hombres; razón por la que dice el autor, “[...] he creído que, en su gran diversidad de leyes y de costumbres, no se han guiado únicamente por sus antojos” (1985, p. 6).

En el Libro XI de la obra, Montesquieu puntualiza en los efectos de su estudio sobre la naturaleza de los hombres-ciudadanos, para por fin plantear que la libertad es “la tranquilidad de espíritu que nace de la opinión que tiene cada uno de su seguridad”, y más adelante que “[...] para que exista la libertad es necesario que el Gobierno sea tal que ningún ciudadano pueda temer nada de otro” (p. 107). Esta idea, según los análisis que ofrece Aguilar, proviene de una especie de ruptura entre una idea canónica de república democrática “en tanto forma pura de gobierno” (2003, p. 74) y otra más tendiente a la libertad en las condiciones modernas, expuestas por Montesquieu “[...] mediante un régimen mixto que dispone a los poderes y a las fuerzas sociales en recíproco control, al paso que da libre curso a las pasiones antes contenidas en un molde estrecho” (Aguilar, 2003, p. 74). En el marco de esta ruptura, continúa Montesquieu advirtiéndole que la libertad política no consiste en hacer lo que uno quiera. En un Estado, es decir, en una sociedad en la que hay leyes, la libertad sólo puede consistir en poder hacer lo que se debe querer y en no

estar obligado a hacer lo que no se debe querer, razón por la cual se hace necesario diferenciar los alcances de la libertad como independencia, pues al fin y al cabo, “[...] libertad es el derecho de hacer todo lo que las leyes permiten, de modo que si un ciudadano pudiera hacer lo que las leyes prohíben, ya no habría libertad, pues los demás tendrían igualmente esta facultad” (1987, p. 106).

El punto de Montesquieu planteado en 1748, se sitúa en un régimen de discurso que es idéntico a aquel en el que se sitúan las ideas de Tocqueville en 1836: la libertad es, antes que nada, un asunto de libertad política, y su definición pendula entre el interés particular, cifrado en la elección del destino individual y, en el otro extremo, en los mecanismos de seguridad que sean provistos por Estado, para que no se trate de una libertad tendiente a los usos corrientes de las pasiones o, lo que es lo mismo, el interés entendido como un asunto de las voluntades particulares. En el régimen de discurso que *hace ver y hace hablar* tanto a Montesquieu como a Tocqueville, no habría pues un sentido de libertad marginado de la política, lo que significa que no habría libertad sin las garantías de un Estado que ofrece seguridad o, en otro sentido, que limita.

Es más, muy semejante a los planteamientos elaborados por Tocqueville, Stuart Mill había escrito en el *Ensayo sobre la libertad*, aparecido en 1859, un par de décadas después de la publicación de *El Estado social y político de Francia* de Tocqueville, y apenas un par de años después de la aparición de *El Antiguo Régimen y la Revolución* del mismo autor, que

la única libertad que merece este nombre es la de buscar nuestro propio bien por nuestro propio camino, en tanto que no privemos a los demás de sus bienes, o frenemos sus esfuerzos para obtenerlos. Cada cual es el mejor guardián de su propia salud, sea física, mental o espiritual. La especie humana ganará más dejando a cada uno que viva como le guste, sin obligarle a vivir como guste al resto de sus semejantes. (Stuart Mill, 2006, p. 34)

A pesar del tono próximo al del libre albedrío, y al extraordinario parecido con las ideas formuladas por Tocqueville en 1836, el *Ensayo sobre la libertad* del que se extrae la cita, es más bien una reflexión *in extenso* sobre la libertad civil o la libertad social de los ciudadanos de los países civilizados y de progreso, constituidos todos como gobiernos democráticos; no gratuitamente, en las primeras páginas de su *Ensayo*, Stuart Mill se detiene a mostrar “[...] la naturaleza y los límites del poder que puede ejercer legítimamente la sociedad sobre el individuo” (p. 17), dejando ver que el problema de la libertad, una vez más y como en el caso de Bentham, es primero un asunto relativo al control cifrado en las leyes y en la opinión pública, antes que un problema relativo a la organización según el propio parecer de cada hombre del *propio* destino, como subrayaba Tocqueville un par de décadas atrás.

Libertad y economía neoclásica. ¿Y las ciencias del comportamiento?

Los primeros años del siglo XIX fueron testigos de una armonización sin precedentes del “...individualismo conservador de Locke, Hume, Johnson y Burke con el socialismo y el igualitarismo democrático de Rousseau, Paley, Bentham y Godwin” (Keynes, 2005, p. 5). Este, hasta entonces inusual encuentro entre individualismo y socialismo (asunto ya percibido por Foucault en sus cursos de finales de los setentas en el *Collège de France*), se hizo posible en el trabajo de los economistas “[...] que surgieron precisamente en el momento oportuno [...] la idea de una armonía divina entre las ventajas privadas y el bien público [era] ya evidente en Paley, Pero fueron los economistas quienes dieron a la noción una buena base científica”. Y con un probable tono eufórico que sin ingenuidades veía venir la Gran Depresión de la década del treinta, continuaba Keynes afirmando: “¡Supone que por la acción de las leyes naturales los individuos que persiguen sus propios intereses con conocimiento de causa, en condiciones de

libertad, tienden siempre a promover al propio tiempo el interés general!" (2005, p. 6)

Las dificultades filosóficas entre individualismo y vida social se resolverían, en la medida en que "[...] el hombre práctico [podría] concentrar entonces sus esfuerzos en asegurar las condiciones necesarias de libertad" (p. 6). Finalmente, "[...] a la doctrina filosófica de que el gobierno no tiene derecho a interferir, y a la doctrina divina de que no tiene necesidad de interferir, se añade una prueba científica de que su interferencia es inconveniente". Este es el modo en que Keynes entendía el *laissez-faire*, que se constituyera en el principio rector de la economía liberal, y que ya había sido esbozado por Adam Smith en su *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*, aun cuando conceptualmente no fuera desarrollada sino "hasta principios del siglo XIX" (Keynes, 2005, p. 7), asunto este del que traté de ocuparme en la primera parte del artículo.

Pero la vigencia del principio del *laissez-faire* no solamente era observada por Keynes. En el mismo año del pronunciamiento de su conferencia en Berlín, en 1924, la editorial Labor de Barcelona editaba por primera vez en español un texto publicado originalmente en inglés en 1911 por Leonard Hobhouse, crítico del liberalismo clásico y defensor a ultranza del Nuevo liberalismo inglés de finales del siglo XIX (Rodríguez, 2005), con el austero nombre de *Liberalismo*. En él, el economista-lector de Stuart Mill (1806-1873), según la teoría del *laissez-faire*,

el Estado no tenía otra misión que la de *guardar el campo*. Es decir, tenía que evitar el uso de la fuerza y el fraude, defender la propiedad y garantizar a los hombres la eficacia de sus contratos. Supuestas estas premisas, estimaba que los hombres debían gozar de libertad absoluta para competir entre sí, de forma que los esfuerzos mayores tuvieran mayor compensación y cada uno se sintiera personalmente responsable de los actos de su propia vida, sacando de su capacidad el mayor provecho posible. Pero ¿por qué bajo esas condiciones y no bajo otras? ¿Por qué había de ser el Estado quien garantizara la protección de las personas y las propiedades? (Hobhouse, 1924, p. 74)

Esta intervención del Estado en los asuntos privados podría ser interpretada a la ligera como privativa de las libertades que justamente profesa el liberalismo, pero necesaria, según Hobhouse, por cuanto

la libertad asocial es el derecho de todo hombre a usar sus facultades sin atenerse a los deseos e intereses de quien no sea él mismo; esta libertad es teóricamente posible en un individuo, pero es incompatible con la de todo control público y aun teóricamente no es imaginable en una pluralidad de individuos que convivan en mutuas relaciones sociales [...] Socialmente, tal libertad representaría una contradicción, a no ser que los deseos de todos los hombres convergieran, automáticamente, en determinados fines sociales. La libertad social se basa, pues, en la restricción; es aquella libertad que puede ser gozada por todos los individuos de una comunidad y que se desarrolla dentro de determinados límites de actividad, que no representan un perjuicio para los demás. (1924, pp. 75-77)

Distingue aquí Hobhouse entre dos tipos de libertad: aquella que identifica como “asocial”, que indica el uso individual de facultades sin consideración de intereses que estén más allá de sí mismo, aunque estos sean incompatibles con los intereses del Estado (y en este punto cabría la pregunta sobre cómo entender *intereses del Estado*); por otro lado, la libertad social es, en realidad contradictoria (como es posible observar también en un análisis pedagógico), porque implica fundamentalmente restricciones: este es el corazón del *laissez-faire*. Dejar hacer, pues, es una suerte de sentimiento que está fundado en la contradicción entre el hacer y sus restricciones.

Para Keynes, en este mismo sentido, “[...] los economistas estaban enseñando que la riqueza, el comercio y la maquinaria eran las criaturas de la libre competencia y que la libre competencia hizo a Londres” (2005, p. 7). Sin embargo, en la comprensión de este economista, incluso

los darwinianos pudieron ir más lejos que eso: la libre competencia había hecho al hombre [...] el ojo humano ya no era la demostración del proyecto, discurriendo milagrosamente todas las cosas con la mejor intención; era el logro máximo de la casualidad, actuando en condiciones de libre competencia y *laissez-faire*. El principio de supervivencia del más apto podía considerarse como una amplia generalización de la economía ricardiana (p. 7).

La libre competencia no solamente *hizo* a Londres —como estaban convencidos los economistas ingleses de principios del siglo XIX—, sino que, de hecho, y este punto es el que reviste especial interés del planteamiento de Keynes, *hizo* al hombre de esta parte de la Modernidad.

¿Qué quiere decir que la libre competencia *hizo* al hombre de la Modernidad postnapoleónica? Quiere decir que el encuentro de David Ricardo con la obra de Adam Smith —una tarde de descanso en aguas termales en algún lugar de la Inglaterra de 1799—, constituiría el principio de un proyecto económico que entendería la importancia del trabajo en la producción de bienes, aun cuando el trabajo fuese analizado en términos de su aumento “[...] de una manera cuantitativa y de acuerdo con la variable temporal” (Foucault, 2007, p. 256).

Es de recordar, así mismo —y como lo ha indicado el propio Foucault—, que lo característico del neoliberalismo es justamente el hecho de introducir al trabajo como una variable independiente para el análisis de la producción de bienes, y que es en esa línea de comprensión que se hizo posible la noción de capital humano, que desarrollaran entre otros T. Shultz y G. Becker entre las décadas del cincuenta y el sesenta del siglo XX (Foucault, 2007). Esta noción de capital humano, que es cara al neoliberalismo norteamericano, en mucho es posible por la vigencia del *laissez-faire* procedente de la economía clásica.

Pues bien, continuando con los análisis de Keynes, podemos afirmar que esa misma racionalidad en la que están proyectados los planteamientos de “Hume y Paley, Burke y

Rousseau, Godwin y Malthus, Cobbett y Huskisson, Bentham y Coleridge, Darwin y el obispo de Oxford” (Keynes, (2005, p. 9); esa prédica al unísono sobre las ventajas del individualismo y el *laissezfaire*, está quizás en el mismo suelo de discurso de aquella promulgada por Von Mises en 1949, aunque con un ingrediente adicional: *la acción*. Von Mises, quien el 10 de marzo de 1938 se vio obligado a dejar su casa en Viena y tras de sí veintiuna cajas con manuscritos que serían confiscados en allanamiento adelantado por la Gestapo (Rodríguez, 2005), y recuperados solo hasta 1996 por una pareja de esposos en Moscú (Ebeling, 2012), se instaló como profesor visitante en la Universidad de Nueva York: y decimos que se instaló como profesor visitante, porque su visita duró cerca de 24 años, en medio de los cuales produjo una de las obras de economía más leídas en el periodo inmediato a la posguerra: *La acción humana, tratado de economía* (1986). Para Von Mises,

los pensadores liberales de la Francia del siglo XVIII condensaron su filosofía en la conocida frase *laissez faire, laissez passer*. Aspiraban a implantar un mercado libre de trabas; abogaban por la abolición de cuantos obstáculos impedían al hombre eficaz e industrioso prevalecer sobre sus más torpes e ineficientes competidores, de cuanto perturbaba el desplazamiento de las personas y la circulación de las cosas. Eso es, pura y simplemente, lo que quería decir la famosa máxima del ‘dejad hacer’ (1986, p. 1057).

Aunque para Von Mises tal “dejar hacer, dejar pasar”, podría suponer para las políticas dirigistas y de planificación de los principios del siglo XX, esto es, aquellas empeñadas en mantener controles sobre el mercado, una especie de atentado contra la moral social, una reinterpretación del *laissez-faire*, en realidad buscaría “[...] dejar a todos en libertad para que cada uno decida cómo concretamente va a cooperar en la social división del trabajo y que sean, en definitiva, los consumidores quienes determinen lo que los empresarios hayan de producir” (1986, p. 1058), lo cual no debería entenderse, para la economía

neoclásica, sino como la posibilidad de “...autorizar al hombre común para que elija y actúe; que no tenga, en definitiva, que doblegarse ante ningún tirano” (p. 1060).

Es el sujeto al que se le “deja hacer”, porque precisamente es esta la esencia de la racionalidad de gobierno liberal, y de modo más contundente, en aquella neoliberal. El *homo economicus*, con la expectativa de dirigir su actividad en el horizonte de sus propios intereses, en su posibilidad para elegir y actuar sin doblegarse —como sostiene Von Mises (1986)—, tiene que vérselas con las condiciones que le propone el medio (no así con la influencia directa de otros), con sus variables. El *homo economicus* responderá a las alteraciones artificiales que sean introducidas por el *gobierno de los otros* sobre el medio.

Dada la difusión de su Tratado de Economía en América Latina, en 1958 Von Mises fue invitado a Buenos Aires para dictar un ciclo de seis conferencias. Es precisamente en aquella dedicada al socialismo, en la que mostró los riesgos de ese modo de gobierno, del mismo modo en que lo hiciera en 1920 en la Asociación Austriaca de Economía “[...] ante economistas de primer orden como Joseph Schumpeter y Max Adler” (Rodríguez, 2005) que se pregunta por la economía libre y el lugar del medio en ella:

¿Qué es la economía libre? ¿Qué significa este sistema de libertad económica? La respuesta es simple: es la economía del mercado, el sistema en que la cooperación de los individuos en la división social del trabajo se logra a través del mercado. Este mercado no es un lugar físico; es un proceso, es el medio por el cual, vendiendo y comprando, produciendo y consumiendo, los individuos contribuyen al funcionamiento total de la sociedad [...] Cuando examinamos este sistema de organización económica —la economía del mercado—, empleamos la expresión “libertad económica”. La gente mal interpreta lo que eso significa creyendo que la libertad económica no tiene nada que ver con las otras libertades, y que estas libertades a las que atribuyen más importancia, pueden ser preservadas aun

en ausencia de libertad económica. La libertad económica significa que un individuo tiene la posibilidad de elegir la manera en que quiere integrarse al conjunto que es la sociedad. El individuo es capaz de elegir su carrera, es libre de hacer lo que quiere hacer. (1993, p. 15).

La libertad económica, según el tono adoptado por Von Mises desde la aparición de su Tratado (1986),

debía deslindarse de aquellos modos de comprensión del sentido común, según los cuales la libertad no es un asunto del orden de la naturaleza, sino que es una elaboración social: solamente en sociedad podría existir la libertad y ésta, a su vez, es fundamentalmente económica, contrario a la formulación de aquellos que se auto-promulgaban liberales, quienes abrigan la idea muy popularizada de que la libertad de palabra, de pensamiento, y de prensa, la libertad de credos y otras libertades pueden preservarse en ausencia de la llamada libertad económica... no comprenden que un sistema donde no hay mercado, donde el gobierno lo controla todo, esas libertades son ilusorias, aun cuando sean convertidas en leyes incorporadas a las constituciones (1993, p. 16).

