



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN FILOSOFÍA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES FILOSÓFICAS

FILOSOFÍA DE LA CULTURA

EL EJERCICIO DE LA CRÍTICA COMO PRÁCTICA DE COMBATE Y  
RESISTENCIA.

ENSAYANDO OTRAS FORMAS DE EMPLEAR LA FILOSOFÍA.

TESIS QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:  
MAESTRA EN FILOSOFÍA

PRESENTA:  
ANDREA SANTIAGO PÁRAMO

TUTORA:  
DRA. ANA MARÍA MARTÍNEZ DE LA ESCALERA LORENZO  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

MÉXICO, D. F. MAYO 2015



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **ÍNDICE**

|  |       |
|--|-------|
| <b>Introducción</b>  | p.3   |
| <b>Capítulo 1: La actividad crítica desde la óptica de Foucault</b>                                | p.8   |
| 1.1 La crítica y el no querer ser gobernado  | p.12  |
| 1.2. La relación entre actitud crítica y Aufklärung  | p.15  |
| 1.3. La actitud crítica frente a la racionalidad del poder   | p.17  |
| 1.4. La actitud crítica y la reflexión sobre el acontecimiento                                     | p.20  |
| 1.5. La crítica como éthos filosófico  | p.26  |
| 1.6. La parte experimental de la crítica: otra imagen del conocimiento                             | p.36  |
| 1.7. La crítica ante el problema de definición de criterios  | p.42  |
| 1.8. La crítica como práctica de libertad  | p.47  |
| <b>Capítulo 2: Instituciones educativas y procedimientos de gubernamentalidad</b>                  | p.58  |
| 2.1. Foucault: saber y poder en las instituciones educativas                                       | p.58  |
| 2.2. Illich y las instituciones escolarizadas  | p.64  |
| 2.2.1. La dinámica de la escolarización  | p.66  |
| 2.2.2 Críticas y consecuencias   | p.68  |
| 2.2.2.1 Escenarios de exclusión “justificada”: rango social y certificados.                        | p.68  |
| 2.2.2.2 La escolarización versus el desarrollo de la autonomía                                     | p.71  |
| 2.2.2.3 Un paisaje contemporáneo   | p.73  |
| 2.2.2.4 Un empobrecimiento en la inventiva de otro tipo de organización                            | p.77  |
| <b>Capítulo 3: Hacia un trabajo ético-político dentro de la formación filosófica universitaria</b> | p.81  |
| 3.1 Rasgos generales de la actividad crítica   | p.82  |
| 3.2 Crítica y autonomía  | p.86  |
| 3.3 Esbozo para el desarrollo de la actividad crítica en la formación Filosófica                   | p.90  |
| 3.3.1 Trazando puentes entre ética y política  | p.92  |
| 3.3.2 Aprender a preguntar por el espacio institucional que configura nuestra práctica             | p.95  |
| 3.3.3 Técnicas para el desarrollo del trabajo intelectual crítico                                  | p. 99 |
| 3.4 Configuración y características de espacios de trabajo ético-político                          | p.103 |
| 3.4.1 El debate público.   | p.103 |
| 3.4.2 Ámbitos de combate y resistencia   | p.105 |
| 3.5 Repensando el rol del intelectual-académico  | p.108 |
| <b>Conclusiones</b>  | p.114 |
| <b>Bibliografía</b>  | p.120 |

## ***INTRODUCCIÓN***

La investigación que presentaré a continuación, en primera instancia, busca analizar la concepción que Michel Foucault tiene de la noción *crítica*. Un término que resulta familiar por su empleo en la cotidianidad pero también por su uso repetido en la academia, sobre todo en el ámbito de las humanidades. Normalmente se le entiende como el acto de emitir juicios a partir de ciertos criterios los cuales, como veremos, raramente son puestos en cuestión y en ocasiones llegan a naturalizarse y universalizarse; ocultando de este modo su fabricación histórica y por ende, contingente. Sin embargo, aquí queremos apropiarnos de esta noción para otorgarle otro sentido que busca enfatizar su capacidad de resistencia y de transformación subjetiva y social a través de ciertas formas de interrogar; de emplear el saber y el poder en direcciones emancipatorias; de relacionarse con la autoridad y con el *régimen de verdad* establecido; de practicar la libertad<sup>1</sup>.

Ahora bien, una pregunta que surge es si una vez desarrollados los múltiples sentidos y particularidades de esta noción, ¿podemos pensar en la posibilidad de ejercitarla en el ámbito filosófico universitario?, y si de cierta manera ya se practica, ¿cómo hacerle para convertirla en un ejercicio más potente que tenga impacto no sólo dentro de la academia sino también fuera, y sobre todo en nuestras relaciones diarias con el mundo, con nosotros mismos y con los otros? La pregunta por el *cómo hacerle*, genera de inmediato otra serie de interrogantes: mediante qué tipo técnicas y espacios, qué formas de organización y transmisión del saber hay que cambiar, qué hábitos de pensamiento y conducta habría que modificar, qué supuestos son necesarios reformular. En resumen: ¿qué aspectos de la maquinaria institucional bloquean el ejercicio de la crítica?, ¿qué se puede hacer para cambiarlos y por tanto qué modificaciones hay que poner en marcha?, ¿qué prácticas y técnicas podrían incorporarse para llevar esto a cabo?

---

<sup>1</sup> Aclaremos desde el inicio que hablaremos de *libertad* (aunque también aplica para las nociones de *emancipación* y de *autonomía*), en términos no esenciales que harían referencia a estados acabados o a una condición natural del hombre, sino más bien en términos de *efectos* producidos como respuesta ante una situación de dominación. Hay un efecto de *libertad* cuando se rompe algo, cuando se resiste o se rebela contra algo (un procedimiento, una maquinaria, una técnica, etc.) Hablaremos de *libertad* (y de estas otras nociones) en un sentido relacional, y tomando en cuenta el haz de relaciones de poder históricas desde las cuales emergen.

Foucault e Iván Illich muestran en algunas de sus obras, cómo es que determinadas instituciones educativas a través de ciertos modelos de formación, del empleo de determinadas técnicas, del ordenamiento del espacio y de la población (y muchas otras cosas que veremos más adelante), contribuyen a la configuración de subjetividades *dóviles* y *útiles*, es decir maleables y manipulables, y sujetas a la *norma*. Muestran cómo es que a través de ciertas técnicas y prácticas, dichas instituciones pueden convertirse en maquinarias de *sujeción social* y reproducir relaciones de dominación. Cabe aclarar que no es que las instituciones educativas estén condenadas *per se* a operar de esta forma, sino que más bien la fijación de ciertos órdenes de saber, de relaciones y procedimientos de dominio, llegan a naturalizarse haciendo más difícil su cuestionamiento y por ende su transformación. La actividad crítica, sin embargo, le apuesta no a la sumisión de la subjetividad, sino a la autonomía<sup>2</sup> y a la emancipación; su ejercicio, por tanto, se vuelve fundamental para combatir los efectos de poder que pueden tener ciertos procedimientos de dominio contemporáneo (fuera y dentro de las instituciones educativas). La pregunta ¿cómo ejercitar la crítica?, resulta de este modo, de nuestro mayor interés.

Ahora bien, aproximarnos a esta noción y defender su importancia, es también entender la filosofía desde una perspectiva que no se preocupa por la búsqueda de la verdad sino por los *efectos* que determinadas verdades producen en los individuos y en la sociedad. Significa también *emplear* la filosofía no para adquirir más conocimientos, sino para ejercer transformaciones a nivel subjetivo y social. Analizar esta noción nos permite, como estudiantes o profesores de filosofía (aunque vale también para el resto de los académicos), preguntar por el sentido e impacto de nuestra práctica, por las formas en que nos relacionamos con nosotros mismos y con los otros, por la manera como conducimos nuestra libertad, por la posición en el campo social desde dónde realizamos nuestras lecturas, entre otras cosas.

---

<sup>2</sup> Emplearemos la palabra autonomía en un sentido muy particular y tomando las precauciones necesarias para no dar a entender que hablamos de una condición del individuo en la que éste mediante un acto soberano de la razón se libera de todas las coacciones que lo sujetan y a partir de ello se gobierna a sí mismo, de forma que ya no depende de ningún otro más que de sí. En el último capítulo, veremos por qué una concepción de autodeterminación total conquistada por el individuo es contraria a la idea de autonomía que aquí defendemos. Por ello dijimos muy al inicio que la noción de autonomía (así como la de libertad) hay que tomarlas desde una óptica de los *efectos* de una determinada relación que el individuo establece con ciertas verdades, con cierta situación de dominio, pero también consigo mismo

Estas preguntas se vuelven de suma importancia en la actualidad pues se ha consolidado una imagen de la filosofía como una práctica endogámica y desinteresada por la política; aislada y apática frente a las problemáticas sociales; sometida a una lógica mercantil que permea cada vez más en el ámbito educativo y que se manifiesta en la valoración del universo educativo en términos de competitividad y eficiencia. Pareciera como si la filosofía desde esta perspectiva no pudiera contribuir a ejercer transformaciones sino tan sólo a resolver los problemas de su campo de especialización. En la presente investigación nos negamos a asumir esta perspectiva y por tanto a defender *otro* tipo de filosofía combativa que parte del ejercicio de la crítica.