En el ámbito de la agitada y cambiante economía de las décadas del cincuenta y el sesenta, la libertad no es un asunto de líderes de empresas que desarrollan complejos sistemas de competencia, sino que es un asunto de todos; algo así como una filosofía de la vida según la cual los modos para practicar la existencia estarían dados fundamentalmente por criterios económicos: economía en la crianza de los hijos, el matrimonio como contrato social, y hasta una economía de la criminalidad (Foucault, 2007). Para Von Mises, los verdaderos "amos" del sistema económico, contemporáneos a él, serían los consumidores, es decir, "todos" los hombres:

la gente cree que en la economía de mercado hay patrones que no dependen de la buena voluntad y el apoyo de los demás. Cree que los capitanes de la industria, los hombres de negocios, los empresarios, son los verdaderos

patrones del sistema económico. Pero esta es una ilusión. Los verdaderos amos del sistema económico son los consumidores. Y si los consumidores dejan de apoyar a una rama cualquiera de la industria, esos hombres de negocios se verán obligados a abandonar su eminente posición en el sistema económico o deberán adaptar sus actividades a los deseos y las órdenes de los consumidores (Von Mises, 1993, pp. 17-18).

Pero Michel Foucault fue más allá en los análisis, y mostró en su *Nacimiento de la biopolítica* (2007), cómo liberalismo y neoliberalismo, más que doctrinas del gobierno del Estado, se configuran como modos de conducción de los hombres, a través de la propia libertad. Es así como reconoce el valor de la obra de Von Mises, al tiempo que comprende que se trata de un discurso que es posible en unas condiciones según las cuales “[...] cualquier conducta que responda de manera sistemática a las variables del medio debe poder ser objeto de un análisis económico; en otras palabras, cualquier conducta que como dice Becker *accepte* la realidad” (2007, p. 308). Para Foucault, el hombre del *laissez-faire* es justamente quien “acepta la realidad”, en la medida en que es depositario pero también agente de una serie de técnicas económicas para la conducción de su conducta, o para la construcción de su comportamiento, como será reconocido en el ámbito de los saberes de la psicología experimental, cuya discursividad está situada en el mismo periodo en el que Von Mises recorría el mundo, primero para huir de la Guerra, y después para plantear sus ideas en torno al problema de la libertad, la conducta, el comportamiento y la acción de los hombres en las sociedades liberales y neoliberales.

La psicología experimental, o más ampliamente, el conjunto de saberes entendidos por Foucault como “ciencias del comportamiento” (2007, p. 309), “[...] muestra con claridad que, de hecho, la psicología entendida de esa manera puede entrar perfectamente en la definición de la economía tal como la plantea Becker” (p. 309), es decir, como “la ciencia de la sistematicidad de las respuestas a las variables del medio”.

Recordemos que para Von Mises, en su análisis sobre la libertad económica, el mercado es una pieza clave que no se manifiesta como un lugar físico, sino que es *un medio* por el cual, “[...] vendiendo y comprando, produciendo y consumiendo, los individuos contribuyen al funcionamiento total de la sociedad” (1993, p. 15). Pues bien, tras veintitrés años de trabajo, becas postergadas a causa de la Guerra, y borradores reelaborados al ser puestos a prueba en distintos cursos en universidades norteamericanas, Burrhus Frederic Skinner logró en 1957 la publicación de un volumen de más de quinientas páginas al que tituló *Verbal Behavior* (Conducta verbal), cuya primera edición en español aparecería en 1981. En el prólogo de la obra, el afamado psicólogo afirmaría que

Los hombres actúan en el mundo y lo cambian, y a su vez son cambiados por las consecuencias de sus actos. Ciertos procesos, que los organismos humanos comparten con otras especies, alteran la conducta en forma tal que se logra un intercambio más seguro y útil con un medio ambiente en particular. Cuando se ha establecido la conducta apropiada, sus consecuencias funcionan a través de procesos similares para mantenerla en vigor (Skinner, 1981, p. 11).

La conducta apropiada se constituye en comportamiento social, toda vez que aquella ha sido intervenida por las variables que le provee el medio y se ha “mantenido en vigor” en virtud de procesos estandarizados. La libertad tiene que ver con el conjunto de acciones que es posible emprender en ambientes controlados. Por esa razón, advierte Skinner en otro lado que

Ciertamente, debemos empezar por el hecho de que el comportamiento humano siempre está bajo control. Rousseau decía: ‘El hombre nace libre, y dondequiera que se encuentre está encadenado’, pero nadie es menos libre que un niño recién nacido, y éste no se hace libre cuando va creciendo. Su única esperanza consiste en caer bajo el control de un ambiente natural y social en el cual saque el mayor provecho de su dotación genética, y al hacer esto

alcance la felicidad. Su familia y sus coetáneos forman parte de ese ambiente, y él se beneficiará si ellos se comportan éticamente (Skinner, 1987, p. 182).

El *laissez-faire* al modo de Skinner es un dejar hacer que se encuentra condicionado, incluso en un sentido más radical que aquel que propusiera Rousseau en *Emilio o de la educación*, obra a la que alude no sin cierto desdén el psicólogo en su análisis. La libertad para Skinner es un asunto de la conducta erigida como comportamiento social, una vez dicha conducta ha logrado interacciones útiles con el medio donde el organismo actúa; o dicho en el sentido aquí considerado, una conducta se ha adaptado al medio y respondido a él, una vez se ha producido en términos de una racionalidad económica liberal. Es por esta razón que se precisa estudiar las conductas individuales, lo cual supone, según la *Encyclopedia Universalis France* de 1975 (citado por Foucault, 2007).

un dominio del ambiente en el que sitúa al sujeto, así como la determinación de medidas de respuestas que sean informativas... cuando un sujeto se desplaza en su ambiente, algunas de sus conductas producen en éste modificaciones identificables (contingencias de refuerzo). La respuesta operativa es una clase de respuesta definida por las consecuencias que tiene para el sujeto y emitida en una situación dada sin que dependa causalmente de un estímulo de ésta. Un control riguroso de las contingencias permite, por lo tanto, seleccionar conductas reiterables (p. 309).

Sin embargo, nos dice Skinner, la mayor parte del tiempo actuamos solo en forma indirecta

sobre el ambiente del cual surgen las últimas consecuencias de [la] conducta. Su efecto primario lo ejerce sobre otros hombres. En vez de ir a una fuente de agua, una persona que tiene sed simplemente 'pide un vaso de agua'; o sea, emite una conducta que produce cierta pauta de sonidos, los cuales, a su vez, inducen a otra persona a llevarle un vaso de agua (Skinner, 1981, p. 11).

Para esto, la educación es un asunto fundamental y, en el sentido de Foucault, se constituirá en un conjunto de técnicas que harán parte de dicho ambiente. Su gobierno, aquel que es propio de la educación, forma entonces parte de ese ambiente

y deberá “gobernar lo menos posible”, minimizando sus medidas de castigo; producirá lo que él y otros necesiten de la manera más efectiva y menos aversiva si existen tales incentivos que el individuo trabaje de modo cuidadoso y diligente y se le refuerce por lo que hace. Todo esto será posible no porque aquéllos con los cuales convive tengan moralidad y sentido ético, decencia, o compasión, sino porque a su vez, hay una clase particular de ambiente social que los controla a ellos. (Skinner, 1987, pp. 182-183).

En el corazón del *laissez-faire* justamente yace aquella idea liberal que consiste en “gobernar menos para gobernar más”, o como lo ha dicho el propio Skinner, “gobernar lo menos posible”, aun cuando es claro que dicha reducción de gobierno no es más que su propia expansión, al tratarse de un modo de dirección de la conducta en provecho de las propias energías del sujeto gobernado. Mientras el individuo más libre se asuma en el medio al que debe adaptarse, más gobernable se manifiesta.

Referencias Bibliográficas

- Aguilar, E. (2003). La libertad política en Montesquieu: su significado. En A. Borón, *Filosofía política contemporánea. Controversias sobre civilización, imperio y ciudadanía* (pp. 73-80). Buenos Aires: Clacso.
- Armiño, M. (2015). Introducción. En H. Balzac (2015), *Cuentos completos de la comedia humana* (pp. 9-54). Madrid: Páginas de Espuma.
- Aron, R. (1966). *Ensayo sobre las libertades*. Madrid: Alianza.
- Bentham, J. (2008). *Los principios de la moral y la legislación*. Buenos Aires: Claridad.

- Colomer, J. (1987). *El utilitarismo. Una teoría de la elección racional*. Barcelona: Montesinos
- Crimmins, J. (1997, dic.). El legado liberal de Bentham: teoría y práctica utilitarista. *Telos* 6(2), 9-42. Recuperado de https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/5551/pg_011-044_telos6-2.pdf;jsessionid=66B9C3B76A6BF0B5C-5CD98A1CEF05DE8?sequence=1
- Diderot, D. (1977). *La religiosa*. Barcelona: Luis de Cara.
- Ebeling, R. (2012). The Lost Papers of Ludwig von Mises. In R.M. Ebeling (Ed.), *Selected Writings of Ludwig von Mises. Between the Two World Wars: Monetary Disorder, Interventionism, Socialism and the Great Depression* (pp. xiii-xx). Indianapolis: Liberty Fund.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Helvétius, C. (2012). *Del espíritu*. Pamplona: Laetoli.
- Hobhouse, L. (1924). *Liberalismo*. Barcelona: Labor
- Keynes, J. (2005). *El final del Laissez-faire*. Recuperado de <http://www.eumed.net/cursecon/textos/keynes/final.htm#9->
- Liébana, I. (1984). D. Helvetius. En *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/ASEM/article/viewFile/ASEM8484110240B/18218>
- Montesquieu, C. (1985). *Del espíritu de las leyes*. Madrid: Tecnos.
- Pujol, C. (1977). Estudio preliminar. En D. Diderot (1977), *La religiosa* (pp. 19-20). Barcelona: Luis de Cara.
- Rivera, A. (2011). El utilitarismo de Jeremy Bentham ¿Fundamento de la teoría de Leon Walras? *Cuadernos de Economía*, 30(55). Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/ceconomia/article/view/28223/31725>
- Rodríguez, J. (2005). *Ludwig Von mises*. Recuperado de <http://www.liberalismo.org/articulo/436/61/ludwig/von/mises/>

- Sen, A. (2012). Adam Smith y el mundo contemporáneo. En *Prólogo a Smith, A. Teoría de los sentimientos morales. Selección* (pp. xix-lv). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Skinner, B. (1981). *Conducta verbal*. México: Trillas.
- Skinner, B. (1987). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Planeta de Agostini.
- Sloterdijk, P. (2015). *Los hijos terribles de la edad moderna. Sobre el experimento antigenealógico de la modernidad*. Madrid: Siruela.
- Solanes, A. (2006). *El camino de la ética a la política: la sanción en Jeremy Bentham y John Stuart Mill*. Universitat de València. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2476041.pdf>
- Smith, A. (1996). *La riqueza de las naciones*. Madrid: Alianza.
- Smith, A. (2004). *Teoría de los sentimientos morales*. Madrid: Alianza.
- Stuart Mill, J. (2006). *Ensayo sobre la libertad*. Madrid: Mestas.
- Tocqueville, A. (1996). *El Antiguo Régimen y la revolución*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Von Mises, L. (1986). *La acción humana. Tratado de economía* (4.^a ed.). Madrid: Unión Editorial.
- Von Mises, L. (1993). *Política económica*. Buenos Aires: El Ateneo.

Filosofía e infancia: un proyecto para cuidar de sí^{1*}

María Teresa Suárez Vaca
Liliana Andrea Mariño Díaz
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Óscar Orlando Espinel Bernal
UNIMINUTO - Colombia

Pensar de otro modo es una invitación para considerar y exponer diversas perspectivas y apropiaciones de los trabajos desarrollados por Foucault. El texto hace parte del proyecto de investigación *Formas y expresiones metodológicas en el último Foucault: perspectivas para la educación y la pedagogía*. Aquí se presentan algunas de las posturas y experiencias pensadas dentro del proyecto, con el propósito de indagar las posibles relaciones entre filosofía e infancia.

Estas categorías han sido construidas desde la perspectiva delineada por Michel Foucault en la última etapa de su pensamiento y su renovada inquietud en torno al sujeto. Foucault encuentra en los griegos la expresión “cuidado de sí” a través de la cual se manifiesta, a su vez, que la inquietud de sí implica, necesariamente, prestar atención a lo que se piensa y a lo que sucede en el pensamiento. Esta inquietud de sí, además, incorpora una serie de práctica en tanto acciones y ejercicios que se ejecutan justamente para hacerse cargo de sí mismo.

1* Texto que hace parte del proyecto de investigación *Formas y expresiones metodológicas en el último Foucault: perspectivas para la educación y la Pedagogía*, SGI 1949

Producto de esta indagación emergen dos grandes categorías. En primer lugar, “la filosofía como forma de vida”; categoría que tiene que ver con el concepto de “experiencia” y con los estudios de Foucault relacionados con la hermenéutica de sí y la estética de la existencia, pues se considera que la relación entre filosofía e infancia adquiere el carácter de una experiencia vital, tal como podría hallarse en el mundo griego que exploran tanto Foucault como Hadot (1998, 2006), donde la filosofía no se concibe como un saber teórico o científico, sino que es pensada como una manera de vivir. En segundo lugar, el eje compuesto por los “ejercicios y prácticas para cuidar de sí, del otro y de lo otro”. Cuidar de sí implica una actitud. Es una manera determinada de considerar las cosas, de estar en el mundo, de realizar acciones y de estar con el otro. Estas categorías se constituyen en un horizonte inspirador para llevar a la práctica un proyecto filosófico con la infancia que invita a niños y profesores a desarrollar experiencias vitales que les permitan ocuparse de su propia constitución.

Foucault (1999) lo plantea en los siguientes términos: “[...] he aquí lo que he intentado reconstruir: la formación y el desarrollo de una práctica de sí, tiene como objetivo constituirse en el artificio de su propia vida” (p. 373). De esta manera, el proyecto de “Filosofía e Infancia” tiene como preocupación fundamental la inquietud frente a las posibilidades del ejercicio filosófico en torno al cultivo y afianzamiento de prácticas de cuidado de sí, de los otros y de lo otro en los niños y niñas de la escuela actual y otros escenarios formativos.

El “encuentro”. Historia de una pregunta

El proyecto de “Filosofía e Infancia” nace en el año 2008 a propósito del encuentro entre profesores y estudiantes de la UPTC interesados por el estudio y la práctica del programa de “Filosofía para y con niños”. El programa se vislumbra como una experiencia novedosa y una posibilidad para pensar de otro

modo la relación con la filosofía y su enseñanza, la formación docente y las prácticas pedagógicas. Pronto se reconoce la necesidad de consolidar un grupo de discusión, formación e investigación como lugar de encuentro de interrogantes, deseos, experiencias y voluntades. En su primera etapa, el grupo se dedicó a la lectura de textos relacionados con los ejes temáticos, lo cual posibilitó un espacio de formación sobre ciertos autores, enfoques teóricos y metodológicos, con el fin de comprender y explorar el programa desde diferentes ángulos. El interés del grupo por el tema posibilita la formalización y el desarrollo de un evento especializado que, desde entonces, se ha desarrollado periódicamente contando y que cuenta ya con ocho encuentros.

Este fue el panorama que dio lugar al *I Encuentro de Filosofía e Infancia* en medio de expectativas sobre la diversidad en las concepciones de infancia, el significado de la filosofía y su posible relación. Conscientes de la necesidad de clarificar conceptos, en el *II Encuentro* se trabaja profundamente en el texto de Walter Kohan *Infancia y Filosofía*, con el ánimo de comprender la infancia, sus diversas concepciones y relaciones. Allí, la infancia se descubre en relación con la temporalidad y la espacialidad y para nuestro objeto concreto de estudio, con el tiempo y el espacio de la escuela. Pero, además, una infancia que es devenir, permanente fluir, relampaguear. Para el *III Encuentro*, se planea un acercamiento formal con la experiencia y saber de Diego Pineda, quien promueve un trabajo conceptual sobre el texto *En qué consiste una educación filosófica*, así como una experiencia más cercana con las novelas filosóficas y su componente didáctico. En el *IV Encuentro*, Walter Kohan se dirige a aquellos que no se han rendido de soñar y que quieren unirse al vuelo provocador de la emancipación a través de la ignorancia en donde el enseñar y el aprender son experiencias vitales, que no se determinan, ni se deducen porque, afirma Walter, la filosofía no es enseñable, pero si se enseña con filosofía y si se pone en juego la vida y la experiencia, se puede propiciar un aprendizaje filosófico. En el *V Encuentro*, la perspectiva orientada en la transformación de la

escuela en un ámbito de educación ética y moral es expuesta por el doctor Félix García Moriyón, experto en Filosofía para niños en España. Mientras que Maximiliano Valerio López, en el *VI Encuentro*, trabaja la exposición y crítica del tiempo pedagógico.

A partir de esta fundamentación surge la inquietud de conocer el movimiento y la puesta en práctica del proyecto de “Filosofía para y con niños” a nivel nacional e internacional; de tal manera, y con el financiamiento de Colciencias, se lleva a cabo el *VII Encuentro Filosofía e Infancia: experiencias y perspectivas*, que reunió trabajos, investigaciones y proyectos en este campo, provocando la reflexión y divulgación de estas prácticas contemporáneas. Este encuentro contó con expertos de Colombia, Brasil y México, además de docentes, investigadores y semilleros tanto de la zona urbana como rural. Luego, el *VIII Encuentro* tuvo como eje central las relaciones de filosofía, infancia, literatura y escritura. Allí se adelantaron actividades para animar la escritura como un ejercicio vital, como el reflejo de subjetividades que hacen parte de la historia, del pensamiento y las acciones; registros que se pueden considerar parte de una “escritura de sí” que, según Foucault (1999), ofrecen una mirada posible de lo que se ha hecho y se ha pensado. Este espacio permitió compartir los pensamientos y los últimos trabajos desarrollados en el grupo de investigación en la línea de Filosofía e Infancia, tales como experiencias investigativas, ponencias nacionales e internacionales y reflexiones teóricas.

En el desarrollo de estos encuentros y producto del interés de los integrantes del grupo se empieza a consolidar una perspectiva teórica, que trae como efecto la implementación de experiencias en la relación entre filosofía e infancia en Instituciones Educativas de carácter público y privado de las zonas rurales y urbanas del departamento de Boyacá. Al mismo tiempo, dentro del grupo de investigación *Filosofía, Sociedad y Educación* (GIFSE) se crea la línea de investigación Filosofía e Infancia. Y, finalmente, en el decurso de esta inquietud, aparece en medio de esta inquietud aparece el grupo de investigación

AION: Tiempo de la infancia, con el que empiezan a tejerse lazos y a trabajar aunadamente en torno a tópicos comunes.

La emergencia de estas condiciones, el estudio del programa *Filosofía para y con niños*, los diversos encuentros con expertos y amigos, la implementación en instituciones educativas y la consolidación de una línea y grupo de investigación, permite que la experiencia desarrollada en el Departamento de Boyacá tome su propia identidad y perspectiva teórica. Sin embargo, encuentra en los trabajos del último Foucault y en Pierre Hadot, una perspectiva teórico-metodológica que es asumida dentro del proyecto como un conjunto de operadores conceptuales que motivan desplazamientos, nuevas miradas y lecturas en el permanente ejercicio de elaboración de las preguntas que lo atraviesan.

la perspectiva filosófica de la infancia permite pensarla como un plano que está más allá de lo biológico y lo objetivo del sujeto, que no tiene cronología ni tiempo, sino que está en constante devenir entre el tiempo y el espacio, que se cuestiona, indaga, reflexiona el ser y el estar de su experiencia. (Cañizalez & Pulido, 2015, p. 260).

La pregunta nunca se abandona; siempre mantiene su condición inconclusa y, por tanto, movilizante, modificadora, transformadora. Por tal razón, el estudio de estos autores y las nuevas interpelaciones que suscitan dentro del proyecto, obligan a centrar la mirada en algunos filósofos como Sócrates, Epicteto y Epicuro. Un volver con nuevos pasos, nuevos rumbos, nuevos interrogantes, explorando todo un potencial de pensamiento. Un caminar acompañado por la fuerza de la pregunta sin pretender deshacerse de ella. Una pregunta nunca acabada y siempre renovada.

Filosofía como forma de vida

Es frecuente hallar en las diversas indagaciones en el campo, que gran parte de los proyectos educativos

contemporáneos presentan marcadas tendencias hacia una suerte de racionalización de la escuela expresada en la excesiva formalización de las necesidades e intereses de la infancia, formulación de estándares homogéneos y homogeneizantes, aprestamiento escolar, segmentación en áreas de formación y asignaturas, indicadores de logro preestablecidos, pruebas estandarizadas, definición general de competencias y enfoque en el desarrollo de habilidades específicas, etc. Esto son algunos de los parámetros que caracterizan y orientan la educación en el mundo escolar contemporáneo. De hecho

el mejoramiento de los sistemas educativos se mide en términos de una mayor eficiencia y eficacia en tiempos de aprendizaje, cantidad de información, habilidades adquiridas y la calidad de estas nuevas adquisiciones, generalmente en clave de perdurabilidad y adaptación a nuevas situaciones y contextos. (Espinel, 2016, p. 22).

En medio de estas preocupaciones formales que imperan en los sistemas educativos y su confrontación a través de horizontes abiertos en el encuentro entre filosofía e infancia, surge la pregunta respecto a cómo aprender y cultivar una preocupación de sí que esté en condiciones de interpelar la fría formalización que invade la cotidianidad escolar.

Al parecer ya se tiene todo preparado, proyectado y calculado. Las respuestas ya están dadas e incluso, el tipo de preguntas ya está definido, puesto que sólo es válido cierto grupo de ellas, que son avaladas por la tradición y respaldadas por los especialistas. En la actualidad, la educación parece estar dirigida a reprimir el pensamiento pues “se dedica a transmitir datos, nombres, conocimientos de otros sujetos, teorías que otros pensaron; pero no enseña ni permite pensar (Zuleta, 1995). Se sustenta en la autoridad del maestro y la ‘ignorancia absoluta’ del estudiante” (Espinel, 2016, p. 23). Por lo tanto, es común constatar cierto énfasis en la transmisión de información con implantaciones memorísticas y aconductamiento del pensamiento. Algo que Zuleta define como la sustitución de la

formación por la información (1995, p. 23). Todo ello se realiza, afirman quienes gestionan el sistema educativo, por el bien de la infancia y el logro de su desarrollo integral en medio de un mundo voraz y competitivo. Visto así, niños y jóvenes se encuentran envueltos en una educación unidireccional, donde aprenden a ser receptores de información y, posteriormente son entrenados para hacerse reproductores y guardianes de la misma.

Este panorama invita a retomar la noción foucaultiana de “cuidado sí” como herramienta para pensar las posibilidades y condiciones de una educación distante de estas prácticas inmovilizadoras en las que tienden a recaer las prácticas comunes de enseñanza de la filosofía. Esta inquietud, por sí misma, no sólo actúa como un principio comprensivo sino, fundamentalmente, como una práctica constante. En otras palabras, la inquietud de sí no es tomada como una invención teórica del pensamiento filosófico, sino como un precepto propio de la vida filosófica, tal como lo fue en el mundo griego. Una forma de vida que se expresa en una “actitud” con respecto a sí mismo, con respecto a los otros, con respecto al mundo. En este sentido,

La filosofía, en el mundo griego, se concibe y practica como un modo de vida. Pero, y esto es fundamental, no es un modo de vida que se adquiere al final de la actividad filosófica. Es una actitud y práctica permanente que se va configurando progresivamente en la medida en que se va poniendo en ejercicio. Por esta razón es un ejercicio que abarca la totalidad de la existencia y requiere coherencia, persistencia y constancia. (Espinel, 2014. p. 5).

Es una actitud, que sin ánimo universalista y menos aún, anacrónico, sobrepasa las fronteras epocales y admite una permanente actualización. Se reconfigura en una manera determinada de atención, de mirada, lo cual no implica transfigurar el mundo contemporáneo a imagen de la cultura greco-latina o actuar a la manera de los ciudadanos atenienses, pero sí invita a considerar las concepciones y prácticas filosóficas

de dicho periodo en su carácter propiamente filosófico; esto es, en su capacidad de interpelar, confrontar y modificar la propia existencia y el mundo en el que se vive. Actualizar lo que hay allí de pensamiento; un pensamiento actuante, efusivo y desestabilizante. Un pensamiento que inquieta, un ejercicio filosófico que transforma. Re-tomar desde lugares nuevos. Re-visitar para transitar sendas nuevas, en el proyecto general de filosofía e infancia se considera que el pensamiento no es sólo “un conjunto de habilidades cognitivas, es parte del camino que permite construir vida, es decir, un reconocimiento al *ser* que acerca a un *saber* a través de diversas habilidades para finalmente *vivir*. (Suárez, González & Lara, 2017, p. 241).

Preocuparse de sí mismo implica, trasladar la vista desde la exterioridad, desde los otros, desde el mundo, hacia “uno mismo”; pero no en una suerte de ostracismo, sino con la atención puesta en la constitución de sí en medio de las relaciones intersubjetivas y las redes de significado que componen eso que llamamos “realidad”. La inquietud de sí implica cierta manera de prestar atención a lo que se piensa y lo que sucede en el pensamiento. Pero designa también “una práctica”, una serie de acciones y ejercicios que uno ejecuta sobre sí mismo; acciones por las cuales se hace cargo de sí mismo, se modifica, se transforma y transfigura. Entonces, la preocupación del cuidado de sí no sólo es la actividad consciente, sino la forma de atención dirigida sobre uno mismo. A propósito, Foucault, en el resumen que presenta de su curso de 1981-1982 en el Collège de France, *La hermenéutica del sujeto*, afirma que “[...] en toda la filosofía antigua, el cuidado de sí se ha considerado a la vez como un deber y como una técnica, una obligación fundamental y un conjunto de procedimientos cuidadosamente elaborados” (1999, p. 277). Expresa también que el arte de vivir en cualquier técnica o habilidad profesional requiere una *áskesis* que es como un entrenamiento de sí, por sí mismo.

Por esto, se intenta rescatar el valor originario de la filosofía en términos de amor por la sabiduría, el deseo por el saber.

“La sabiduría equivale ciertamente a ese ideal hacia el cual se tiende sin llegar a alcanzarse [...] El único estado normalmente accesible para el hombre es la *philo-sophia*, es decir, el amor a la sabiduría, la progresión hacia la virtud” (Hadot, 2006, p. 51). Es decir, cuando se habla de la filosofía como forma de vida se habla de un ejercicio ético-político, por cuanto es una actividad que tiene que ver con el concepto foucaultiano de “experiencia”. Se ha de considerar que la relación de la filosofía con los niños es una experiencia vital, donde la filosofía no se concibe como un saber teórico o científico, sino que es pensada como una manera de vivir, un arte de vivir.

El ejercicio filosófico así entendido y retomando a Foucault en la torsión ética que los especialistas le atribuyen al pensador francés hacia el final de su vida, conduce a una *estética de la existencia* en tanto producción de sí. La estética de la existencia, como se ha visto, describe un proceso de subjetivación que se opone a los mecanismos de sujeción (Castro, 2008, p. 392). Es una ética del arte de vivir en tanto trabajo sobre sí mismo. Una *tékhne tou bíou*” (Espinel, 2014, p. 5).

El cuidado de sí es, por tanto, aquella relación consigo mismo. Es un conocimiento de sí que tiene como efecto el autogobierno. Dicho de otro modo, el ser que cuida de sí hace de su vida una obra de arte en tanto producción de sí. Es la manera como cultiva su existencia, por ello el cuidado de sí tiene que ver con un asunto ético; pero al mismo tiempo es una relación política, pues el que cuida de sí, es capaz de gobernarse y gobernar a otros. “Pero como se darán cuenta, ‘ocuparse de sí mismo’ está implicado y se deduce de la voluntad del individuo de ejercer el poder político sobre los otros” (Foucault, 2001, p. 51). Esto implica tener como ejes transversales el cuidado de sí, el cuidado de los otros y el cuidado de lo otro, concebido esto como un conjunto de inquietudes, como principios de vida, que vuelven la atención al sujeto, a su constitución y a su vitalidad.

Por lo anterior, el cuidado de sí, se relaciona directamente con el ámbito de la formación y, por tanto, con el acto pedagógico.

Incita a pensar una escuela que propicie ejercicios de reflexión, meditación y conocimiento sobre sí mismo y sobre los demás. Desde este punto de vista, el proyecto “Filosofía e Infancia” procura resaltar varios elementos que puedan propiciar en el aula el cuidado de sí, pues sitúa el conocimiento y el saber desde la perspectiva de la experiencia en cuanto posibilidad de resignificar la vida misma. En este pensamiento, la preocupación no se da hacia la adquisición de conocimientos sin sentido ni su acumulación; estos sólo cobran valor especial mientras sean llevados a la vida misma interpelándola y ocupándose de ella.

Filósofo no es el que maneja conceptos o discursos filosóficos, es el que vive filosóficamente, el discurso se integra a la vida... la propia vida es entendida antes que nada como una forma de vida y no como un discurso (Hadot, 2006, p.13).

Por consiguiente, la inquietud de sí se sitúa como categoría filosófica que invita a desarrollar experiencias vitales que permitan su propia construcción. Pierre Hadot (2006) manifiesta que la actividad filosófica no se sitúa sólo en la dimensión del conocimiento sino en la del “yo” y el ser, la cual consiste en un proceso que aumenta nuestro ser, que nos hace mejores. Para Foucault (1999), la preocupación o el estudio de sí y de su historia es importante y vital, porque hace parte de la transformación y la constitución de un mejor ser. “La formación y el desarrollo de una práctica de sí que tiene como objetivo constituirse a uno mismo como el artífice de la belleza de su propia vida” (p. 373). Aquí se rescatan conceptos importantes como la conciencia de sí mismo y a partir de esto la construcción de sí, es decir, la libertad de actuar por los propios pensamientos, tomando decisiones en autonomía y libertad, lo que implicaría una forma de resistencia a ser fabricación del otro.