Antes de empezar, quisiera aclarar que la lectura que emprendo de Foucault y que hace mucho hincapié en luchar por ejercer transformaciones a nivel subjetivo, se nutrió en gran medida por la estancia de investigación que realice en la Universidad Estatal de Campinas en Brasil en 2012-2013. En este periodo pude sumergirme en textos de profesores e investigadores brasileños que desde hace décadas (Margareth Rago, Sílvio Gallo, Alfredo Veiga-Neto, Guilherme Castello Branco, entre muchos otros) se dedican al estudio de la obras de Foucault, pero que así mismo, han establecido contactos y puentes entre los textos de este autor y otros ámbitos y disciplinas (pedagogía, sociología, política, cine, etc.), sacando a Foucault fuera del salón de clases y empleándolo para analizar nuestro presente. Debo decir que Foucault estaba “tan fuera” del salón de clases que pude encontrarlo en distintos puestos de revistas (en los que se vendían cigarros, refrescos, periódicos, revistas de moda y cocina) bajo la forma de publicaciones que hablaban sobre el autor (y también de otros filósofos) y su impacto en otros campos (la educación, por ejemplo), y que estaban dirigidos no tan sólo a un público docto sino a estudiantes de secundaria, padres de familia, etc. Esto me pareció muy positivo pues habla de una búsqueda e interés por hacer de la filosofía algo terrenal y accesible, y sobre todo porque permite que las obras de un autor se empleen para pensar nuestro presente.

Una vez dicho esto, rápidamente esbozaré los puntos principales del trabajo para darle al lector las coordenadas de la investigación.

En el *primer capítulo*, veremos cómo el ejercicio de la crítica, en términos generales, plantea una vía de resistir a ámbitos y procedimientos de *gubernamentalidad*<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Como señala Pablo de Marinis, los términos *gubernamentalidad* y *gobierno* vinieron a afinar y a reelaborar el concepto de *poder* que Foucault había empleado en las obras previas al primer volumen de *Historia de la sexualidad*, en tanto que su categoría de poder “quedaba demasiado atada a una imagen meramente <<represiva>> del mismo. [De Marinis, “Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (O un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo”, p.75]. Foucault habla en distintas ocasiones de la reelaboración de sus conceptos, y admite que en ciertos momentos, determinadas nociones no fueron definidas adecuadamente, como por ejemplo cuando habla del término *poder* en una entrevista: “Yo mismo no estoy seguro de haber hablado muy claramente cuando comencé a interesarme en este problema del poder, ni de haber empleado las palabras apropiadas” [Foucault, “La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad”, p.413]. Pero también habla de ciertos desplazamientos teóricos en su obra, por ejemplo, al inaugurar su curso de 1983 en el Collège de France (publicado y titulado: *El gobierno de sí y de los otros*), dice que al analizar la normatividad de los comportamientos, el desplazamiento consistió en apartarse de “una Teoría General del Poder (con todas las mayúsculas correspondientes) o de las explicaciones por la dominación general, e intentar hacer valer la historia y el análisis de los procedimientos y tecnologías de gubernamentalidad.” [p. 58]; procedimiento que pretenden conducir la conducta de los otros.

Ahora bien, la noción *gobierno* y *gubernamentalidad* en ocasiones son utilizadas por el autor como sinónimos; en el curso de 1983 que acabamos de mencionar, por ejemplo, habla de procedimientos de *gobierno* y de procedimientos de *gubernamentalidad*, o en su caso de tecnologías de *gubernamentalidad* y técnicas de *gobierno*. Sin embargo hay momentos en los que la noción de *gubernamentalidad* pareciera responder a un significado más específico.

Señalamos todo esto porque estaremos empleando estos términos a lo largo de la investigación y porque queremos evitar confusiones. Diremos por tanto que el concepto de *gobierno* de modo general apela al *conducir conductas*, es decir, a una forma de actividad que pretende guiar o afectar la conducta de uno mismo o de otras personas; se trata de una acción sobre acciones. Debido a que la palabra tiene un significado muy general y puede referirse a distintas cosas (no es lo mismo el gobierno de uno mismo, el gobierno de los otros, el gobierno de un padre sobre un hijo que el de un maestro sobre un alumno, y al mismo tiempo los objetivos tampoco son los mismos: se puede gobernar para que un individuo le dé ciertas pautas a su conducta, para someter al individuo, para normalizarlo, etc.), en la presente investigación buscaremos aclarar el sentido que le estemos dando, si bien en la mayoría de las ocasiones, nos estaremos refiriendo a lógicas/procedimientos/tecnologías de gobierno que buscan sujetar a los individuos, normalizarlos, y ejercer un poder individualizante sobre éstos. En todo caso el gobierno hace referencia a una práctica y no a una entidad o a un gobierno institucionalizado.

La noción *gubernamentalidad*, por su parte, es definida por Foucault como: “el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esta forma tan específica, tan compleja, de poder, que tiene como meta principal la población, como forma primordial de saber, la economía política, como instrumento técnico esencial, los dispositivos de seguridad. En segundo lugar, por <<gubernamentalidad>> entiendo la tendencia, la línea de fuerza que, en todo Occidente, no ha dejado de conducir, desde hace muchísimo tiempo, hacia la preeminencia de este tipo de poder que se puede llamar el <<gobierno>> sobre todos los demás: soberanía, disciplina; lo que ha comportado, por una parte, el desarrollo de toda una serie de saberes. Por último, creo que por <<gubernamentalidad>> habría que entender el proceso o, más bien, el resultado del proceso por el que el Estado de justicia de la Edad Media, convertido en los siglos XV y XVI en Estado administrativo, se vio poco a poco gubernamentalizado”. [Foucault, “La <<gubernamentalidad>>”, p.195].

Como podemos ver a partir de esta definición que Foucault hace de *gubernamentalidad*, el término refiere a un fenómeno más específico de gobierno, a una forma de ejercer el poder sobre la población, y a un proceso histórico más o menos determinado. Pero en una conferencia de 1984, titulada “La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad”, la *gubernamentalidad* adquiere otras acepciones y nuevamente se acerca más a la definición amplia de gobierno: “la gubernamentalidad implica la relación de uno consigo mismo, lo que significa exactamente, que en esta noción de gubernamentalidad, apunto al conjunto de prácticas mediante las cuales se pueden constituir, definir, organizar e instrumentalizar las estrategias que los individuos, en su libertad, pueden tener los unos respecto a los otros. Son individuos libres quienes intentan controlar,

que *sujetan* al individuo y que buscan guiar, someter, controlar y regular el campo de acción de éste a través de diversas técnicas y eficacias, como por ejemplo la *disciplinar*, (cuyo objeto es el cuerpo individual y cuyo fin es su adiestramiento, su utilidad y docilidad) y el *biopoder* (su objeto es la población y su fin, el equilibrio y regulación de ésta a través de la previsión, la estimación estadística, etc)<sup>4</sup>. Por ello, la actividad crítica se plantea como una práctica de *desujeción* social que abre posibilidades de constituirse de modos que apuntan hacia la autonomía y la emancipación. Esto implica que frente a formas de subjetivación (prácticas de constitución del *sujeto*<sup>5</sup> siempre históricas) que proceden mediante la aceptación ciega o la sumisión ante un determinado orden de cosas, la actividad de la crítica, traza un camino distinto el cual involucra la puesta en cuestión de órdenes, prácticas, maquinarias que conducen al automatismo, sometimiento, servilismo, y también involucra luchas y búsquedas de estrategias para alterar dicho orden. Como veremos, si la primera forma da pie a la configuración de subjetividades *dóciles y útiles*, la segunda posibilita la constitución de subjetividades éticas, autónomas y emancipadas. La subjetividad, por tanto, no hace referencia a una naturaleza intrínseca y acabada del individuo, o a una entidad constante e idéntica a sí misma, sino más bien a un efecto de formas de constitución del sujeto, de prácticas atravesadas por relaciones de poder-saber que varían históricamente y de cultura a cultura. Teniendo esto presente, una pregunta que

---

determinar y delimitar la libertad de los otros y, para hacerlo, disponen de ciertos instrumentos para gobernarlos [...] La noción de gubernamentalidad permite, eso creo, hacer valer la libertad del sujeto y la relación con los otros, es decir, lo que constituye la materia misma de la ética.” [p.414]

Podemos concluir que así como el concepto de poder se fue reelaborando y afinando, los mismos conceptos de *gobierno* y *gubernamentalidad* también lo fueron siendo. El que haya varias acepciones de los términos, su indistinción en algunos textos, habla de conceptos no-cerrados, sino de conceptos vivos que aún estaban en vías de adquirir una mayor elaboración y precisión. La conferencia que acabamos de mencionar se realizó el 20 de enero de 1984, pocos meses antes de la muerte de Foucault.