Por otra parte, estar atentos es preguntarse, pero no una pregunta para reconocer el saber en el otro o confirmar aquel que ya se conoce, sino una pregunta consciente y personal, como un ejercicio de identidad; es decir, buscarse a sí mismo y comprender

su saber para preguntarse. Una de las condiciones para filosofar es el deseo de saber, y este surge generalmente partiendo de enigmas, de un no saber que se convierte en la potencia para saber. El niño, como sujeto filósofo, se las tiene que ver con problemas filosóficos y, entonces, la pregunta en él revela un tipo de saber, un modo de percibir y de mirar su propia sensibilidad. Son sus inquietudes. Los niños construyen un propio pensar del mundo. "No habría, entonces, un preguntar filosófico 'en sí', como si las preguntas filosóficas pudieran ser objetivadas sin el compromiso que supone asumirlas en toda su magnitud. Podríamos decir que el preguntar es siempre 'para sí'." (Cerletti, 2008, p. 25).

La atención sobre sí mismo invita a reflexionar sobre lo que somos y hacemos; en medio de estas experiencias, se producen situaciones renovadoras y transformadoras que favorecen la existencia; es decir, tener la disposición para admitir diferentes puntos de vista, nuevos conceptos, lugares u otras dimensiones de la vida. Es un tipo de actitud que busca otros horizontes, otras posibilidades de ser y de pensar. Es la actitud filosófica que tiene una relación con el conocimiento, el deseo por el saber; sin embargo, no es su primer principio, pero su relación es estrecha, se da junto con los ejercicios prácticos del vivir, que implica un preguntar constante por la existencia que permite cambios y transformaciones de sí. Por ello, la actitud filosófica no hace una separación entre el pensar y el ser, pues es existencial. El sujeto, al poseer una actitud filosófica, empieza a transformarse y así se inicia el proceso de construcción de sí.

La actitud filosófica es ante todo un ejercicio de pensamiento que se transforma gracias a ese mismo ejercicio del pensamiento que construye no la verdad, sino lo verdadero, sujeto a cambios inesperados, pero que al fin y al cabo es lo que conduce la vida de todo sujeto, con la condición fundamental de tener la disposición de transformarse a sí mismo. (Cubillos, Henao, Gil, & Vásquez, 2001, p. 89).

Luego, para crear desapegos, la actitud filosófica se convierte en una herramienta que se caracteriza por no asumir verdades

perpetuas, es decir, no idolatra conceptos sino, por el contrario, siempre se está al acecho de otras posibilidades que se puedan llevar y transformar con la vida. El concepto, cuando es estático, se convierte en un concepto vacío. La actitud filosófica se convierte en un principio o instrumento con que cuentan los individuos como guía práctica para ocuparse de sí mismo y de los otros.

Es una manera de estar atentos a modificarse a sí mismos superando el temor al cambio. Los apegos al conocimiento o a algunas situaciones, pueden volverse rutinarias, estancadas, momificadas y sin movimiento y, aunque parezcan lugares seguros, se convierten en un lastre que esclaviza y que no permite actuar en autonomía. Por lo tanto, no deja visualizar el mundo desde nuevas perspectivas.

La práctica de sí debe permitir deshacerse de los malos hábitos, todas las opiniones falsas que podemos recibir de las multitudes, o de los malos maestros, pero también de los parientes y allegados. Desaprender (*de-discere*) es una de las tareas importantes de la cultura de sí (Foucault, 2001, p. 470).

Cuidar de sí, es cuidar del otro y de lo otro...

La apuesta tiene que ver con el cuidado de los otros. Foucault y los griegos lo plantean: cuando se cuida de sí mismo, efectivamente se cuida de los otros. Para que haya también una apuesta de orden político y de relaciones con los demás, no se requieren proyectos colectivos hegemónicos, ni mucho menos utópicos; se requieren acciones y prácticas con los sujetos, con sus espacios, sus aspiraciones y sus compromisos; el cuidado de lo otro, tiene que ver con la especial conexión y atención de los griegos con el cosmos, y de nosotros hoy, con el entorno, la naturaleza, los ambientes, la manera como nos movilizamos y relacionamos con el mundo contemporáneo. Por lo tanto, esta experiencia se considera una actividad política porque tiene que ver en su relación con el otro y con el mundo, lo que hace que esto no sea un ejercicio individual o egocéntrico.

Según el estóico Epicteto es “[...] la actitud que implica la preocupación por uno mismo, pero no una posición egoísta; implica asumir la vida a partir de un estilo, con total independencia y ‘libertad’.” (Cubillos et al., 2001, p. 88). Es decir, el conocerse y cuidarse a sí mismo trasciende en el encuentro con los demás. Durante siglos esta actitud fue concebida como un principio positivo, matriz de muchas morales rigurosas. Para Foucault (1994), Sócrates es el que vela para que sus conciudadanos cuiden de sí mismos asumiéndolo como su misión; lo hace por pura benevolencia y de manera desinteresada, puesto que es una función útil para la ciudad, ya que “[...] enseñar a ocuparse de sí mismo antes que los bienes, es aprender a ocuparse de la ciudad antes que los asuntos materiales” (p. 190).

Entonces, el cuidado de sí no es una actitud que se queda sólo en el interior de los sujetos. No se está preso en lo individual, pues implica también lo colectivo, lo exterior, tiene que ver con sí mismo y con los otros. Por medio de la actitud filosófica se da, entonces, la actitud política. El individuo que se preocupa por sí mismo y se gobierna a sí mismo, tiene la capacidad de ocupar un lugar político en su sociedad, un lugar activo. El sujeto, al cuidar de sí y tener una actitud filosófica, por ende es crítico, creativo y sensible, lo que le da la capacidad de velar por su ciudad.

Si debo ocuparme de mí mismo es para convertirme en alguien capaz de gobernar a los otros y de regir la ciudad. Es necesario, por tanto, que la preocupación por uno mismo sea de tal naturaleza que al mismo tiempo procure el arte, la *techné*, el saber hacer que me permitirá gobernar bien a los demás. (Foucault, 1994, p. 46).

La actitud filosófica se caracteriza por el amor al conocimiento. Esta actitud no se conforma con las primeras impresiones; por el contrario, interrumpe lo obvio para emprender nuevas búsquedas e ir más allá de las apariencias. Es una preocupación por la existencia misma, por asumir un estilo de vida, para estar preparados para relacionarse con el mundo y con la ciudad. Es decir:

El interrogar filosófico no se satisface, entonces, con el primer intento de respuesta, sino que se constituye fundamentalmente en el re-preguntar... el preguntar filosófico no se detiene nunca, porque el amor o el deseo de saber (la filo-sofía), para un filósofo, nunca se colma (Cerletti, 2008, p. 24).

De este modo, el filosofar edifica respuestas propias, pero al mismo tiempo sabe que nadie es poseedor del conocimiento y que no existen verdades absolutas. Ello permite que los sujetos que viven en la sociedad se encuentren en constante interactuar, realizando un examen permanente para el cuidado de sí. El saber no se concentra en un solo lugar y el sujeto con actitud filosófica está atento a la diferencia, y es consciente de que el saber es cambiante y circula. Pensar en un otro permite descubrir y respetar inquietudes y visiones del mundo, donde todos y cada uno tienen su propia identidad, pero son convocados en un mismo momento en la vida. Pensando en construir experiencia, el valor está en lo subjetivo donde, como sujetos, nos concebimos vivos, abiertos, vulnerables, expuestos para que “nos” sucedan transformaciones. Se habla en plural porque nos incluimos, pero en realidad existe singularidad porque cada uno se forma a su manera; es decir, la experiencia es irrepetible, única, no siempre será novedosa, o nueva, pues puede ser “Un darse cuenta de algo”. Ahora bien, el conjunto y el respeto de singularidades permiten la constitución de pluralidad, pues una comunidad plural se nutre de las diferencias individuales.

Cuidar de sí: una práctica de libertad

El cuidado de sí mismo ha sido el modo en el que los griegos han planteado la cuestión de la libertad como ética: “ocúpate de ti mismo”; Es decir, hacer ejercicio de la libertad mediante el dominio de sí se constituye en un compromiso consigo mismo. Ya que, pensar en sí mismo se considera un acto libertario, trae como efecto las prácticas de libertad, las acciones. La experiencia de escribir, de pensar y actuar, conscientes de la

propia vida, incluye comprender que se puede ser más libre de lo que se ha sentido. Esto permite movilizarse en el mundo y respetar a los otros. Nosotros mismos producimos prácticas de libertad en donde se posibilita una manera de ser que permite a los sujetos no estar inscritos a una única verdad, pues para ser libre se necesita desatarse de los dogmas. La práctica de libertad es aquella actitud que al transformarse "...busca liberarse ante sí mismo del pequeño fascista que invade su quehacer diario." (Cubillos et al; 2001, p. 87). Para que el hombre sea libre se necesita conocimiento y dominio de sí mismo pero, ante todo, una actitud permanente de vigilancia e inspección alimentada por la pregunta y la inquietud.

La actitud filosófica es una vida llena de filosofía, que pregunta por el sentido de la vida. No es un asunto racional o metafísico. Es un ejercicio diario que permitiría librarnos del sometimiento y la esclavización. Es el arte de constituirse a sí mismo, hacer de la vida una obra de arte, una estética de la existencia.

Sobre lo pedagógico

Foucault, en el curso *El gobierno de sí y de los otros* (2008) al comentar el texto de Kant *¿Qué es la ilustración?*, plantea un sugestivo reconocimiento cuando afirma que lo tratado por Kant en aquel famoso escrito precisamente es el problema "[...] del presente, de la actualidad de la cuestión ¿qué pasa hoy? ¿Qué pasa ahora? ¿Qué es ese ahora dentro del cual estamos unos y otros, y qué es el lugar, el punto desde el cual escribo?" (Foucault, 2009, p. 29). Estas son las miradas que guían el presente proyecto. La pedagogía se ubica en estos horizontes de interrogación para indagar su actualidad, sus discursos y sus efectos en el mundo contemporáneo, pues la condición de profesores y estudiantes de una Facultad de Educación y de maestros en ejercicio en las instituciones educativas, nos lo exige.

En primer término, analógicamente a lo que planteó Kant, nos hemos preguntado ¿Cuál es la actualidad de la pedagogía? ¿Cuáles son sus nichos teóricos de desarrollo? Si ha logrado, como algunos plantean en los últimos tiempos, definir o delimitar un campo conceptual, y si ese campo conceptual propicia nuevas formas de relación con saberes y disciplinas que sirvan, entre otras, para lograr conexiones y relaciones entre la filosofía y la infancia. En segunda instancia, la pregunta nos remitió a inquirir qué pasa hoy con la pedagogía, cómo se desarrolla, quién la usa, cómo se trabaja en investigación y cuáles son los efectos que produce en instituciones, maestros y políticas. El tercer aspecto es la pregunta por el ahora, es decir, la pedagogía en las lógicas contemporáneas de saber, en las transformaciones que remiten a formas diversas y complejas de comprender el conocimiento. En este sentido, la pedagogía hoy dialoga con los nuevos estatutos de saber que la nutren, constituyen y sitúan. Es decir, es hija de su tiempo y sus relaciones. Por lo tanto, en esta perspectiva, la pedagogía, más que un asunto teórico, es un asunto de subjetividades o de procesos de subjetivación, donde individuos o sujetos son atravesados por ella como experiencia de la educación.

Ante esto, también surge una inquietud por el lugar; es decir, la relación con el espacio, con lo geográfico, con la ubicación y con el desplazamiento. Michel Serres afirma que en el mundo contemporáneo la pedagogía tiene mucha relación con el verbo viajar que a su vez hace eco de la palabra pedagogía, la cual “[...] habla de un guía que acompaña al niño y guía su aventura” (1995, p. 57) por eso la pregunta de la pedagogía también es de cierto modo geográfica: “¿en qué espacio y cómo desplazarse” (1995, p. 57).

Estas preguntas relacionadas con la pedagogía provocan nuevas inquietudes, aristas que surgen como la pregunta por el acontecimiento pedagógico, por el pedagogo que habla de él y el maestro que hace experiencia de él, es decir, se concibe que la pedagogía se inserta en la esfera del sujeto. En este sentido,

la pedagogía se convierte en una práctica que se construye en las interacciones, los saberes y las experiencias en los cuales el sujeto está presente; por lo tanto, pertenece a ese ahora que determina su acción: el maestro y el pedagogo ya no pertenecen a una tradición o a un modelo pedagógico, o a una tendencia que del pasado le aporta andamiajes teóricos que determinan sus actividades y acciones, sino que pertenecer al ahora, al presente, le permite relacionarse con un conjunto amplio de situaciones, contextos, lugares, formas de vida, formas y prácticas de institucionalización y maneras de sentir y hacer pedagogía o pedagogías. En últimas, se convierte en el objeto de su reflexión. Así, la formación ubicada en “las entrañas del presente” conduce a la imposibilidad de abandonar el cuestionamiento y su pertenencia al “nosotros” en el ejercicio como maestro, es decir, al conjunto de relaciones culturales propias de su actualidad.

Ejercicios, práctica y experiencia: cómo aprender a cuidar de sí

Sobre las acciones pensadas a partir de esta mirada pedagógica, el proyecto tiene distintas aristas o vectores de acción que pasan por campos propios de los desempeños de los sujetos vinculados al mismo. Se expresa como un diagrama, o más bien un rizoma con puntos de conexión y puntos de separación. Se involucran planos como el académico, el laboral, la investigación² e implementaciones en diversas instituciones privilegiando las del sector rural, como opción y campo de trabajo pedagógico.

El encuentro de la filosofía y la infancia no es común en el plano educativo, puesto que la filosofía se considera en Colombia sólo para cursos avanzados de secundaria como

2 Tesis de Pregrado y Maestría, proyectos financiados, alianzas con el sector productivo.

décimo y once, o a nivel universitario, como área propedéutica y dentro de la investigación, como estudios epistemológicos. Por consiguiente, hasta hace poco, pensar en filosofía para niños era algo sorprendente, extraño para los docentes de Preescolar, Primaria o Bachillerato. Y aún más para los mismos filósofos de la academia. Ello es resultante de la escasa claridad sobre sus formas y funcionamientos. Por ejemplo, surgen preguntas como ¿se enseñan autores, conceptos, o el proyecto se orienta a conocer la filosofía de los niños y jóvenes? Entendiendo por filosofía cierto modo de pensar cercano a las opiniones, imaginерías o creencias. En fin, esas inquietudes se desbordan en fascinación e interés por conocer y seguir adelante.

Pierre Hadot (2006) considera que los ejercicios espirituales son el hilo conductor de la concepción de filosofía antigua. Él ha desarrollado una investigación que le ha llevado a la idea de que

Las obras filosóficas de la antigüedad no habrían sido concebidas como exposición de un determinado sistema, sino a modo de técnicas que perseguían fines educativos concretos, el filósofo pretendía incidir en el espíritu de sus lectores u oyentes buscando producir en ellos cierto estado de ánimo, de este modo, la idea de formar el espíritu, en vez de informarlo (p. 9).

Por lo tanto, se aclara que no es un proyecto conceptual, sino un proyecto de vida, que invita a aprender a cuidar de sí, del otro y de lo otro; por lo tanto, todas las áreas encajan perfectamente ya que la filosofía se convierte en un eje transversal y no en una materia más. En preescolar y primaria, se reconoce como otra posibilidad para el trabajo con la infancia.

Cuidar de sí implica, como se ha planteado, una actitud, una manera determinada de considerar las cosas, de estar en el mundo, de realizar acciones y tener relaciones con el otro. En el curso *La hermenéutica del sujeto*, Foucault (2001) señala que, para cuidar de sí mismo, se requiere ejercitación de sí con el propósito de lograr nuevas maneras de ver y estar en el mundo. Y algunos

de estos ejercicios son los que intentamos traducir a las prácticas o experiencias de "Filosofía e Infancia". En otras palabras, cómo lograr ejercicios contemporáneos para cuidar el cuerpo, el alma y producir formas de vida personales que sobrepasen las lógicas mercantiles y competitivas de la actualidad. Cuando se cuida de sí mismo, efectivamente se cuida de los otros; por lo tanto, es una apuesta de orden político y democrático, se requieren acciones y prácticas con los sujetos, con sus espacios, aspiraciones y compromisos; el cuidado de lo otro tiene que ver con el cuidado y especial atención con el cosmos, para nosotros hoy, este cuidado tendría un especial acento en la relación con el entorno, la naturaleza, los ambientes; la manera como nos movilizamos y relacionamos con el mundo contemporáneo.

Bajo estas consideraciones sobre lo que significa el cuidado de sí y plantearlo como eje transversal en una experiencia pedagógica de filosofía e infancia, es necesario aterrizarlo en la práctica para que se constituya en un modo de vida y no se caiga solo en teorías abstractas o de información.

La búsqueda inicial es, en definitiva, cuidar de sí para así cuidar de los otros. Se estima que una relación pedagógica con la infancia exige primero un cuidado personal, porque el conocimiento de sí en compañía de una actitud filosófica, transforma las prácticas y los ciudadanos. Surge entonces una nueva inquietud: ¿Cuál sería el lugar del maestro en esta tarea que se propone? En primer lugar, consistiría en cuidar de sí, lo que permite multiplicidad de relaciones humanas para servir de apoyo y motivar la transformación, pues ésta no la decide el maestro pues es cada individuo quien toma la decisión, realiza sus búsquedas y sus transformaciones. Nadie puede pensar por otro, por lo tanto, descarta que el encuentro se limite sólo a una transmisión de conocimientos. Por lo que no es una simple intervención o una intromisión para enseñar, para educar. Tampoco es el llamado acto educativo de enseñar, de desarrollar habilidades o competencias. Por el contrario, es una conexión recíproca donde se produce una transformación de todas sus

partes. La relación se basa inicialmente en el reconocimiento y el respeto por los sujetos, por el poder que tiene cada uno de “ser”, de constituirse por sí mismo en libertad y autonomía.

Pero, además, implica en el maestro una relación distinta con el conocimiento o, si se prefiere, con el saber y el hacer filosófico. El maestro posee y propicia una actitud filosófica que consiste en ser conscientes que la verdad no se encuentra concentrada en un lugar, o la posee un cierto individuo. El maestro propone pero, además, asume incertidumbres, asombro, deseos y plantea ejercicios para cuidar de sí con el fin de propiciar espacios de construcción de las experiencias propias y una reflexión consigo mismo. Para ello es vital percibir que no hay verdades absolutas, asuntos estáticos, sino que, por el contrario, es una preparación para pensar sobre el pensar y sus cambios. Todo esto como una disposición para el azar, para el devenir y la provisionalidad.

Por lo tanto, establecer una relación pedagógica en esta perspectiva requiere construir incertidumbres, por medio de preguntas o situaciones que invitan a mirar, a descubrir aquello que nos detiene en las creencias y que no permite caminar en otros sentidos. Es un constante cuestionamiento centrado en la problematización de lo dado como natural, para provocar el deseo de saber, pues la pregunta constante rompe lo sabido para buscar con gusto otras rutas de conocimiento. No sólo es recibir información, sino es crear apetitos de saber caminando por horizontes desconocidos. Esta relación pedagógica en el aula seguramente romperá con las lógicas comunes, abriendo la posibilidad de encontrar nuevas formas de descubrimiento y por ende otras miradas al conocimiento. El reto está en plantear situaciones provocadoras. Violeta Núñez (2003) la compara con una joya cuyo brillo es entrevisto, atrayente, motivante:

donde el educador apenas hace entrever el brillo del tesoro de las generaciones. El educador que acepta el reto de establecer un vínculo educativo da el tiempo para aprehender algo de lo que está en espera, de lo que desde el comienzo de los tiempos del hombre nos aguarda a cada uno (p. 39).

El encuentro es un momento de motivación y acompañamiento que invita a producir. Por lo tanto, designa un efecto. Encontrar es hallar, capturar, no hay métodos posibles, sólo preparación. Por eso, en medio de la admiración y la pregunta se espera un efecto de posibilidades creativas y críticas, de producción de subjetividades, aprendizajes, la dinamización de una relación intercomunicativa que permita compartir vivencias, hipótesis o pensamientos para promover otras actitudes ante la vida, de admiración, gozo, interrogación, de búsquedas y de transformación.

El cuidar de sí implica proponer y desarrollar una serie de ejercicios para fortalecerse y transformarse. Cuando estos ejercicios hacen parte de la vida y se asumen como propios se convierten en una práctica; pero es necesario tener presente que esta práctica no es el fin último, es un movimiento en espiral que permite y anima el accionar de nuevos ejercicios que movilizan y transforman la práctica constantemente. Estos ejercicios buscan construir una experiencia de sí.

Permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad (Foucault, 1999, p. 48).

Es aquí donde el maestro puede establecer relaciones pedagógicas y plantear experiencias a modo de ejercicios, que invitan a la reflexión y a la constitución de sí. Para Hadot, estas técnicas con fines educativos se nominaban “ejercicios espirituales” los cuales invitaban a actuar; es decir, en el espectro del mundo griego, la filosofía no sólo era un pensamiento o un discurso, sino una actividad que se desplegaba en la vida y la constituía como un modo de vida específico que afectaba y transformaba la manera de ser y estar en el mundo. “La filosofía era un ejercicio efectivo, concreto, vivido, la práctica de la lógica, la física y la ética” (Hadot, 2006, p. 12). No es suficiente con teorizar sino hacer uso de esos saberes, es decir, actuar.

Espiritual no se utiliza en el sentido religioso ni teológico. “Espiritual” engloba el pensamiento, la imaginación y la sensibilidad como la voluntad. “La denominación de ejercicios espirituales resulta, pues, finalmente la más adecuada, porque subraya que se trata de ejercicios que comprometen la totalidad del espíritu” (Hadot, 2006, p. 60).

Este conjunto de técnicas tiene como fin unir la verdad y el sujeto; no obstante, Foucault aclara que no se trata de descubrir una verdad en el sujeto, ni de hacer del alma un lugar donde, por un parentesco de esencia, o un derecho de origen, reside la verdad; no se trata tampoco de hacer del alma el objeto de un discurso verdadero (1999, p. 475).

Fundamentados en estas apreciaciones, este proyecto plantea los ejercicios como lo empírico, el hacer cotidiano, el desempeño, para llegar a una práctica que es estar preparado para un saber hacer y de esta manera constituirse en experiencia que es el vivir o ser. Estos serían momentos no esquemáticos, ni temporales, los cuales funcionan simultáneamente pero cada uno, con un énfasis particular. Dentro de los ejercicios necesarios para promover una actitud filosófica que permita el cuidado de sí se plantean: el diálogo o discusión filosófica, la meditación, la lectura y la escritura

El diálogo o discusión filosófica

Uno de los puntos de encuentro de todas las propuestas de “Filosofía para y con niños” tiene que ver con la comunidad de indagación como metodología, la cual desataca ciertos ejercicios que implican formas para cuidar de sí. Estos encuentros son experiencias dialógicas que generalmente parten de una pregunta, pero no una pregunta para el otro sino una pregunta consciente y personal, como un ejercicio de identidad o, si se prefiere, en un juego con las palabras, de identificación. En otros términos, un buscarse a sí mismo y comprender su saber

para preguntarse, no necesariamente para preguntar a los otros; inicialmente es un ejercicio de diálogo interno que confronta, pero como las preguntas están vinculadas con quienes responden, el efecto que conlleva es un diálogo o discusión, es decir pensar con los otros.

Entonces, el punto de partida para establecer un diálogo o una discusión filosófica es el interés de los niños, para que esto sea realmente significativo para sí mismos. Las formulaciones de preguntas se convierten en el detonante inspirador de un diálogo; aquí es importante recordar que dicha formulación es de orden personal, un momento en que el mundo se pone en cuestión; es un preguntarse.

Las preguntas cumplen, en la experiencia del pensar filosófico, un papel bastante más complejo que en las otras, en la medida en que no sólo persisten al final de una experiencia, sino que el modo en que una experiencia potencia, amplía y diversifica las preguntas es justamente un indicador de su intensidad. (Kohan, 2009, p. 66).

La pregunta debe desencadenar diálogos controversiales y relevantes para todo ser humano, donde existan intercambios de opiniones y sus fundamentos, de tal manera que se generen transformaciones de orden personal.

La idea de transformación es una idea cara a una experiencia de pensar filosófico. Una experiencia de pensamiento filosófico nos deja esa rara y extraordinaria sensación de que ya no pensamos de la misma manera, de que ya no podemos defender tan tranquilamente los mismos puntos de vista – o si lo hacemos ya no lo podríamos hacer por las mismas razones –, de que la vida ya no puede ser vivida como lo era. En otras palabras, una experiencia de pensamiento filosófico transforma la relación que mantenemos con lo que pensamos, con la vida que llevamos. (Kohan, 2009, p. 67).

La meditación

Otro ejercicio inspirado en la filosofía como forma de vida es la meditación. Se considera como una práctica, un estado de atención concentrada, sobre un objeto externo, pensamiento o la propia conciencia. La *Meditatio* es el complemento a los ejercicios, y es igualmente importante; la meditación es la ejercitación del pensamiento y la *exercitatio* es el entrenamiento en la realidad. También se le conoce como *Melete thanatou* (ejercicio de la muerte) que no significa recordar que vamos a morir algún día, sino una conciencia de finitud; entre los Estoicos, por ejemplo, Séneca invitaba a vivir cada día como si fuera el último. Foucault (2001) expone lo siguiente:

El ejercicio de la muerte tal como se lo evoca en algunas cartas de Séneca, consiste en vivir la larga duración de la vida, como si fuese tan breve como una jornada, y en vivir cada día como la vida entera estuviera contenida en él: todas las mañanas debemos estar en la infancia de la vida, pero vivir toda la duración del día como si la noche fuera a ser el momento de la muerte. (p. 478).

La principal característica es que es un proceso individual por sí y para sí mismo. La meditación consiste en una continua vigilancia, una presencia de ánimo, una consciencia de sí, estar siempre alerta, la atención sobre sí mismo invita a reflexionar sobre lo que somos y hacemos; por lo tanto, provoca una constante tensión espiritual. Mirarse, contemplarse, examinarse y cuidarse, son ejercicios de pensamiento que pueden transcribirse en un ejercicio escritural y de esta manera registrar los movimientos del pensamiento y cómo suceden múltiples transformaciones a lo largo de la vida.

La lectura y la escritura

Esta escritura, producto de la meditación, es lo que se conoce como escritura de sí; no sólo se contempla como un ejercicio

técnico de codificación del historial de pensamientos, o como reproducir trazos sin sentido. La invitación que se extiende a lo largo de la historia es aprender a leer y escribir como algo vital para acercarse al conocimiento. Hadot plantea cómo en los griegos se consideró la lectura como algo fundamental: “[...] leer es un ejercicio espiritual y debemos aprender a hacerlo... la lectura es una actividad de formación y transformación del yo” (2006, p. 10). Aprendemos a leer el mundo: los textos, las personas, los signos, el arte, la música etc. Todo brinda información y es lo que lleva a una constitución personal.

Aprender a escribir se convierte en un ejercicio espiritual cuando en el texto se expone el sí mismo, es decir, una escritura de sí para Foucault (1999). Esta escritura ofrece una mirada posible de lo que se ha hecho y se ha pensado; en sus estudios plantea la revisión de sí mismo constantemente y motiva a escribir; porque esto permite “sacar a la luz los movimientos del pensamiento”. La escritura de sí requiere estar acompañada de lectura y finalmente de acciones. La importancia dada a la lectura la considera porque mirar-se desde afuera es una forma de revisión, nuevos pensamientos y otras experiencias se pueden cruzar en la lectura, lo que permite hacer nuevas exploraciones.

se invita a leer y a pensar; pero también, se invita a escribir como una forma de ejercitación personal, diferente al trabajo común de aprender y reproducir signos, es una forma de reconocer el valor de la escritura para la constitución personal. (Cely, Espinosa & Suárez, 2016, p. 39).

La acción es fundamental porque se asume una posición con base en el pensar y lo leído. Esta especie de triada, escritura, lectura y acciones, unidas en movimiento un poco cíclico, tiene como fin la constitución del sí; aunque al final presenta la correspondencia que es la lectura y el intercambio con otros sujetos, que es donde se construye o reconstruye, se reconoce o desconoce el ser y al otro. Hace referencia a la atención permanente y a la valoración que se hace del conocimiento o de las acciones. En Epicteto se presenta como la acción que

invita a saber si la cosa o situación que se representa nos afecta o conmueve y cuál es la razón de que lo haga o no lo haga.

En esta época hubo toda una cultura de lo que podríamos llamar escritura personal: tomar notas sobre las lecturas, las conversaciones, las reflexiones escuchadas o hechas por uno mismo; llevar una suerte de cuadernos sobre los temas importantes *hypomnemata* que deben releerse de vez en cuando para reactualizar su contenido. Una forma de hacer retornos a sí mismo, pero en el sentido de ejercicios de memorización de lo aprendido. (Foucault, 2001, p. 477).

Reflexiones finales

El proyecto de “Filosofía e Infancia” pretende constituirse en un viaje de actividad filosófica que invita a comprender la importancia del cuidado de sí; donde cada quien construye su propia experiencia concebida ésta como algo propio, que no puede transmitirse mecánicamente porque cada quien se constituye a sí mismo; claro, en relación con otros, pero a fin de cuentas, como producto de sí mismo. Esto se da a través de actividades o ejercicios que funcionan como detonantes para que el maestro y los niños deconstruyan o construyan sus pensamientos y por ende su actuar ante la vida. No se buscan moldeamientos a imagen y semejanza o repeticiones conceptuales, sino que se invita a construirse y a vivir de acuerdo con sus propias necesidades, expectativas, intereses y reflexiones. Vivir es como un transitar y cada quien se conduce en medio de múltiples caminos. Existirán caminos pedregosos, caminos llamativos, otros que se cruzan momentáneamente, algunos que invitan a seguir ciegamente; en fin, diversos caminos para transitar; pero esta experiencia invita a recorrer en libertad, con incertidumbre, preguntando-se, arriesgando-se a vivir, sin seguir un sólo camino explicador que limite las visiones. Son muchas las vías que se pueden descubrir o construir, con la libertad de cruzar fronteras y de hallar algunos puntos de encuentro y otros de desencuentro, donde lo importante es permitir que cada quien construya su propia experiencia.

Uno de los aspectos que fundamentan conceptualmente esta propuesta y se consideran clave para aprender a cuidar de sí mismo por medio de una actitud filosófica, puede cifrarse, por tanto, en un estado de atención y cuidado incesante. A pesar de que Sócrates recomendaba aprovechar la juventud para cuidar de sí mismo, se retoma a Epicuro (s.f.) quien en la carta a Meneceo considera “Que nadie, mientras sea joven, se muestre remiso en filosofar, ni, al llegar a viejo, de filosofar se canse. Porque, para alcanzar la salud del alma, nunca se es demasiado viejo ni demasiado joven” (p. 1). Lo cual, sin dudas, es una invitación a filosofar y cuidar de sí sin tener en cuenta la edad cronológica. Es una empresa que ha de embargar la vida misma y que, a la vez, la nutre y cimienta.