Teniendo lo anterior presente, hemos decidido emplear en la mayor parte de investigación el término de *gubernamentalidad* para evitar confusiones y refiriéndonos a proceso, técnicas, procedimientos que buscan conducir la conducta de los individuos para someterlos, normalizarlos, fabricar una identidad, obtener un conocimiento de éstos para hacerlos maleables y manipulables.

<sup>4</sup> Castro, Edgardo, *Diccionario Foucault*, p. 58.

En la presente investigación nos centraremos más en el poder disciplinar (ir a capítulo II), por ello si el lector quiere ahondar más en la noción de biopolítica y biopoder, se sugiere la lectura de *Defender la Sociedad* así como *Seguridad, territorio, población*, ambos libros de Michel Foucault.

<sup>5</sup> El sujeto no responde a una naturaleza o a una sustancia sino a una forma que es cambiante y que depende de los distintos modos de subjetivación. Por eso las interrogantes que se han de plantear no son del tipo “¿qué es el sujeto” sino del tipo: ¿cómo es que se constituye, mediante qué prácticas de poder, mediante qué contenidos de saber, mediante qué tecnologías de gobierno (examen, confesión, administración del tiempo), mediante qué prácticas de sí?

nos interesa a lo largo de la investigación es: ¿a través de qué formas de subjetivación se produce la sumisión de la subjetividad?

Ahora bien, este ejercicio crítico, del cual Foucault en ocasiones habla en términos de *actitud*, está en relación con la cuestión de la *Aufklärung* que Kant desarrolla en su texto llamado “¿Qué es la ilustración?”. Y se encuentra relacionado en el sentido de rechazar ámbitos de ciega obediencia, de sumisión y dependencia hacia un otro o hacia una determinada *verdad*. Así mismo porque inaugura un tipo de reflexión sobre el *presente* (de ahí que para el autor, el texto kantiano sienta las bases de una tradición crítica que él denomina *ontología del presente*), que nos coloca en vías de preguntar *quiénes somos* (una pregunta que no es por el sentido de la naturaleza del hombre) en este preciso momento de la historia; qué tipo de *fuerzas* y de historias nos atraviesan y nos han configurado de esta determinada manera; cuáles son las condiciones de aceptabilidad de un *régimen de verdad* establecido; cuál es la genealogía de nuestra identidad y a partir de ello, cuál es el campo actual de nuestras experiencias y también de nuestras experiencias posibles. Emerge desde esta tradición crítica una nueva figura de filósofo, quien tiene la función de indagar, cuestionar y diagnosticar el tipo de saberes y poderes específicos (siempre son concretos e históricos) que nos constituyen y que determinan normativamente nuestro campo de experiencias. ¿Para qué? Para poder desestabilizar aquellos límites impuestos que impiden pensar, actuar y relacionarnos con nosotros mismos, con los otros, y con el universo cultural, de formas distintas y más enriquecedoras.

Foucault nos muestra cómo podemos servirnos de herramientas teóricas para ejercer este tipo de reflexiones y análisis, lo cual, cabe recalcar, no significa que automáticamente esto derive en la apertura o modificación de un determinado estado de cosas. Para ello se requiere de una dimensión ensayística y de transgresión que va más allá de un terreno teórico. Para obtener transformaciones a nivel subjetivo como social, se requiere de la exposición de los resultados de la investigación en la experiencia. Se trata por un lado de una dimensión *estratégica* pues es necesario poner a prueba para “captar los puntos en que el cambio es posible y deseable, como para determinar la forma precisa que se ha de dar a dicho cambio”<sup>6</sup>, pero también de una dimensión *ensayística* orientada a la transformación de sí. Y es que no puede haber modificación subjetiva si lo que se conoce no es ejercitado y

---

<sup>6</sup> Foucault, “¿Qué es la ilustración?”, p. 348.

practicado de forma personal en la experiencia. Esto es algo que Foucault retoma de la *cultura de sí* del mundo greco-romano y que analiza en sus últimas obras, sobre todo con respecto a las *prácticas de sí* que están orientadas a la formación de un *éthos*.

Desarrolladas algunas características de la actividad crítica, en su relación con: un ejercicio abusivo de poder; con el *régimen de verdad* establecido; con una tradición crítica denominada *ontología del presente*; con el empleo del saber en direcciones emancipadoras, etc., pasaremos a ver en el último apartado del primer capítulo cómo es que este ejercicio de *desujeción*, aporta a la constitución ético-política de subjetividades en tanto práctica reflexiva de la libertad (que involucra un análisis sobre cómo se conducen y conducimos las relaciones de poder, sobre cómo gobernar nuestras vidas sin someterse y someter a otros, entre otras cosas), y en tanto práctica de resistencia; resistencia que se corporeiza en estrategias de combate y transformación del poder vigente y que pueden plantearse en términos de la invención y configuración de otro tipo de subjetividades y discursos. En la investigación emplearemos algunos ejemplos contemporáneos que expresan la resistencia desde esta óptica inventiva.

Desde esta perspectiva de la resistencia, se vuelve clave la búsqueda de espacios, canales y medios diferentes para pensar, reaccionar y organizarse ante distintas maneras de ejercer el poder de forma abusiva. Esto es lo que nos lleva a preguntar cómo desde la formación filosófica universitaria (que es uno de los múltiples espacios de resistencia que podrían plantearse y no un espacio privilegiado), pueden generarse ámbitos de ejercicio y combate crítico. Sin embargo, antes de adentrarnos en esta pregunta, nos detendremos en el *segundo capítulo* a explorar cómo las instituciones educativas pueden convertirse en máquinas de sujeción social y justamente ir en una dirección que conduce hacia estados de ciega obediencia, de *ortopedización* de las conductas, de conformación de subjetividades *dóciles*, de sometimiento, es decir, contraria a la que el ejercicio crítico plantea. Nos apoyaremos en los análisis que Foucault hace sobre todo del *poder disciplinar* en su libro *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*, con respecto a la organización del espacio escolar, la administración del tiempo, la organización del proceso de aprendizaje, entre otras, y en algunas lecturas de Iván Illich con respecto a la escolarización, que basada en el consumo curricular, vuelve a los individuos cada vez más dependientes de los “servicios” prestados por las instituciones educativas. Así mismo veremos cómo es que este modelo

favorece la exclusión, la normalización y el empobrecimiento de la inventiva para pensar en otros modos de organización educativa orientados hacia una formación autónoma y libertaria.

Lo que buscamos con los análisis de estos dos autores es mostrar por un lado cómo el funcionamiento de ciertos aspectos de las instituciones educativas conducen a estados de estricta sujeción, así como analizar qué lógicas y tecnologías de gubernamentalidad<sup>7</sup>, resaltadas por estos dos autores, siguen operando en la actualidad. A partir de esto, es que en el *tercer capítulo*, dirigimos la reflexión hacia el ámbito filosófico universitario para pensar en otras formas de organización y de formación que impulsen el desarrollo del ejercicio crítico y la constitución de subjetividades éticas y autónomas. Para ello se plantean una serie de preguntas: ¿Cómo desde la filosofía puede darse un tipo de formación que apunte en esta dirección? ¿Qué tipo de organización institucional y de espacios se necesitan para llevar a cabo esto? ¿Qué técnicas/tecnologías pueden emplearse y desarrollarse? ¿Cómo puede fomentarse un diálogo con otros actores y esferas de la sociedad? ¿Qué hábitos incorporados en la formación filosófica necesitan replantearse? ¿Qué otras formas de emplear el saber en una dirección ética, emancipatoria y solidaria con otras esferas sociales, existen y qué herramientas se precisan? ¿Cómo escapar del aislamiento académico?, etc. Cabe señalar que todas estas interrogantes impulsan el desarrollo de esta investigación pero animarán, en el tercer y último capítulo a establecer una serie de propuestas generales que van este sentido. Lo cual no significa garantizar de antemano los resultados o saber con certeza qué tan lejos podrá llegarse, sino de arriesgarse y ensayar otros modos de ejercer la filosofía en direcciones más solidarias con la sociedad y centradas en la importancia de conquistar transformaciones en el ámbito subjetivo y social.

Dicho esto, pasemos al primer capítulo de la investigación.