La atención *prosoche*, considerada como la actitud espiritual del estoico, es “[...] una continua vigilancia, y presencia de ánimo, en una consciencia de uno mismo, siempre alerta” (Hadot, 2006, p. 27). Es una forma de reconocer el presente, lo que se hace, lo que se piensa y lo que sucede, teniendo de alguna forma dominio o consciencia de la información percibida y de las decisiones tomadas. Es un proceso relacionado con las habilidades perceptuales de la observación, la escucha, pero también experiencia táctil, gustativa, olfativa, cinestética, las cuales permiten recibir e interactuar desde, y con diversas informaciones y lenguajes. La atención, por lo tanto, es la actitud que actúa como filtro de reflexión y análisis de todo cuanto sucede alrededor para así asumir posturas, decisiones y adquirir saberes. Estamos en un constante transitar y el estar dispuestos a aprender y a desaprender, tanto a niños, como padres o maestros, nos pone en condición de transformarnos a lo largo de la vida en medio de experiencias; existe un sólo requisito, la existencia, en cualquier momento de la vida se puede aprender, pero también en cualquier lugar. No existe circunstancia de tiempo y lugar, pues se convierte en un instrumento de toda acción vital; por lo tanto, es importante mantener las actitudes que caracterizan a la infancia: la

exploración, la pregunta, el deseo, el asombro. Actitudes que invitan a conocer y transformarse permanentemente, es decir, estar siempre en un estado de alerta y de disposición para lo nuevo. De otra parte, si volcar la mirada a sí mismo se constituye en un ejercicio permanente, entonces es una forma de hacernos cargo de nuestras necesidades, deseos o intereses, y por lo tanto de asumir soberanía sobre sí, un dominio de sí. Esto indica un movimiento constante, no estático ni tampoco prestablecido, porque en el transitar de la vida siempre surgen nuevas necesidades o intereses que nos hacen únicos y diferentes.

Referencias Bibliográficas

- Cañizalez, N., Pulido O. (2015) Infancia, una experiencia filosófica en el cine. En *Praxis & Saber* 6 (11), 245-262. DOI: <https://doi.org/10.19053/22160159.3583>
- Castro, R. (2008). *Foucault y el cuidado de la libertad*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Cely-Quintero, A., Espinosa-Escobar, I. y Suárez-Vaca, M. (2016). Filosofía y literatura: Una experiencia de encuentro con la infancia. En *quaest.disput*, 9 (19), pp. 28-43. Tunja: USTA.
- Cerletti, A. (2008). La enseñanza de la Filosofía como problema filosófico. Buenos Aires Argentina: Zorzal
- Cubillos, J., Henao, L., Gil, M., & Vásquez, M. (2001). Educar para pensar la actitud filosófica: un concepto en formación. Cali: Artes Gráficas del Valle.
- Epicuro. (s.f). Carta a Meneceo. Disponible en <http://www.uruguaypiensa.org.uy/imgnoticias/676.pdf>
- Espinel, O. (2014). Filosofía, prácticas de sí y arte de vivir. En: *Revista Fermentario*, 8 (2). Recuperado de <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/175/224>.
- Espinel, O. (2016). Sobre la idea de una educación filosófica. En: *Pensar a la Intemperie. Ensayos filosóficos*. Bogotá: UNIMINUTO.

- Foucault, M. (1994). *La hermenéutica del sujeto*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M., (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2001). *La hermenéutica del sujeto: curso en el College de France: 1981-1982-* (1.^a ed., 5^a reimp). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Hadot, P. (1998). ¿Qué es la filosofía antigua? E. Cazenave & I. Tapie (Ed.). México: Fondo de Cultura.
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Madrid: Editorial Siruela.
- Kohan, W. (2009). *Infancia y Filosofía*. México D.F.:México: Progreso.
- Núñez, V. (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa
- Serres. M., (1995). *Atlas*. Madrid, España: Catedra.
- Suárez, M., González B., & Lara, P., (2017) Apropiações y experiencias pedagógicas de filosofía e infancia en Colombia en *Praxis & Saber* 8 (16), pp. 206-225. DOI: <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n16.2017.6184>
- Zuleta, E. (1995). *Educación y democracia*. Medellín: Hombre Nuevo.

Sujeto, distancia y muerte: a propósito de Foucault y la escritura^{1*}

Paola Andrea Lara Buitrago

Óscar Pulido Cortés

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Las entrevistas y los textos dedicados a la escritura en Michel Foucault representan el pretexto para conversar y dialogar en diferentes escenarios de constitución del sujeto. En ella valida su pensamiento, construye sus formas de acercamiento a la verdad y se relaciona consigo mismo. La lectura de entrevistas, lecciones e introducciones permite abrir un espacio a lo desconocido del lenguaje, sobre lo que ha escrito Foucault a propósito de la escritura, a conocer la manera como se aproxima y, a su vez, convierte en extranjero al lenguaje y al sujeto como extranjero en el lenguaje, considerándolo como actividad para constituirse, frontera por atravesar, suspiro que tomar y trayecto por explorar.

A lo largo del texto se presenta la escritura como la experiencia que posibilita el encuentro del sujeto consigo mismo y corresponde a la acción sobre sí mismo, que consolida su constitución a través de discursos y prácticas escriturales, como ejercicio que manifiesta lo individual expresado para sí y para los otros. La perspectiva que asume Foucault de la escritura indaga

^{1*} Este trabajo hace parte de los avances teóricos del proyecto -La escritura pedagógica, modos de hacer experiencia en la escuela rural- SGI 2043

el reconocimiento del sujeto que escribe, conocido como autor, y la trascendencia que convierte a este sujeto en actor del habla, médico del lenguaje, descubridor de la palabra y que escribe para no tener rostro. Este planteamiento permite preguntarse por las prácticas escriturales como campo inexplorado y modificar las concepciones respecto de la escritura. Aquí, la escritura que va desde la repetición de palabras y la transcripción de oraciones se transforma en ejercicio de creación y conversación con el otro, es decir, la escritura como encuentro de sí mismo e insumo de constitución de sí mismo.

Ahora bien, la mirada sobre las prácticas escriturales lleva al descubrimiento del sujeto, que guarda una interrelación con el deseo, cuando se piensa como sujeto escritor; el sujeto hace experiencia de sí a través de la escritura, del deseo y del placer que le imprime a su escrito. Por eso, pensar en cuáles son las formas y modalidades de la relación consigo mismo por las que el individuo se constituye y se reconoce como sujeto escritor es una búsqueda que necesita de la reflexión, del conocimiento de sí y del encuentro consigo mismo, consolidados en una práctica ascética que busca su transformación, aborda en su análisis la experiencia e implica su formación en relación con los saberes, con los sistemas de poder, expresados en dominación y sumisión que regulan las prácticas y las formas de reconocimiento como sujetos escritores. Los desplazamientos teóricos del filósofo otorgan centralidad y fuerza a la configuración de los sujetos en relación con sí mismos, indaga por su constitución y da cabida a la invención y creación de modos de vida; por eso, pensar al sujeto escritor y ponerlo en cuestión implica volver la mirada sobre el mismo que interactúa con su exterior. La preocupación por el sujeto que escribe suscita conocer su pensamiento, explorar el lugar que habita y pensar en la multiplicidad de relaciones que teje consigo mismo, con los demás y con el entorno a través de sus notas. Por esta razón, el sujeto se inquieta e interroga, y a través de sus expresiones y logra dar respuesta al encuentro de su interioridad frente a

su imprescindible existencia, con la ejecución de la acción y la reflexión que movilizan modos de subjetivación en la escritura. Este reconocimiento identifica la manera como el sujeto se moviliza para comprenderla realidad y como es producto de las conexiones que construye por las interacciones del exterior y el interior. En esta medida, la escritura como ejercicio no tiene un fin, no acuerda una finalización y no se agota con prontitud; por el contrario, se encuentra siempre en un estado inacabado, con necesidad de repetir, intentar y reescribir, que se define como una búsqueda constante, insegura, inestable y con un sustento de duda, incertidumbre y preocupación. Este reconocimiento de miradas sobre la escritura y el sujeto se organiza en los siguientes apartados: el sujeto escritor, escribir desde la distancia y escribir con la muerte

El sujeto escritor

¿Qué es la escritura sino un ejercicio de conocimiento del sujeto, de regresar hacia su interior y de exteriorizar su pensamiento?. Ante esta pregunta, la cultura grecorromana definió la práctica de la escritura como una actividad en sí misma, que reconoce y potencia al sujeto en su reflexión diaria y le permite manifestarse, dar cuenta y ser sensible al acontecimiento. Así, la escritura se vislumbra como un producto de experiencia a través de lo que el sujeto vive, comparte y conjuga en sus acciones. El ejercicio de la escritura es un proceso ascético, si bien la ascesis es “[...] no solamente sobre los actos, sino, más precisamente sobre el pensamiento: el apremio que la presencia de otro ejerce en el orden de la conducta, lo ejercerá la escritura en el orden de los movimientos interiores del alma” (Foucault, 1999a, p. 290). La ascesis, como ejercicio de pensamiento y de entrenamiento de sí, por sí mismo, aparece en la ascesis pagana, filosófica y de la práctica de sí -griega y romana-, que muestra su fuerza y materialización en el encuentro consigo mismo, en la construcción de una técnica de vida y arte de vivir frente

a la subjetivación de discursos de verdad (Foucault, 2002). La escritura prescribe la existencia de la formación del sujeto como un pasaje que intenta reflejar su pensamiento a través de una práctica de sí y se instaura como una oportunidad para reencontrarse y manifestar verdades; así, el sujeto establece la relación consigo mismo y define verdaderos los discursos que escucha, pero además funciona como un engranaje de la acción, porque moviliza los pensamientos y principios verdaderos a la actuación, y representa el procedimiento de subjetivación del discurso de verdad. Según Foucault (2002),

se trata de hacer propias (*facere suum*) las cosas que sabemos, hacer propios los discursos que escuchamos, hacer propios los discursos que reconocemos como verdaderos o que la tradición filosófica transmite como tales. Hacer propia la verdad; convertirse en sujeto de enunciación del discurso de verdad; ése es, a mi juicio, el corazón mismo de esta ascesis filosófica. (p. 317).

El sujeto que constantemente halla en la escritura los modos de constituir nuevas verdades y de pronunciar como verdaderos los discursos apropiados y modificados, representa el ejercicio ascético en términos filosóficos, donde el trabajo sobre sí y la relación consigo mismo son reflejados como maneras de subjetivarse. De acuerdo con Foucault (2012a), la experiencia “[...] es la correlación dentro de una cultura, entre campos de saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad” (p.10). La experiencia de sí constituye al sujeto en las relaciones entre los mecanismos, las estrategias y las tecnologías que lo hacen actuar y observarse de determinadas formas; este desplazamiento del sujeto destella en el lenguaje que media el salto de la interioridad a la exterioridad, es la escritura producción de manifestaciones de verdad y, por consiguiente, de procesos de subjetivación.

Los siglos I y II afirmaron la escritura como un elemento del ejercicio personal y una práctica de meditación, la cual “[...] ejercicio mediante el cual el sujeto, a través del pensamiento, se pone en cierta situación. Desplazamiento del sujeto con respecto

a lo que él mismo es por efecto del pensamiento” (Foucault, 2012b, p. 340). Los textos de Epicteto evidencian la necesidad de escribir en busca de la transformación del sujeto, el examen y el seguimiento de conductas, el registro y la correspondencia de acontecimientos, y demuestran que para la enseñanza, meditar (*meletán*), escribir (*gráphein*) y entrenarse (*gymnázein*) son parte fundamental. La escritura, como ejercicio del propio pensamiento, “[...] reactiva lo que sabe, vuelve a hacer presentes para sí un principio, una regla o un ejemplo, reflexiona sobre ellos, los asimila y se prepara para afrontar lo real” (Foucault, 1999a); y el ejercicio de pensamiento se manifiesta de dos maneras:

la forma de una serie ‘lineal’: va de la meditación a la actividad de la escritura y de ésta al *gymruizein*, es decir al entrenamiento en situación real y a la prueba: trabajo de pensamiento, trabajo mediante la escritura, trabajo en realidad. El otro es circular: la meditación precede a las notas que permiten la relectura que, a su vez, relanza la meditación. (p. 291).

La escritura como ejercicio meditativo indaga al sujeto en la reflexión antes y después del examen de conciencia; lo escrito es producto de pensar las actuaciones en los diferentes momentos del día, y los acontecimientos se recapitulan en la escritura como práctica diaria, con la idea de que el sujeto examine sus conductas y vuelva la mirada sobre sí mismo para determinar maneras de actuar. La doble intencionalidad del ejercicio individual de escritura descubre el juego sobre el pensamiento del sujeto; una práctica que lo condiciona, desplaza y moviliza ante situaciones que implican la actuación.

La práctica *hypomnémata* se instauró como una forma de escritura común entre la cultura griega y romana; se trataba de registros de notas, soportes de recuerdos, consignación de ideas rápidas, almacenamiento de pensamientos escuchados de otros, capaces y hábiles a la hora de adaptar a cada forma de vida. El sujeto que escribía se reconocía en sus letras, frases

o extensión, y se presentaba como un sujeto que comentaba y confrontaba sus verdades, expresando o comunicando a los lectores su pensar; los *hypomnémata* eran dispuestos a la lectura y re-lectura con la particularidad de intercambiarlos por escritos de otros sujetos, en tanto que el objetivo de los *hypomnémata* era hacer de la recolección del *lógos* fragmentario y transmitido por la enseñanza, por la escucha o por la lectura, un medio para el establecimiento de una relación de uno consigo mismo lo más adecuada y acabada posible. (Foucault, 1999a, p. 294).

Estos escritos cumplían con ser un libro guía y muestra de fundamentos que permitieran conducir la vida de los lectores; el registro de recuerdos resumía el vivir y aprobaba unos preceptos para confiar, seguir e incluirlos en la vida de cada uno; también se aprovechaban para referenciar los comportamientos, dar a conocer conductas apropiadas y actuar correctamente en la realidad. En suma, los escritos regulan y forman parte de la vida del individuo, y se constituyen en ideales de conducta y existencia; por esa razón, el sujeto reconoce la escritura como un sustento amplio de veridicción y de cuidado, relaciona lo alcanzado, lo apropia y lo fija a su modo de vida.

La escritura, como elemento de ejercicio, incorpora un uso individual y para el otro, en la medida en que el conocimiento de sí aporta a la constitución de un sujeto distinto del que escribe. En los compendios de Séneca se detalla la práctica de la correspondencia escritural, que comprende la publicación de consejos para el conocimiento de la vida o las posibilidades de acción; en esta práctica se descubría la posibilidad de reflexión a partir del regreso a revisar la experiencia, del retorno sobre sí mismo para examinar lo sucedido y comprenderlo, de modo que si el sujeto escritor o lector volvía sobre esta, afrontaría cambios en la experiencia. La correspondencia prefería aconsejar al sujeto de mayor progreso espiritual antes que al que menos conservaba virtud, aunque el mismo ejercicio de escritura permitía ejercitarse constantemente.

El ejercicio de la escritura de cartas —otra práctica identificada en la cultura grecorromana—, se resume con la entrega al lector de una carta que representaba un discurso impreso de alguna veracidad; la escritura era una manifestación de verdad y tenía un carácter de confesión para otro. En este acercamiento de juegos de verdad, Foucault (1999a) plantea la escritura como ejercicio personal hecho por sí y para sí, es un arte de la verdad inconexa o, más precisamente, una manera reflexiva de combinar la autoridad tradicional de la cosa ya dicha con la singularidad de la verdad que en ella se afirma y la particularidad de las circunstancias que al respecto determinan su uso.

La escritura refleja un ejercicio de sí y compromete una acción reflexiva en el sujeto, comprende un lector que hace lectura atenta de lo expresado y genera consejos y opiniones que constituyen una manifestación de sí (Foucault, 1999a) o un juego de verdad; por lo tanto, no se piensa solamente un escritor que escribe para sí mismo, sino que es un escritor que dimensiona una apertura al reconocer en el otro parte de su escritura; es decir, se escribe para alguien indiscutiblemente, se cuenta con la presencia de un lector que me lee o nos lee, “Escribir es, por tanto, ‘mostrarse’, hacerse ver, hacer aparecer el propio rastro ante el otro” (Foucault, 1999a, p. 300).

La escritura personal e individual se relaciona con la lectura; las sociedades, en su mayoría, complementan ambos ejercicios en la búsqueda de la reflexión y la constitución de quien escribe y lee. Séneca advierte sobre la importancia de la lectura y la escritura, diferencia en la lectura la manera de encontrar palabras y discursos, y señala que la escritura conforma un corpus que une los encuentros de la lectura. La escritura reconsidera los pensamientos, permite volver sobre estos y leerlos nuevamente, pretendiendo que cualquier ejercicio de lectura no se olvide, sino que sea un recuerdo escrito constante y disponible para leer cuantas veces sea necesario. En estos términos, la escritura

se usa para sí mismo como almacenador de pensamientos y para el uso de otros en la relectura de consejos y recomendaciones de actuación y comportamiento ante diversas situaciones; el complemento de ambos ejercicios se incorpora en el ejercicio de la escritura posterior a la lectura, fortalece el pensamiento en la medida en que se deja constancia de lo pensado, y es registro de consulta, de forma que la manifestación de la escritura de sí establece un diálogo entre quien escribe y lee, se origina en el pensamiento particular hasta ser compartido con los otros.

La lectura de los escritos reconoce a un sujeto que se nombra autor, un sujeto a quien se le da propiedad de discursos, hace circular sus pensamientos y establece relaciones teóricas. En la entrevista ¿Qué es un autor? Foucault aborda los cuestionamientos alrededor de la existencia del autor y las representaciones que moviliza el conocimiento como autor, identificando un aspecto en la historia de la individualización de las ideas a partir de la producción de obras que contienen conceptos y propuestas. La obra, como el conjunto de ideas recreadas y justificadas, presenta un principio ético; la escritura “[...] es más bien, una suerte de regla inmanente, retomada sin cesar, nunca completamente aplicada, un principio que no señala la escritura como resultado, sino que la domina como práctica” (Foucault, 1998, p. 39); la práctica de escritura es un juego con el autor, es un ejercicio continuo que explora unos lenguajes para dar existencia a lo escrito. En palabras de Foucault (1998)

podemos decir, en primer lugar, que la escritura de hoy se ha liberado del tema de la expresión: no es referida más que a sí misma, y sin embargo no es tomada bajo la forma de la interioridad; se identifica con su propia exterioridad desplegada. Lo que quiere decir que es un juego de signos ordenado menos hacia su contenido significado que hacia la naturaleza misma del significante; pero también esa regularidad que acepta y con la que juega; la escritura se extiende como un juego que infaliblemente va más allá de sus reglas y pasa así al exterior.

En la escritura no funciona la manifestación o la exaltación del gesto de escribir; no se trata de la aprensión de un sujeto en un lenguaje, se trata de la apertura donde el sujeto que escribe no deja de desaparecer (pp. 39-40).

De modo que la presencia del autor está ligada a la obra, no se detiene en su afán de escribir y menos se desintegra de su propio lenguaje. Es un sujeto constante que se da existencia gracias a lo que escribe y que se apropia de su lenguaje, un lenguaje que lo constituye y recrea; la escritura como una condición que el sujeto apropia y toma distancia de tiempos y espacios para darle significación. No obstante, la sociedad hace visible la aparición de la función-autor, que si bien

Es el resultado de una operación compleja que construye un determinado ser de razón que llamamos el autor. Sin duda se intenta darla a ese ser de razón un estatuto realista: sería en el individuo una instancia 'profunda', un poder 'creador', un 'proyecto', el lugar originario de escritura. (Foucault, 1998, p. 49).

La función-autor emerge en momentos en que el sujeto funciona como autor, gracias al registro de condiciones que lo identifican como autor y hacen posible que exista como autor. Esa manifestación del sujeto en función-autor implica que la sociedad determine algunos fundamentos y características que lo hacen conocerse como autor y pensarse dentro de esas formas posibles.

La función-autor está ligada al sistema jurídico e institucional que circunscribe, determina, articula el universo de los discursos; no se ejerce uniformemente y de la misma manera en todos los discursos, en todas las épocas y en todas las formas de civilización; no es definida por la atribución espontánea de un discurso a su productor, sino por una serie de operaciones específicas y complejas; no remite pura y simplemente a un individuo real, puede dar lugar simultáneamente a varios ego, a varias posiciones-sujeto que diferentes clases de individuos pueden llegar a ocupar. (Foucault, 1998, p. 52).

La función-autor permite ubicarse y pensarse como un sujeto desde una perspectiva, lo que significa habitar un escenario que convoca una dimensión del ser, una función que desplaza a construir nuevos sentidos y referentes para sí mismo; reconoce el sentirse sujeto de su pensamiento, deseo y pasión, y es conversar desde la escritura su manera de constituirse. Así, el sujeto que vive en función de autor, se bosqueja y actúa sobre sí, exalta sus lenguajes, viaja hacia la exterioridad y pone a disposición sus pensamientos para el reconocimiento de los otros y la comunicación con los demás. El autor, en las páginas, busca plantearse nuevamente, reflexionar su forma de vida, transformarse y analizarse a nivel individual, mientras que, a nivel público y social, el autor presenta objeciones y miradas sobre la sociedad y las problemáticas que surgen desde ahí. Además:

El autor es lo que permite explicar tanto la presencia de algunos acontecimientos en una obra como sus transformaciones, sus deformaciones, sus diversas modificaciones (a través del autor, el descubrimiento de su perspectiva individual, el análisis de su pertenencia social o de su posición de clase, la actualización de su proyecto fundamental). El autor es asimismo el principio de una determinada unidad de escritura, debiendo al menos reducirse todas las diferencias mediante los principios de la evolución, de la maduración o de la influencia. El autor es además lo que permite superar las contradicciones que pueden desplegarse en una serie de textos: en verdad debe haber allí –en un determinado nivel de su pensamiento o de su deseo, de su conciencia o de su inconsciente– un punto a partir del cual las contradicciones se resuelvan, encadenándose finalmente los elementos incompatibles unos con otros u organizándose en torno de una contradicción fundamental y originaria. Por último, el autor es un determinado foco de expresión que bajo formas más o menos acabadas se manifiesta igualmente y con el mismo valor en obras, en borradores, en cartas, en fragmentos, etc. (Foucault, 1998, pp. 50-51).

La práctica escritural conjuga el pensamiento del autor, el conocimiento de sí y la transformación del sujeto a propósito de la experiencia, del acontecimiento y del deseo en un ejercicio constante y ético; además de ser un trabajo sobre sí, conserva fines en la relación con los otros. La escritura indaga y se fortalece con la presencia de otro a partir de un lenguaje, de la reflexión y la lectura para la búsqueda de verdad en el propio sujeto, así el sujeto en su proceso de subjetivación hace circular sus ideas y cumple la función-autor otorgando sentidos y significantes en el plano real.

Escribir desde la distancia

La escritura se analiza desde la distancia y el espacio en el pensamiento; la distancia, como propiedad de la escritura, necesita que el sujeto se desplace y se aleje para escribir a partir del desconocimiento, el vacío y el desuso. La distancia se posiciona como favorecedora del saber y el pensar, y admite un espacio para configurar el lenguaje, un lenguaje propio del autor, que permite dar existencia a lo que desea decir, de modo que lo desconocido impulse lo indecible, lo incognoscible y lo que ha muerto. La escritura se encuentra en un estado de lejanía que el autor intenta aproximar; sin embargo, es la misma condición de distancia la que implica que el sujeto que escribe se aleje hasta que encuentre su lenguaje, es un lenguaje que permanece en un espacio extraño, imperioso de ser traducido, relacionado y retomado. La distancia aproxima más que la misma cercanía; cuando el autor se aleja de sí, desea intensamente acercarse, y esa persistencia con la que busca acercarse, causa la posibilidad y la creación al escribir. Foucault lo identifica en los escritos de Roger Laporte,

De ahí, el cuidado de Laporte -cuidado griego y nietzscheano- en pensar no 'lo verdadero' sino 'lo justo': es decir, por mantener el pensamiento a una distancia de lo impensado que le permita ir hacia él, replegarse en él, dejarlo llegar, acoger su amenaza en una espera valiente

y pensadora. El desvío, la distancia, lo intermedio, la dispersión, la fractura, la diferencia no son los temas de la literatura de hoy; sino aquello mediante lo cual el lenguaje se nos ofrece ahora y llega hasta nosotros: lo que hace que hable. (Foucault, 1999b, p. 264).

El pensamiento que se constituye desde la distancia y lo lejano repliega sus manifestaciones de sentido y significado en la construcción del lenguaje; la posibilidad del autor por descubrir y hacer jugar el lenguaje con la apropiación y bajo una significación, despierta la existencia en habitar otros espacios enmarcados en la representación y en la coexistencia de obras. Con el lenguaje, el autor representa y establece su lenguaje a tal punto que considera que “[...] es en el espacio donde, de entrada, el lenguaje se despliega, se desliza sobre sí mismo, determina sus elecciones, dibuja sus figuras y sus traslaciones. Es en él donde se transporta, donde su mismo ser se ‘metaforiza’” (Foucault, 1999b, p. 264). El espacio suscita y se menciona como apertura para que el lenguaje se origine, se modifique o transforme. El espacio como circunstancia del lenguaje dispone de un tejido social que permite hacer tránsitos en la percepción, reflexión y existencia del autor; la búsqueda de todos los elementos que conforman un espacio en sus singularidades y rupturas fortalece el encuentro del lenguaje. La consideración frente al lenguaje y a la construcción de un sujeto que escribe, manifiesta las múltiples maneras de ser y de constituirse como referente para abordar sus escritos; el autor que con sus palabras resignifica experiencias hace circular sus apreciaciones y pone a disposición del lector un encuentro consigo mismo y con el otro en el reconocimiento de sustentos teóricos y de complejas teorías que ha cimentado progresivamente.

La escritura convoca a un sujeto que distingue lenguajes en escenarios y da fuerza a la representación y a los procesos de subjetivación en sus escritos; el escritor encuentra en el espacio lugares de fuga y refugios que resultan ajenos a las disposiciones culturales y características necesarias para hacer

circular escritos. Habitar otros espacios alude a ubicarse en el afuera, a ocupar un límite, a desconocer lo central y albergar en la distancia; de ahí que los discursos y prácticas alrededor de la marginalidad y resistencia generen una posición cercana a la locura.. Así plantea Foucault la escritura en términos de locura: “[...] la locura y la muerte dominan nuestro lenguaje y nuestro tiempo porque sin cesar se levantan sobre el fondo de esta distancia, y porque él permite, en ese ‘todavía no’ de su presencia, pensarlas como límites y como fin” (Foucault, 1999b, p. 198). En el ejercicio de escribir, el escritor se piensa como un loco que observa desde la frontera de lo obtuso, es quien se moviliza en una función ignorada e inexplorada y se sumerge en la distancia.

Es normal que los escritores encuentren su doble en el loco o en un fantasma. Detrás de todo escritor se acurruca la sombra de un loco que le sostiene, le domina y le oculta. Se podría decir que, en el momento en el que el escritor escribe, lo que cuenta, lo que produce con el acto mismo de escribir, no es sin duda otra cosa sino la locura. (Foucault, 1999b, p. 379).

La escritura emerge para estar ahí, existir y preexistir, hacer presente al autor; entonces el acto de escribir hace una incisión de la realidad, precisa su aparición como monumento al intentar significar y motivar el lenguaje para hacerlo circular en diferentes ámbitos, escenarios, medios y manifestaciones; es la escritura un rasgo que hace tangible el lenguaje, un rastro que persigue lo desconocido y lo diferente; la escritura que es muestra del lenguaje se desprende de un sueño del autor y hace tangible su existencia al considerarla locura en el acto de escribir, o pensarse desde la locura. La práctica de escritura posibilita habitar en y desde la transgresión y subversión, la transgresión se posiciona al cruzar los umbrales de lo incierto y rastrear aquello que se traduce en ajeno y despreciable; transgredir desde la escritura implica que el sujeto se oponga a la costumbre y a lo acordado culturalmente, por eso el autor se juega en lo escrito

e invade los pactos, los mecanismos constituidos y los tratados apostando por alcanzar objetivos específicos e intereses de sí mismo. El autor apoya la subversión y enfrenta los principios legítimos y los revierte para el conocimiento general; desde este desplazamiento como subversivo, el escritor se arriesga a decir otras cosas, a hablar otros lenguajes, a apostar por actividades e interponerse ante variadas circunstancias y situaciones.

Este riesgo de que un sujeto que escribe sea arrebatado por la locura, de que ese doble que es el loco gane peso, es precisamente esto, a mi entender, lo característico del acto de escribir. Entonces es cuando encontramos el tema de la capacidad de subversión [subversivité] de la escritura. Pienso que se puede vincular el carácter intransitivo de la escritura, del que habla Barthes, con esta función de transgresión. (Foucault, 1999b, p. 379).

El acto de escritura está acompañado del autor que cree, se convence y se moviliza sobre la locura o sobre otros modos subversivos; la seguridad de pasar los límites y de encontrar rincones en lo oculto representa un sustento por activar revoluciones y por proponer contraconductas desde lo decible. Es la escritura y la definición del autor el intento por persuadir y entregar al lector sus más profundos deseos de salir de la norma y de deslegitimar conductas; la escritura entonces es una invitación a convertir, a residir en nuevos sitios, a habitar en la revolución. “En efecto, si el hecho de escribir es subversivo, basta con trazar letras, por más insignificantes que sean, en un pedazo de papel, para ponerse al servicio de la revolución mundial” (Foucault, 1999b, p. 378).

La posibilidad de relacionar la distancia, la locura y la subversión como figuras que hacen aparecer al autor, y que fundamentan la escritura, permite el desplazamiento del sujeto y la constitución de sí, la escritura como la apuesta y el riesgo donde el escritor se define en nuevas perspectivas del lenguaje, integra sentires, saberes y sentidos a las propias experiencias del sujeto. Un sujeto que sustrae, suscita, dialoga y se hace presente

en un mundo de palabras fundadas en el placer y en el encanto del ejercicio de escribir.

Escribir-se con la muerte

La escritura como ejercicio del sujeto se lee desde la vida y la muerte; la distancia que existe entre ambas convoca a pensar la postura del escritor y ubicar el pensamiento en un terreno de creación y posibilidad. El tránsito que hace el sujeto desde el plano real e imaginario, o en la existencia y la muerte, permite que el autor en sí mismo se separe de su vida; el significado de la muerte es volver sobre el pensamiento y efectuar un ejercicio sobre sí; a diferencia de definirse como un estado físico y un diagnóstico clínico, es pensar en una muerte del autor que moviliza el pensamiento a tal punto que reflexiona sobre un delirio y unos últimos días de existencia. La escritura se ve fortalecida por un final cercano, por aprovechar el tiempo que queda y vivir al máximo unos cuantos segundos; entonces el encuentro con el lenguaje se hace elocuente, necesario y caracterizado por la prontitud, por el mismo deseo de disfrute y gozo que existe y que se considera como desenlace vital.