---

<sup>7</sup> La noción de *tecnología de gobierno* (o gubernamentalidad), se refiere a mecanismos prácticos y concretos a través de los cuales se busca guiar, normalizar, constituir el ámbito de acción de los individuos. En otros términos, apunta “a los procedimientos prácticos por los cuales el saber se inscribe en el ejercicio práctico del poder, la autoridad y el dominio”. [De Marinis, Pablo, “Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (O un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo, p. 89]

## CAPÍTULO 1

### La actividad crítica desde la óptica de Foucault

La palabra crítica, desde su raíz, lleva la marca del juicio. Su etimología deriva del griego *Crino* (κρίνω) que designa la actividad de separar, distinguir, decidir, juzgar, apreciar, someter a juicio. En un diccionario encontramos definido el término de la siguiente manera: “la facultad de hacer juicio y examen riguroso de escritos, obras y objetos. Viene del griego *crino* que significa juzgar. Criticar: examinar y hacer juicio de alguna obra, libro o escrito, para discernir lo cierto y verdadero de lo falso o dudoso”<sup>8</sup>. La crítica como práctica y técnica de discernimiento, prepara a individuos o a instituciones para apreciar, evaluar y calificar prácticas, conductas, pensamientos, discursos, preferencias, habilidades; es decir los faculta para juzgar a partir de *criterios* establecidos como *norma*.

En la historia de la filosofía los criterios han sido examinados y pensados en estrecha relación con el problema de la verdad y del conocimiento. De ahí que haya habido múltiples búsquedas orientadas a encontrar los criterios más “puros” que determinen lo verdadero, para entonces poder llegar a establecer criterios universales e indiscutibles a partir de los cuales se pueden tomar decisiones. Es por ello que en algunas tradiciones haya sido de suma importancia el “grado de veracidad de las distintas fuentes del conocimiento, en particular los llamados sentidos externos.”<sup>9</sup>

Sea cual sea su objetivo particular, la *crítica* continúa siendo empleada en diferentes contextos y vocabularios (académico, cultural, científico u cotidiano), como una técnica de juicio que permite apuntar, por ejemplo, en el ámbito de la moral si algo está bien o mal, en el campo filosófico si tal elemento es verdadero o falso, en el médico si alguien está sano o enfermo, en el científico si algo correcto o errado, en el judicial si alguien es culpable o inocente. Y como veremos tras la lectura de *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*, que los *criterios* (que son la base para ejercer esta crítica anclada al juicio) no sólo son

---

<sup>8</sup> *Diccionario de autoridades*, Gredos, p.661

<sup>9</sup> Ferrater Mora, *Diccionario de Filosofía*, p. 735. Descartes es un claro ejemplo de esto. En las *Meditaciones metafísicas* la duda metódica comienza interrogando la “veracidad” de los sentidos, pues el objetivo es encontrar proposiciones indubitables, sólidas, que puedan llegar a ser la base inamovible sobre la cual se puede construir todo el conocimiento

descriptivos sino que producen cosas: fabrican identidades u objetos, producen un campo de “especialistas”; elaboran grados de “normalidad” que dan como resultado el establecimiento de jerarquías, desviaciones, clasificaciones. Es decir que a partir del ejercicio de estos criterios emerge toda una institución de saberes y poderes.

Y sin embargo lo que queremos aquí es trabajar con la *crítica* desde otro lugar que no es el del ámbito del juicio y sus criterios o el de la búsqueda por la *verdad*; justamente queremos trabajar desde el lado contrario, es decir, a partir de una práctica de cuestionamiento de los criterios a partir de los cuales se fabrican verdades instauradas como necesarias y absolutas; verdades que fijan a los individuos a una identidad (que vuelve al individuo maleable y manipulable) y que frenan, por tanto, la invención de otras formas de vida. La noción de crítica que Foucault desarrolla, permite resignificar esta noción y trasladarla a un terreno inventivo y de resistencia, enfocado en abrir nuevas posibilidades de configuración subjetiva.

Como vemos en el siguiente fragmento, Foucault se desmarca de toda una tradición que emplea la palabra crítica desde las pautas del juicio:

“No puedo dejar de pensar en una crítica que no buscara juzgar, sino hacer existir una obra, un libro, una frase, una idea. Una crítica así encendería fuegos, contemplaría crecer la hierba, escucharía el viento y tomaría la espuma al vuelo para esparcirla. Multiplicaría no los juicios, sino los signos de existencia; los llamaría, los sacaría de su sueño. ¿Los inventaría en ocasiones? Tanto mejor, mucho mejor: La crítica por sentencias me adormece. Me gustaría una crítica por centelleos imaginativos, no sería soberana ni vestida de rojo. Llevaría el relámpago de las tormentas posibles.”<sup>10</sup>

### **1.1 La crítica y el no querer ser gobernado**

En una conferencia que Foucault imparte en 1978 ante la Sociedad Francesa de Filosofía, titulada “¿Qué es la crítica?”, el autor comienza a hablar de la crítica como una *actitud* que caracteriza como un cierto modo de pensar, de decir y de actuar en relación con lo que se sabe, con lo que se hace, con la sociedad y la cultura, con los otros. En este sentido da una primera pista de que no está hablando de una actividad consagrada exclusivamente al ámbito del conocimiento o que pudiera tener una función meramente teórica, sino de una práctica vinculada y pensada para ser utilizada en el campo de la vida mundana. Quizá por ello en su propuesta, se asome la huella que dejó una tradición

---

<sup>10</sup> Foucault, Michel, “El filósofo enmascarado”, p.220

humanista y renacentista, la cual otorgaba a la *vita activa*<sup>11</sup> una preeminencia sobre la *vita contemplativa*.

Ahora bien, esta *actitud* crítica que Foucault analiza, comienza a formarse como respuesta al proceso de *gubernamentalización* de la sociedad. Un proceso que hace referencia a la multiplicación o explosión en el “arte de gobernar” a partir del siglo XV<sup>12</sup>. Éste alude a formas concretas de intervención en el campo de acción de los individuos mediante una serie de procedimientos, conocimientos y técnicas específicas de individualización<sup>13</sup>, que buscan guiar y determinar la conducta y la forma de pensar de los

---

<sup>11</sup> La expresión *vita activa*, como explica Hannah Arendt, tiene una larga historia y una cargada tradición que nos remonta hasta los griegos y de la cual aquí no daremos cuenta. Sólo interesa subrayar que la *vita activa* se pensó en confrontación con la *vita contemplativa*. Esta última designa una forma de vida liberada de las preocupaciones mundanas, y tuvo para algunas corrientes filosóficas un papel central y superior al de la *vita activa*, pues la contemplación era vista como el único modo de vida verdaderamente libre; era por tanto un privilegio reservado para pocos. La obra de Platón es un claro ejemplo de una filosofía guiada por el ideal de contemplación. Así mismo, explica Arendt, la *vita activa* llevaba la connotación negativa de *askholia*: “inquietud”. Aristóteles, por ejemplo, pensaba que ante la verdad del Ser, debía cesar todo tipo de movimiento del cuerpo y alma. Una quietud absoluta era necesaria. De ahí que la “inquietud” tuviese un sentido negativo, pues alejaba al individuo del ámbito de la contemplación de la verdad. [Arendt, Hannah, *La condición humana*, págs.39-42]

Foucault, como veremos adelante, distanciándose de esta tradición le dará un valor positivo a la *inquietud* y rechazará guiar sus búsquedas en base a un ideal contemplativo. En este sentido, se acerca más a una tradición humanista que invierte esta antigua jerarquía al darle a la *vita activa* un papel central. Petrarca, por ejemplo, pensaba que era mejor hacer el bien que conocer la verdad. [Victoria Kahn, *Rhetoric, Prudence, and Skepticism in the Renaissance*, p.10]

<sup>12</sup> Foucault dice que esta multiplicación del arte de gobernar los hombres se debió, entre otras cosas, a un proceso de secularización de la sociedad, lo que llevó a que se alejase “de su original núcleo religioso”. Es decir que el arte de gobernar dejó de estar confinado al dominio de grupos espirituales. La pregunta “¿cómo gobernar?” a partir del siglo XV se disemina en diversos dominios: la familia, el ejército, la casa, la ciudad, los Estados. Podemos mencionar otros procesos que fueron catalizadores de esta explosión de métodos de gobierno de los individuos. El siglo XVI, por ejemplo, es el período en el cual aparecen los grandes Estados territoriales y administrativos, se forma el concepto de soberanía y en donde la Reforma protestante tiene lugar. Así mismo fue un período de fuerte expansión demográfica y por ende surge la población como problema. [Castro, Edgardo, *Diccionario Foucault*, p. 43].

<sup>13</sup> Una de estas técnicas, por cierto vieja, como dice Foucault es el *poder pastoral*, que se ejerce teniendo conocimiento detallado del pensamiento del individuo para poder guiarlo. Si se trata de una técnica “vieja” (aunque aún eficaz) es porque nació en las instituciones cristianas. El poder pastoral, además de requerir del conocimiento del pensamiento del individuo, se caracterizaba por ser una forma de poder que buscaba “asegurar la salvación individual en el otro mundo” y también por ser “una forma de poder que no sólo se preocupa por toda la comunidad sino por cada individuo particular, durante toda su vida” [Foucault, “El sujeto y el poder”, p.232]. Sin embargo, como explica el autor en “El sujeto y el poder”, este tipo el poder pastoral, se expandió y multiplicó fuera de la institución eclesiástica [p.233]. El Estado moderno occidental integró este poder individualizante si bien cambiaron algunos de sus objetivos: ya no se trata de salvar la vida de los individuos en otro mundo sino de asegurarla en el presente a través de la salud, el bienestar, la seguridad, etc., es decir se vuelve más terrenal. [p.233] Aumentaron también los funcionarios del poder pastoral, es decir que esta actividad ya no la ejerce solamente un pastor sino la policía, la familia, los educadores, etc. Y en parte gracias a la multiplicación de estos agentes y a la fijación de estas metas, se desarrolló “un conocimiento del hombre en torno a dos papeles: uno, globalizador y cuantitativo, relacionado con la población; el otro, analítico, relacionado con el individuo” [p.234]. Toda una táctica de

individuos, y en donde las relaciones de obediencia y sumisión son centrales. Ejemplo de ello fue la dirección de conciencia en el cristianismo, en donde un súbdito se ponía bajo la tutela de un “director” que tenía por función conducir sus pensamientos, moldear sus acciones y transformar sus disposiciones para su salvación.

Es frente a este movimiento de *gubernamentalización* de la sociedad, de esta práctica social de sujeción de individuos, que se forma esta *actitud* que interesa a Foucault y que está orientada por la pregunta: “¿cómo no ser gobernado?”; pregunta que será siempre concreta: “¿cómo no ser gobernado *de este modo*, por tal cosa, en nombre de estos principios, con mira a tales objetivos y por medio de tales procedimientos; no así, no para eso, no por ellos?”<sup>14</sup>.

Esta *actitud*, dice el autor, no ha dejado de *reactivarse*<sup>15</sup>. Lo cual no quiere decir que conserve el mismo sentido en la historia. No hay que leerla en términos de una propiedad esencial del ser humano sino en términos de la relación que uno puede establecer con un determinado orden de cosas que es siempre histórico. Una cosa es una *actitud* crítica con respecto al poder del magisterio eclesiástico en materia de enseñanza (cuando por ejemplo, se llegó a cuestionar la autenticidad de la Biblia), y otra es la que podría verse en la rebelión de los presos frente al poder que ejerce el aparato de prisión sobre su cuerpo. El poder no se ejerce de la misma forma, pues no tiene el mismo objeto, el mismo fin, ni tampoco los mismos mecanismos para ejecutarlo. Por ello, la actividad crítica será siempre singular y referida a un contexto particular de acción. Si hablamos de la *persistencia* de esta actitud, es en el sentido de la posibilidad siempre latente de negarse y resistirse a ser gobernado de un modo específico. Si bien es una actitud que se transforma y moldea de acuerdo al contexto, conserva el valor de su postura frente al ejercicio del poder. Por ello la crítica aparece como “compañera” y “adversaria” de formas de gobernar específicas: acompaña sus movimientos y operaciones no para aceptarlas sino para ejercer cuestionamientos y desestabilizaciones para poder así combatir escenarios de dominación<sup>16</sup>.

---

individualización, que permite tener un conocimiento detallado del individuo y de la población, se extendió por todo el cuerpo social. Diremos que es frente a este *gobierno de la individualización* que la crítica se opone y ejerce resistencias.

<sup>14</sup> Foucault, “¿Qué es la crítica?”, p. 3

<sup>15</sup> Foucault, “¿Qué es la Ilustración?”, p. 345

<sup>16</sup> Foucault, “¿Qué es la crítica?”, p.3

## 1.2 La relación entre *actitud crítica* y *Aufklärung*

Foucault traza una especie de semejanza entre esta *actitud* y la cuestión de la *Aufklärung*<sup>17</sup> que Kant desarrolla en un texto que publicaría en 1784 en un diario alemán y que llevaría por título: “¿Qué es la ilustración?” (“Was ist Aufklärung?”).

Retomando este texto de Kant, Foucault habla sobre este particular llamado a tener *coraje* de pensar por sí mismo. Un llamado que es una respuesta al estado de minoría (entendida como la incapacidad de servirse del propio entendimiento sin la dirección del otro) en el que se ha mantenido autoritariamente a la humanidad por dos razones: por un lado un exceso de autoridad que se ejerce sobre la humanidad. Esto se hace patente cuando Kant dice “Es, pues, difícil para cada hombre en particular lograr salir de esa incapacidad, convertida casi en segunda naturaleza. Le ha cobrado afición y se siente realmente incapaz de servirse de su propia razón, porque nunca se le permitió intentar la aventura. Principios y fórmulas, instrumentos mecánicos de un uso, o más bien abuso, racional de sus dotes naturales, hacen veces de ligaduras que le sujetan a ese estado.”<sup>18</sup> Y por el otro, una falta de coraje de atreverse a pensar por sí mismo cuya responsabilidad recae en los individuos: “la pereza<sup>19</sup> y la cobardía son causa de que una tan gran parte de los hombres continúe a gusto en su estado de pupilo [...] Es tan cómodo no estar emancipado!”<sup>20</sup>.

Lo que hay en el estado de minoría, es una mayoría de individuos que no logran ser partícipes de la construcción de una verdad que les sería propia. El autor por ejemplo, no piensa que los libros o los médicos sean un problema en sí. Es completamente legítimo que se lean libros o que se vaya al médico. El problema radica en la relación que se establece entre el individuo y éstos, en la relación de sujeción y dependencia que se traza y que vuelve al individuo incapaz de servirse de su propio entendimiento<sup>21</sup>. ¿Qué pasa entonces? Se deja que un otro se dé a la labor de guiar y de decir lo que hay que hacer en cada paso de

---

<sup>17</sup> Cabe aclarar que la *Aufklärung*, como dice Foucault, es un “conjunto de eventos y de procesos históricos complejos, que se ubican en un cierto momento del desarrollo de las sociedades europeas” y que involucran transformaciones sociales, tipos de instituciones políticas, formas del saber, proyectos de racionalización de los conocimientos y de las prácticas”, entre otras cosas. El filósofo francés dice que él tan sólo va a trabajar con este término a partir del enfoque que concierne a la fundación de una forma de reflexión filosófica.

<sup>18</sup> Kant, “¿Qué es la Ilustración”, p.26

<sup>19</sup> Foucault señala que no habría que interpretar esta pereza y cobardía en términos morales, sino más bien como “un déficit en la relación de autonomía consigo mismo” [*El gobierno de sí y de los otros. Curso en el Collège de France (1982-1983)*, p. 49]

<sup>20</sup> Kant, op.cit, p.25

<sup>21</sup> Foucault, *El gobierno de sí y de los otros. Curso en el Collège de France (1982-1983)*, p.46

la vida, no con el fin de emancipar sino todo lo contrario: mantener al otro en un estado de embrutecimiento y dependencia.

Así mismo, otra de las cosas que hay que subrayar es que no se trata de una impotencia natural y esencial del hombre que lo imposibilita a conducirse por sí solo. Siempre habrá, dice Kant, otros que puedan y estén dispuestos a tomar a cargo nuestras vidas: la religión, los libros, los médicos, la ciencia, un jefe de Estado. Pero esto no implica que estemos por esencia determinados a obedecerlos. Si esto es así, una pregunta que se vuelve de sumo relevante y que la crítica debe analizar es: ¿mediante qué maquinaria es que se acepta la obediencia?

Ahora bien, frente a este estado de sujeción, es que el *uso público de la razón* aparece para el filósofo alemán, como una posible salida en tanto rechazo, limitación o cuestionamiento de una determinada autoridad que debe manifestarse por escrito<sup>22</sup>. Vemos este *arte de no ser gobernado* en Kant, expresado en el rechazo a un estado de tutela. No dejarse gobernar implicaba, por ejemplo, resistirse al estado de tutelaje en materia de religión; era oponerse a la negativa de posibles reformas o transformaciones, o al bloqueo de todo tipo de razonamiento propio (en la escritura, por lo menos). En suma, era negarse a obedecer sin razonar o ser súbdito por el simple ejercicio arbitrario de una autoridad. De este modo, podríamos decir que la *Aufklärung* se relaciona con la *actitud* crítica en tanto implica un ejercicio de cuestionamiento de aquellas verdades que ejercen algún tipo de poder sobre nosotros, lo que significa en un primer momento: no aceptarlas por el simple hecho de que una autoridad diga que sea verdad. O en otras palabras: rechazar un estado de ciega obediencia.