Meditar la muerte es ponerse, a través del pensamiento, en la situación de alguien que está muriendo o que va a morir, o que está viviendo sus últimos días... Se trata de un tipo muy distinto de juego: no juego del sujeto con su propio pensamiento, o sus propios pensamientos, sino juego efectuado por el pensamiento sobre el sujeto mismo. (Foucault, 2002, p. 339)

El trayecto de la muerte configura la existencia de la escritura, la percepción frente a la muerte indaga la posibilidad para pensarse desde el afuera, nuevamente como un aspecto subversivo y distante de lo legítimo; la muerte hace funcionar la posición del sujeto en el pensamiento y el encuentro del lenguaje. La aproximación del sujeto con el hecho de morir permite que transite por lugares indefinidos y se movilice por el lenguaje;

entonces, la escritura de una obra y la definición de lo decible se exploran con la verdad, la verdad es un sustento que se indaga para distanciarse de la muerte. Según Foucault (2012b),

el papel de la escritura es esencialmente el de poner a distancia y medir la distancia. Escribir es colocarse en esa distancia que nos separa de la muerte y de lo que está muerto. Al mismo tiempo, es aquello en lo que esa muerte va a desplegarse en su verdad, no en su verdad escondida y secreta, no en la verdad de lo que ha sido, sino en esa verdad que nos separa de ella y hace que no estemos muertos, que yo no esté muerto en el momento en que escribo sobre esas cosas muertas. Esa es la relación que, para mí, debe constituir la escritura. (p. 81).

El ejercicio de la escritura conviene que traspase el tejido del autor, que descubra la trama interna del pensamiento y se justifique con los enlaces que produce de su presencia. La dimensión del autor confronta la exterioridad con la interioridad replicando los movimientos y fuerzas de los discursos y prácticas que lo constituyen. En la escritura también interviene el paso de conocer las expectativas del sujeto en relación con los otros, de modo que se reviva el pensamiento de quien ya murió para transformar la verdad de sí, modificarla y proponerla diferentemente. Esta circunstancia de leer a un muerto, o hacer lectura de su pensamiento en las obras, se solidifica en seguir a un autor que fallece; leer al muerto permite que su escritura sea minuciosamente examinada a tal punto que impacte en el sujeto que lo retoma; la escritura de la muerte o del fin es el inicio para quien escribe, permite curiosear por cada palabra, habitar las expresiones y dar saltos entre renglones. El recorrido por la escritura revive la posibilidad de interactuar entre autores y lectores, se acompaña del deseo incesante por iniciar viajes, detallar dispersiones, impactar en la representación y justificarse en los sentidos. Para Foucault, el intento de escribir se asemeja a la realización de una autopsia, desde la mirada de un anatomista que juega con sus instrumentos para conocer causas, hallar respuestas, producir dictámenes, así que

Escribir es tener que tratar con la muerte de los otros en gran medida, pero esencialmente es tener que tratar con los demás en la medida en que ya están muertos. De alguna manera, hablo sobre el cadáver de los demás. Tengo que reconocerlo, postulo un poco su muerte. Al hablar de ellos, me encuentro en el lugar del anatomista que hace una autopsia. Con mi escritura, recorro el cuerpo de los demás, le hago una incisión, levanto los tegumentos y las pieles, trato de descubrir los órganos y, al dejar los órganos al descubierto, de hacer que aparezca por fin ese foco de lesión, ese foco de mal, ese algo que ha caracterizado su vida, su pensamiento y que, en su negatividad, ha organizado finalmente todo lo que ha sido. (Foucault, 2012b, pp. 43-44).

Concebir la escritura desde la muerte y distinguir al autor como muerto refleja la preocupación por explorar las diferentes superficies que constituyen su acción y pensamiento; el rastreo de los pliegues y la incisión sobre los finos recubrimientos de lenguaje permiten ser sensible y palpar las extensiones de la palabra, de forma que se acerque a la experiencia y verdad del sujeto. El análisis por descubrir el punto de quiebre y el acontecimiento del autor para revelar su presencia y verdad es la apuesta de la escritura. Ahora bien, la muerte influye en la pregunta por la verdad ¿cómo se conoce la verdad del autor? ¿La muerte otorga un nivel de veracidad en lo expresado y publicado por el autor? ¿La verdad se instaure desde y con la muerte del autor? Sin duda, la escritura posibilita inspeccionar esa verdad y descubrirla de modo que se haga la idea de la constitución del sujeto y del conocimiento como sujeto de verdad,

el eje de mi escritura no va en el sentido de la muerte a la vida o de la vida a la muerte; está más bien en el eje de la muerte a la verdad y de la verdad a la muerte. Pienso que la alternativa a la muerte no es la vida sino más bien la verdad. Lo que hay que reencontrar a través de la blancura y la inercia de la muerte no es el estremecimiento perdido de la vida, es el despliegue meticuloso de la verdad. (Foucault, 2012b, p. 49).

El ejercicio de escribir no conserva un rostro, pretende dejar sin semblante al escritor, se preocupa por borrar el aspecto de quien escribe y busca mimetizar al autor; en la escritura, el objetivo es esconderse, refugiarse de la dinámica de vida y vivir en otras realidades. La escritura detalla un espacio misterioso que aguarda la diáspora de la realidad y se fortalece de experiencias de los sujetos. El retorno al conocimiento del autor desde el entendimiento de sus apropiaciones, versiones y manifestaciones como huella y rezagos, contextualiza su verdad; el autor se fija con sus palabras y con la sonoridad de una verdad que se descubre cuando se escribe y escucha.

En el fondo, escribir es tratar de hacer que fluya —por los canales misteriosos de la pluma y de la escritura—, toda la sustancia, no sólo de la existencia, sino del cuerpo, en esas huellas minúsculas que se depositan en el papel (Foucault, 2012b, p. 73).

La escritura, al exponerla como una representación del interior, y el lenguaje, como el vehículo que permite exteriorizar el pensamiento, combinan la desaparición de un sujeto y la acción de hacer morir en sí mismo. La escritura pretende descubrir al sujeto en su tránsito a la muerte por la verdad, la relación de la distancia y la muerte para hallarse en fronteras de lo conocido y lo indescifrable; así pues, es un estado de encuentro, optimismo, valoración y creación que anima al sujeto a escribir, escapar y resguardarse en la pluma y el papel. Los momentos de agonía en la escritura suscitan el desprendimiento de lo universal, de la legitimidad y de la normatividad que constriñe el acto de escribir; se ilustra en la escritura el deseo por combinar los lenguajes de la experiencia y provocar sensaciones de placer en el lector que intenta revelar esa verdad.

Concluir la escritura

La noción de escritura —abordada a propósito de la muerte, la distancia, el lenguaje, la locura, la transgresión y la desaparición del rostro—, puntualiza sobre el sujeto en su proceso de subjetivación y en su constitución. Estas distinciones pretenden ser vertientes del sujeto que escribe, también se valen como posibilidades para comprender el ejercicio de la escritura o, al contrario, consiguen ser el punto de quiebre para empezar a escribir. Las perspectivas por las que el autor recoge la noción de escritura remiten a una fascinación por profundizar y ahondar en las categorías que impulsan a pensar de manera diferente el concepto, aunque al considerar la mirada del autor, el escritor se encarga de hacer las incisiones respectivas para encontrar el acontecimiento del pensamiento. De ahí que el enfoque del autor sea propicio para pensarlo desde la representación y las prácticas que configuran la relación consigo mismo. Mientras que la escritura, a modo de ejercicio de la cultura grecorromana, retoma la meditación como la mirada y la reflexión del sujeto sobre sí, en una actividad amistosa que justifica el conocimiento y el encuentro del sujeto, a partir del diálogo con el otro y en la búsqueda de la verdad. Así mismo, el acto de escribir señala la posibilidad del sujeto en la creación y en el poder de transformar y que, alrededor de la escucha y la lectura, favorece los espacios donde el sujeto recrea su pensamiento y lo modifica de acuerdo con la experiencia.

Referencias

- Foucault, M. (1998). *¿Qué es un autor?* Córdoba: Litoral.
- Foucault, M. (1999a). *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Foucault, M. (1999b). *Entre filosofía y literatura*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. México: FCE.
- Foucault, M. (2012a). *Historia de la sexualidad 2: el uso de los placeres*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Foucault, M. (2012b). *Un peligro que seduce*. Valladolid, España: Cuatro ediciones.

Sobre los Autores

Julio Groppa Aquino

Profesor titular de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo
Doctor en Psicología Escolar y Desarrollo Humano

Líneas de investigación: estudios psicosociales y educación; psicología de la educación; estudios foucaultianos

Publicaciones recientes: *O lastro educacionalizante da experiência contemporânea: problematizações* (2017); *Do encontro da saúde com a educação: o escolanovismo e seus desdobramentos em debate* (2017)

Correo electrónico: groppaq@usp.br

Ana María Valle Vásquez

Profesora Facultad de Filosofía y Letras UNAM

Doctora en Pedagogía

Facultad de Filosofía y Letras UNAM

Publicaciones recientes: *Huellas de erotismo prehispánico*, en prensa; *Ironía, experiencia vital* (2011).

Correo electrónico: anvallev@gmail.com

Marco Antonio Jiménez García

Profesor Investigador de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán
Universidad Nacional Autónoma de México y del Posgrado en Humanidades
y Ciencias Sociales de la UACM

Doctor en Ciencias Sociales con especialidad en Psicología Social de Grupos
e Instituciones

Publicaciones recientes: *Los dilemas de la ciudadanía moderna y la dignidad de los derechos humanos. De Arendt a Benhabib* (2015); *Imaginario político antiguo y moderno ¿Democracia en la globalización?* (2016)

Correo electrónico: marcoacatlan@gmail.com

Dora Lilia Marín Díaz

Profesora titular ocasional de la Universidad Pedagógica Nacional

Doctora en Educación de la Universidad Federal de Rio grande do Sul-
UFRGS, Porto Alegre, Brasil

Líneas de investigación: práctica pedagógica; infancia y saber pedagógico

Últimas publicaciones: *Autoajuda, educação e práticas de si. Genealogia de uma antropotécnica* (2015); *Una cartografía sobre los saberes escolares; Una mirada a los proyectos de maestros y maestras del Distrito Capital* (2015)

Correo electrónico: azulesdora@hotmail.com

Alexandre Filordi de Carvalho

Profesor de Filosofía de la Educación. Universidad Federal de São Paulo

Posdoctorado en Educación

Líneas de investigación: educação; fundamentos da educação; filosofia da educação

Publicaciones recientes: *Heterogênese criativa: o que podem as imagens nas didáticas contemporâneas* (2017); *Foucault and incendiary childhoods: experiences of other truths and other heterotopias* (2016)

Correo electrónico: afilordi@gmail.com

Juan Guillermo Díaz Bernal

Profesor de la Escuela de Filosofía UPTC

Doctor en Educación

Líneas de investigación: filosofía de la educación; ciencia, tecnología y sociedad;

educación virtual

Publicaciones recientes: *Tecnología: ¿un desafío para salir del riesgo?* (2016). *Educación para a democracia desde la perspectiva de Martha Nussbaum*; *O Estado E As Políticas Educacionais no Tempo Presente* (2013)

Correo electrónico: juan.diaz@uptc.edu.co

David Andrés Rubio Gaviria

Profesor Universidad Pedagógica Nacional

Doctorando en Educación

Líneas de investigación: enfoques pedagógicos; evaluación: formación docente; lenguaje y comunicación

Publicaciones recientes: *O imperativo da inclusão por habitabilidade e o sujeito aprendente*; *Saberes e práticas na constituição dos sujeitos na contemporaneidade* (2016); *Saberes escolares en lenguajes y comunicación o saberes sobre el lenguaje en la escuela*. Saberes, Escuela y Ciudad. Una mirada a los proyectos de maestros y maestras del Distrito Capital (2015)

Correo electrónico: darubiogaviria@yahoo.es

María Teresa Suárez Vaca

Profesor de la Escuela de Preescolar, UPTC

Magister en Educación

Líneas de investigación: filosofía e infancia; lúdica y educación

Publicaciones recientes: *Apropiaciones y experiencias pedagógicas de Filosofía e infancia en Colombia*; coautora de *Filosofando con el universo, voces de la infancia* (2016); *Pensar, experiencias y jugar: otros lenguajes otras prácticas*; *O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita* (2016)

Correo electrónico: maria.suarez@uptc.edu.co

Liliana Andrea Mariño Díaz

Profesor de la Escuela de Artes, UPTC

Magíster en Educación

Líneas de investigación: filosofía de la educación y enseñanza de la filosofía; filosofía e infancia

Publicaciones recientes: *Actitud filosófica como herramienta para pensar* (2016); coautora de *Actitud filosófica, infancia y formación de maestros* (2016)

Correo electrónico: landreamar@gmail.com

Óscar Orlando Espinel Bernal

Profesor del Departamento de Filosofía, UNIMINUTO

Doctorando en Educación

Líneas de investigación: filosofía de la educación; estudios foucaultianos

Publicaciones recientes: *Educación para el ¿desarrollo? El sofisma de la modernización y el desarrollo dentro de los diseños globales* (2015); *La escuela y la difusión del proyecto de individualización en la sociedad moderna* (2015)

Correo electrónico: oscar.espinel@yahoo.com

Paola Andrea Lara Buitrago

Joven investigadora, UPTC

Maestranda en Educación

Líneas de investigación: filosofía e infancia; educación y pedagogía; infancia y saber pedagógico

Publicación reciente: *Apropiaciones y experiencias pedagógicas de Filosofía e infancia en Colombia* (2017); *Higiene y protección en la formación de maestros para la infancia* (2015)

Correo electrónico: paola.lara@uptc.edu.co

Óscar Pulido Cortés

Profesor de la Escuela de Filosofía, UPTC

Doctor en Ciencias de la Educación

Líneas de investigación: filosofía e infancia; pedagogía, sujetos y contraconductas;

filosofía de la educación y enseñanza de la filosofía

Publicaciones recientes: coautor de *Filosofando con el universo, voces de la infancia* (2016); coautor de *Educación filosófica e inquietud de sí. Diálogos entre Estanislao Zuleta y Pierre Hadot* (2016)

Correo electrónico: oscar.pulido@uptc.edu.co

Esta obra se terminó de imprimir en el mes de noviembre de 2017, en los Talleres Gráficos Editorial Jotamar Ltda, con un tiraje de 200 ejemplares.

[...] la preocupación transversal, presente en cada uno de los análisis que componen el presente libro, se pueda formular en términos de ahondar en la comprensión de los cambios de perspectiva suscitada por la ampliación de la caja de herramientas foucaultianas, y en reconocer los nuevos estudios que, desde esta perspectiva, se han desarrollado en el campo educativo y pedagógico. En este orden de ideas, podemos señalar tres grandes líneas de debate en la articulación de los trabajos aquí presentados. En primer lugar, un eje de discusión que podríamos suscribir en la relación saber-poder y a la permanente exploración de las herramientas arqueológicas y genealógicas para pensar e investigar en Educación y Pedagogía

[...] en un segundo momento la mirada metodológica se desplaza al poder y, con ello, la pregunta se desplaza a la comprensión de las tácticas y las estrategias del poder. El poder, para Foucault, es una relación de fuerzas, o más bien, toda relación de fuerzas es una relación de poder [...]

[...] un tercer escenario que ha convocado la discusión gira en torno a las contribuciones de otros pensadores al campo de la educación y la Pedagogía en diálogo con los planteamientos foucaultianos.



Uptc
Universidad Pedagógica
Tecnológica de Colombia

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
DE ALTA CALIDAD
MÚLTICAMPUS
RESOLUCIÓN 3910 DE 2015 MEN / 6 AÑOS

VIGILADA MINEDUCACIÓN