---

<sup>22</sup> Para Kant la salida del estado de *incapacidad* del hombre de hacer uso de su propia razón, se encuentra en la “libertad de hacer *uso público* de su razón íntegramente” [Kant, “¿Qué es la ilustración?”, p.28] El uso público es la posibilidad que en calidad de *maestro* o *experto*, alguien tiene de exponer por escrito sus pensamientos, sus críticas, observaciones y argumentos ante un público con el que no hay relación de obediencia ni de autoridad. En esta instancia se puede tener “una libertad ilimitada para servirse de su propia razón y hablar en nombre propio” [*ibidem*, p.31]. En el uso privado, por el contrario, los hombres en calidad de *funcionarios*, deben obedecer. El clérigo, por ejemplo, en su calidad de ministro de la iglesia debe enseñar la doctrina y predicar según las creencias de su comunidad religiosa. Es preciso, por tanto, no confundir estos dos ámbitos o estos dos funcionamientos de las facultades. Para Kant en la minoría de edad se obedece tanto en el uso público como privado y por tanto no se razona. Por el contrario, en la mayoría de edad, el principio de obediencia se respeta en el ámbito público pero en el privado hay una libertad total para razonar.

### 1.3 La actitud crítica frente a la racionalidad del poder

El rechazo a estados de ciega obediencia, se vuelve fundamental cuando entramos en el ámbito de los abusos cometidos por parte de un poder; abusos que pueden incluso desprenderse del propio funcionamiento racional de alguna maquinaria. Una lectura crítica no confina las injusticias y las prácticas destructivas a una región de lo “irracional”. Por el contrario, procede preguntando por el funcionamiento de *racionalidades específicas* que llevan a cometer algún tipo de injusticia.

En el genocidio judío, por ejemplo, se mostró toda una racionalidad en los medios que se emplearon para dar vida a una máquina asesina. Las cámaras de gas lograban dar muerte de forma rápida, eficaz y “limpia” con un tipo de ácido producido por las industrias químicas alemanas más avanzadas,<sup>23</sup> y la organización científica del trabajo hizo posible y eficaz el proceso de eliminación<sup>24</sup>. Los individuos que desplegaban algún tipo de función en esta maquinaria de la muerte, operaban como buenos burócratas que acataban las órdenes de un superior y ejercían una labor específica con responsabilidad y disciplina.

La mayoría, explica Enzo Traverso, no tenía control sobre el proceso de exterminio en su globalidad, lo cual no significa que no tuvieran un papel importante. Funcionaban más bien como pequeñas piezas de una gran maquinaria. Pero por más pequeñas que fueran cumplían una determinada labor que, puesta en relación con otros engranajes de diversos tamaños (ministerios de Educación, Economía, Finanzas, iglesias, bancos, policías, industrias, etc.), hacían funcionar un complejo sistema de aniquilación. Así mientras unos se ocupaban de revisar los horarios de llegada y salida de los trenes que iban a Auschwitz, otros se encargaban de hacer leyes, algunos más tenían la labor de investigar quien era judío o no, otros de hacer listas, de administrar los campos de exterminio, etc.

La parcelación, especificidad y jerarquización de las labores, la disciplina, la obediencia ciega, la capacidad de alejar las pasiones y emociones a la hora de desarrollar sus funciones o el operar de forma impersonal “sin ninguna interferencia de orden ético”<sup>25</sup>, fueron elementos centrales para llevar a cabo el exterminio. Como dice el autor, no se puede decir que Auschwitz haya sido la culminación inevitable de la moderna sociedad industrial pues fue un acontecimiento muy complejo en el que intervinieron y confluyeron

---

<sup>23</sup> Traverso, Enzo, *La historia desgarrada. Ensayo sobre Auschwitz y los intelectuales*. p. 240

<sup>24</sup> *Ibidem*, p.242

<sup>25</sup> *Ibidem*, p. 248

muchas variables históricas. Sin embargo el exterminio pudo ejecutarse gracias a la técnica moderna y con “procedimientos inscritos en la *normalidad* del mundo moderno (la racionalización, burocratización, la industrialización)”<sup>26</sup>.

Foucault, por su parte, en *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, si bien no analiza el genocidio, muestra también el vínculo entre la racionalización<sup>27</sup> y el poder al hablar de la *disciplina*. Explica, por ejemplo, cómo el poder disciplinario a través de un conjunto de instrumentos, tecnologías y procedimientos bastante elaborados, consigue fabricar cuerpos sometidos, ejercitados y dóciles<sup>28</sup>. La *disciplina* es una técnica que procede disociando el poder del cuerpo, pues por un lado aumenta las fuerzas de éste en términos de utilidad económica (aptitudes y capacidades) y por otro, las disminuye al convertir la potencia que de ahí podría derivar, en una relación de sujeción estricta: “establece en el cuerpo el vínculo de coacción entre una aptitud aumentada y una dominación acrecentada”<sup>29</sup>. Con la creciente disciplinarización de los grandes talleres y fábricas, por ejemplo, operó un nuevo tipo de organización de los individuos en el espacio y una sofisticada vigilancia que permitía incidir sobre el cuerpo de los trabajadores para que éstos operaran de una determinada forma y “según la rapidez y la eficacia que se les determina.”<sup>30</sup>

---

<sup>26</sup> *Ibidem*, p. 245

<sup>27</sup> “Pienso que la palabra *racionalización* es peligrosa. Lo que tenemos que hacer es analizar racionalidades específicas, en lugar de invocar siempre el progreso de la racionalización en general”. [Foucault, M., “El sujeto y el poder”, p. 229]

<sup>28</sup> La noción de *docilidad* “une el cuerpo analizable con el cuerpo manipulable. Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado”. [Foucault, *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, p.158]

<sup>29</sup> Foucault, *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, p. 160

<sup>30</sup> *Ídem*.

Como explica Foucault, si anteriormente la función de los inspectores se limitaba a la aplicación de reglamentos, con los mecanismos disciplinares ocurrieron algunas mutaciones. La labor de estos “profesionales”, por ejemplo, fue absorbida por una maquinaria que ejercía un control intenso y continuo no sólo sobre la producción (tipo de indumentaria, calidad de los productos, etc.) sino sobre la actividad de los hombres: “su habilidad, su manera de trabajar, su rapidez, su celo, su conducta” [*Vigilar y Castigar*, p. 204]. Uno de sus soportes era la organización de los individuos en el espacio. Se volvía más eficaz el control de la producción con la división de la fábrica en talleres especializados, cada uno cumpliendo con una tarea específica y una meta que alcanzar. El trabajador y su labor debía poder ser observada, medida, calificada y comparada. Para ello se requería de la presencia continua de un nuevo personal especializado, que analizara, calificara y reportara la conducta de los trabajadores, y que también garantizara que nada fuera gastado inútilmente para que de este modo se pudiese extraer la mayor utilidad. Como explica el autor, “a medida que el aparato de producción se va haciendo más importante y más complejo, a medida que aumentan el número de los obreros y de la división del trabajo, las tareas de control se hacen más necesarias y más difíciles.” [*Vigilar y Castigar*, p. 204]

La crítica, por tanto, no es ni un elogio ni un ataque a la razón en abstracto. Rechaza una lectura que afirme que de la “Razón” sólo puede provenir el bien y de su rechazo el mal, o viceversa. En lugar de esto, muestra cómo opera una forma histórica de racionalidad. Y siendo esto así permite ver que en efecto, han habido en la historia ejemplos que dan cuenta de un ámbito *patológico* de la racionalidad: un empleo de la razón que puede, como vimos en el ejemplo de Auschwitz, organizar y fabricar muerte, así como puede producir determinados escenarios de dominación.

Sin embargo, no se trata de un simple reconocimiento: es al mismo tiempo *ejercicio de denuncia* frente a las injusticias derivadas de la puesta en marcha de una maquinaria de poder. Esta denuncia debe visibilizar los vínculos entre racionalización y poder<sup>31</sup> y los efectos de éstos en el cuerpo social para a partir de ahí poder encaminar estrategias de resistencia. Así mismo, nos alerta sobre el peligro de convertirnos en autómatas que se limitan a cumplir órdenes sin someterlas a discusión, en técnicos, burócratas o profesionales deshumanizados, en agentes incapaces de indignarse y rebelarse, en individuos que en nombre de un colectivo (partido, Estado, empresa, ejército, Universidad, etc.) renuncian a pensar por sí mismos o bloquean las interrogantes que llevarían a reflexionar sobre el sentido y los efectos de sus acciones.

Todo esto también pone alertas sobre el mismo ejercicio de la crítica. ¿Qué acontecería por ejemplo, si se volviese en mero instrumento técnico al servicio de la producción de más conocimiento; si su función principal fuese la de administrar a través de juicios, la distribución entre lo correcto y errado? Pues bien, habría el gran riesgo de volverla en una función *impersonal* y *desvinculada* del mundo social en la que opera<sup>32</sup>. Correría el peligro de convertirse en una máquina productora automática de juicios que no pasan a ser revisados y analizados en cuanto a su valor e impacto. Podría en todo caso, servir a la producción de injusticias y dominaciones. De ahí que el empeño radicaría en no reducir a la crítica a mera herramienta técnica sino, en todo caso, emplearla como herramienta para la formación de *subjetividades éticas*<sup>33</sup>.

---

<sup>31</sup> De ahí que Foucault diga que esta *actitud* crítica ha persistido desde la izquierda hegeliana hasta la Escuela de Frankfurt en tanto que son tradiciones que han denunciado y puesto sobre la mesa las injusticias derivadas del gobierno de la razón.

<sup>32</sup> Butler, “¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud de Foucault”, p.36

<sup>33</sup> Más adelante nos detendremos en este punto. Pero por lo pronto aclaramos que se trata de subjetividades que reflexionan sobre el uso de la libertad.

#### 1.4 La actitud crítica y la reflexión sobre el acontecimiento

Esta *actitud* crítica en su relación con la *Aufklärung* kantiana, inaugura un tipo particular de reflexión sobre el *presente*<sup>34</sup>, que nos coloca en vías de reflexionar sobre lo que ocurre, lo que hacemos y somos hoy en día como individuos que vivimos en una época y bajo un régimen determinado. Implica una reflexión sobre el *acontecimiento* si entendemos a éste como aquello que designa un estado singular en el que se encuentra una relación o encuentro de fuerzas<sup>35</sup> y que afecta nuestro campo de experiencia actual. Es sobre el *suceso* en “lo que puede tener de único y cortante”<sup>36</sup>, que la reflexión filosófica se volta.

Este es uno de los aspectos que más interesaron a Foucault y que consideró de suma importancia en tanto que abrió un nuevo campo de investigación en la historia de la filosofía, o para decirlo mejor: inauguró una nueva forma de hacer filosofía que dejó de lado las cuestiones tradicionales de la metafísica (como por ejemplo su preocupación con respecto a la Verdad, aquello que se presenta como eterno e inmutable, lo universal, la existencia de dios, la inmortalidad del alma, etc.) para preguntarse sobre nuestra configuración como individuos en un momento dado y singular de la historia<sup>37</sup>, y así mismo sobre el papel que tenemos en ésta.

Recordemos que el texto kantiano sobre “¿Qué es la Ilustración?”, surge como respuesta a una pregunta que se le plantea a dicho filósofo sobre una cuestión que incumbía a un momento crítico de su época y que aún no estaba resuelta. Era en todo caso un problema que parecía incumbir a toda la sociedad. Pero lo que resulta interesante es que en

---

<sup>34</sup> No hay que olvidar, como señala Foucault en “¿Qué es la Ilustración?”, que no es ésta la primera vez que el pensamiento filosófico intenta reflexionar sobre su propio presente. Como él dice, han habido tres formas generales de reflexión sobre éste: 1. En el que se toma como una determinada época del mundo 2. En el que se lo analiza en base a la creencia de que contiene los signos anunciadores de otro acontecimiento 3. En el que se le piensa como “punto de transición hacia la aurora de un nuevo mundo”. [ p. 337]

<sup>35</sup> No se puede emprender una lectura que vaya a la búsqueda de la “esencia” de un determinado acontecimiento, de su sentido final, puesto que lo único que hay son una serie de procesos entrecruzados. Esto quedará más claro cuando avancemos en lo que significa la genealogía.

<sup>36</sup> Foucault, “Nietzsche, la genealogía y la historia”, p. 10

<sup>37</sup> El profundo interés que tuvo la historia para Foucault viene también por su experiencia. En una entrevista, el autor habla sobre algunos de sus recuerdos de infancia que para él estuvieron marcados por la situación histórica del momento: la guerra, la llegada de refugiados a su ciudad, la amenaza constante de muerte. La guerra fue un acontecimiento que formó para Foucault y para aquellos que atravesaron la misma experiencia “la sustancia de nuestra memoria”. Y dice a continuación: “Quizás es por eso que me fascina la historia y la relación entre la experiencia personal y los acontecimientos de los cuales formamos parte. Creo que ése es el núcleo de mis deseos teóricos” [Foucault, “El yo minimalista”, p. 89]

ese llamado a pensar y a cuestionar su presente, se abre la pregunta por la actualidad, por “la cuestión de: ¿qué pasa hoy? ¿Qué pasa ahora? ¿Qué es ese ‘ahora’ dentro del cual estamos unos y otros, y que es el lugar, el punto [desde el cual] escribo”<sup>38</sup>.

Tenemos así una forma de interrogar que coloca al individuo en vías de reflexionar sobre los límites históricos y epistemológicos dentro de los cuales se configura y se inscribe su actividad. En la filosofía esto es central en tanto que el propio filósofo reflexiona sobre el *aquí y ahora*<sup>39</sup> dentro del cual está inserto y a partir del cual habla. Es decir, se ejercita en el preguntar sobre la *singularidad* de las lecturas que hace sobre el mundo social. Y se podría preguntar ¿qué hay de relevante en ello?, a lo que a continuación responderemos un par de cosas.

En primer lugar, uno evita caer en la tentación de establecer constantes históricas así como caer en los excesos del universalismo que silencia siempre las diferencias. Durante siglos, por ejemplo, hablar del Hombre en filosofía era hablar en concreto del hombre blanco y occidental. Mujeres, esclavos, niños, minorías, etc., no formaban parte ni en la práctica ni en los discursos de esta categoría.

Este *exceso* de lo universal puede en ocasiones responder a una ceguera, ya que quienes la ponen en marcha pueden ni siquiera estar conscientes de ello. Pero en todo caso debe ser combatida puesto que invisibiliza todo un ámbito de exclusiones. Pierre Bourdieu, por ejemplo, señalaba la ceguera que parece afectar en gran medida a los campos *escolásticos*<sup>40</sup> como el de la filosofía. Decía que al olvidar las condiciones económicas, históricas y sociales que hicieron posible el ámbito del saber “puro”<sup>41</sup> –ámbito consagrado al saber, a la búsqueda de la Verdad– se cae en lo que él denomina *aristocratismo intelectual*. Éste hace referencia a una valoración en donde se cree que tienen mayor

---

<sup>38</sup> Foucault, *El gobierno de sí y de los otros. Curso en el Collège de France (1982-1983)*, Clase del 5 de enero de 1983, p. 29

<sup>39</sup> El “aquí” y el “ahora” son deícticos, es decir, son elementos de la lengua que señalizan o “designan algo presente en el enunciado o en la memoria de los hablantes”. Los deícticos, a diferencia de otras palabras logran unir un nombre y su referencia de forma inmediata. En todo caso señalizan algo que es siempre específico, singular e irrepetible. [María Moliner, *Diccionario del Uso del Español*, p.421]

<sup>40</sup> Bourdieu analiza en detalle los universos escolásticos en su libro *Meditaciones Pascalianas*.

<sup>41</sup> La *scholé* (el ocio, tiempo liberado de las preocupaciones prácticas y presiones económicas y sociales) dice Bourdieu, es una de las condiciones de posibilidad del saber “puro”. Ahora bien, quienes están inmersos en los campos escolásticos, dice el autor, tienden a vivir como libre y electiva la inserción en dicho campo pero no se dan cuenta que la independencia respecto de todas las determinaciones sólo se adquiere y se ejerce si hay un *distanciamiento efectivo* respecto a la necesidad económica y social. Olvidan que dicha inserción se halla estrechamente vinculada a la ocupación de posiciones privilegiadas en la jerarquía sexual y social.

prestigio, aquellos que pueden sustraerse de las preocupaciones más “triviales” y “banales” de la existencia cotidiana para dedicarse al ámbito del saber. Por el contrario, tienen menor prestigio quienes están absortos en sus preocupaciones prácticas, quienes no logran trazar una distancia con respecto a las urgencias inmediatas<sup>42</sup>.

El sociólogo francés, dice que este *aristocratismo* basado en la creencia del don – la cual divide a una comunidad en base a cualidades que se toman por esenciales y que promueve la creencia en un amor “natural” y “original” por la verdad–, da pie a una serie de exclusiones que se manifiestan, por ejemplo, en el ámbito escolar y universitario. Pero así mismo dice que esta ceguera con respecto a las condiciones sociales de la actividad filosófica, da pie a una serie de errores en la investigación como el de conferirle a los objetos atribuciones que no son otras que las del sujeto que lo está analizando.

Olvidarse, por ejemplo, sobre las condiciones que hacen posible una mirada “distanciada” con respecto al mundo que se analiza, implica dar por hecho que el mundo tal como los investigadores lo piensan, es el mundo tal como se presenta para aquellos que no tienen la libertad de retirarse de éste para pensarlo. Y esto puede llevar también a plantear un *universalismo abstracto*. Es decir, el atribuir a todos los humanos el acceso a lo universal pero haciendo caso omiso sobre las condiciones de acceso<sup>43</sup>. Como dice Bourdieu: “multitud de profesiones de fe universalistas o de prescripciones universales son sólo fruto de la universalización (inconsciente) del caso particular”<sup>44</sup>.

Un ejemplo claro de esto son lo que Bourdieu denomina como las “buenas conciencias democráticas” y su incapacidad para ver que no todos tienen acceso a la esfera política. El autor señala que para hacerse de una opinión política se requiere de una formación que dé herramientas para identificar y comprender la cuestión política<sup>45</sup>. Explica, por ejemplo, que “la propensión y la aptitud para expresar con palabras los intereses, las

---

<sup>42</sup> La preeminencia que tuvo la *vita contemplativa* frente a la *vita activa* en algunas corrientes filosóficas, es un ejemplo concreto de esta visión escolástica y de las jerarquías y exclusiones a las que da pie. Arendt, por ejemplo, nos recuerda que en la filosofía política de Platón, “toda la utópica reorganización de la vida de la *polis* no sólo está dirigida por el superior discernimiento del filósofo, sino que no tiene más objetivo que hacer posible la forma de vida de éste.” [Arendt, *La condición humana*, p.40]

<sup>43</sup> Teniendo esto en mente, podríamos preguntar cuál son las condiciones de posibilidad del juicio ilustrado.

<sup>44</sup> Bourdieu, *Meditaciones pascalianas*, p. 90

<sup>45</sup> Para Bourdieu rechazar el universalismo abstracto no lleva a caer en el extremo de repudiar cualquier forma de creencia en valores emancipatorios. Para él se puede “luchar *a la vez contra* la hipocresía engañosa del universo abstracto *y a favor* del acceso universal a las condiciones de acceso a lo universal” [Bourdieu, *Meditaciones pascalianas*, p. 97]

experiencias y las opiniones, para formular juicios coherentes y fundamentarlos en principios explícitos y explícitamente políticos, depende en primer lugar del capital escolar”<sup>46</sup>.

Todo esto nos advierte sobre la importancia del ejercitarnos en este preguntar por el lugar *singular* desde el cual estamos analizando la realidad, las valoraciones que surgen desde la perspectiva que adoptemos y las exclusiones a las que ésta da pie. Si este tipo de cegueras son graves es porque pueden llevar a la reproducción injusta de algún poder, a la imposición arbitraria de un punto de vista.

Después de este paréntesis y retomando la cuestión sobre el *qué pasa y qué es ese ahora* que para Foucault, Kant inaugura, diremos que así mismo esta forma de interrogar viene a romper con una tradición filosófica racionalista<sup>47</sup> como la que encontramos en Descartes. Veamos en qué consiste la diferencia. Como señala Foucault una cosa es preguntar como Kant: ¿qué es lo que somos y qué somos como *Aufklärer*, como parte de la Ilustración?, y otra muy distinta es la pregunta cartesiana: “¿quién soy yo? ¿Yo, como sujeto único pero universal y ahistórico? Yo para Descartes, es cualquiera en cualquier parte, en cualquier momento. Pero Kant pregunta algo distinto: ¿quiénes somos, en este momento preciso de la historia? La pregunta de Kant aparece como un análisis tanto de nosotros mismos como de nuestro presente.”<sup>48</sup>

Esta última pregunta, dio como resultado el resaltar una de las tareas más importantes y fundamentales de la filosofía, y a la que sin duda alguna se adscribe la obra foucaultiana: el proponer un análisis crítico sobre nuestro mundo y también sobre nosotros mismos: sobre aquello que nos constituye, nos domina, sobre el tipo de fuerzas que nos atraviesan<sup>49</sup> y de las cuales, por lo general, no tenemos conocimiento.

Como explica Foucault, Kant sentó las bases de dos tradiciones críticas. Una que se desarrolla como *analítica de la verdad* y que tiene como eje la reflexión sobre las condiciones en que es posible un conocimiento verdadero, y la otra, de la que Foucault es

---

<sup>46</sup> *Ibidem*, p. 93.

<sup>47</sup> Cavalcanti Maia, Antônio, “A questão da Aufklärung: mise au point de uma trajetória”, p. 271.

<sup>48</sup> Foucault, Michel, “El Sujeto y el Poder”, p. 234.

<sup>49</sup> La marca del interrogar nietzscheano está presente en este tipo de formulación, en tanto que al no plantear interrogaciones metafísicas, le otorga peso no al descifrar qué sería verdadero y qué falso, sino al sentido y valor que se le otorga a determinadas acciones, prácticas, objetos, discursos. Valoraciones que implican siempre jerarquías y que son los indicadores de un determinado escenario de fuerzas que es el que se debe diagnosticar.

partidario, denominada una *ontología del presente*, una *ontología de nosotros mismos* y que pregunta: “¿qué es la actualidad? ¿Cuál es el campo actual de nuestras experiencias? ¿Cuál es el campo actual de las experiencias posibles?”<sup>50</sup>

En esta *ontología del presente*, el filósofo adquiere un nuevo papel: el de ser quien indaga y diagnostica<sup>51</sup> las fuerzas que nos constituyen en un momento específico, que no hay que olvidar: “no obedecen ni a un destino ni a una mecánica, sino el azar de la lucha”<sup>52</sup>. Pero así mismo, su tarea es la de analizar aquellos *acontecimientos* que, pese a ser anteriores, continúan marcando y afectando nuestra historia. Si Foucault le puso su debida atención a ciertos eventos, como por ejemplo, aquél en donde en Occidente se hizo una escisión tajante entre locura y no-locura, y se llevó a cabo una compleja delimitación de ambos ámbitos, es porque ha llegado a estructurar la forma en cómo pensamos, actuamos y nos relacionamos con determinados objetos.

Diremos que hay acontecimientos históricos cuyo impacto persiste en el cuerpo social (evidentemente con una intensidad y bajo una forma diferente). El filósofo habría que intentar captarlos e incorporarlos en su análisis sobre el presente, no para decir verdades proféticas sobre el futuro sino para hacer visible lo que está ocurriendo en los ámbitos en los que éste sea competente. De este modo, puede traer a la vista, hacer aparecer aquello que por ser tan cercano y estar tan íntimamente ligado a nosotros, no vemos<sup>53</sup>.

Las interrogantes que una *ontología crítica del presente* plantea, llevan a emprender una investigación sobre el tipo de poder y saber que nos constituye y atraviesa, pues esto, en buena medida, estructura el campo de nuestras experiencias. Sin embargo, es una indagación que no pretende *descubrir* quiénes somos en nuestra *esencia* sino *rechazar* aquello que nos ha sido impuesto de forma arbitraria y que se plantea como absolutamente necesario. No es por tanto una búsqueda que a través del conocimiento pretenda reconstruirnos para alcanzar una unidad originaria que habríamos perdido en algún momento de la historia. Es más bien un tipo de ejercicio que tiene como eje el conocer los

---

<sup>50</sup> Foucault, *El gobierno de sí y de los otros. Curso en el Collège de France (1982-1983)*, p.39

<sup>51</sup> Foucault, “La escena de la filosofía”, p. 152

<sup>52</sup> Foucault, “Nietzsche, la genealogía y la historia”, p. 20

<sup>53</sup> Foucault, “La escena de la filosofía”, p. 173

límites que nos constituyen para intentar desestabilizarlos, porque sólo así podrían ampliarse, modificarse e inaugurarse nuevos campos de experiencias.

Otro de los aspectos que no puede pasarse por alto en esta particular forma que tiene Kant de reflexionar sobre el *aquí y ahora*, es el carácter *público* que adquiere esta discusión en tanto que pone a circular, a través de la prensa, este ejercicio reflexivo y crítico para que llegue a una comunidad de lectores. Hay que poner a prueba y someter a revisión aquello que se llega a afirmar, en este caso, por escrito.

El ejercicio de la crítica debe abrirse al debate con otras posturas. El combate teórico que implica una diferencia de posiciones, argumentaciones y perspectivas es bienvenido siempre y cuando se abra al diálogo. El pensamiento no nace bajo el signo de la armonía absoluta, sino del conflicto, de una dimensión *agonística*<sup>54</sup> que implica rivalidades y diferencias. En este sentido, el enemigo del pensamiento crítico no son ideas y formas de vida diferentes, sino la pura arbitrariedad, la violencia ciega, las posturas sordas al diálogo, a la diversidad y al respeto<sup>55</sup>.

Ahora bien, esta apertura indica ya una dimensión colectiva de esta actividad y no un monólogo que uno podría sostener consigo mismo o una discusión restringida a un campo de especialistas, por ejemplo<sup>56</sup>. En cierto sentido, hay un cierto querer incitar al otro a pensar más allá de las tradiciones que nos tienen atados a una determinada forma de percibir la realidad, a producir un tipo de ajuste en los marcos habituales de sentido, a sacudir los hábitos acrílicos de pensamiento y conducta, a ayudar en la transformación del campo social. Hay también una preocupación por construir vínculos estratégicos contra un determinado tipo de poder, y ciertamente hay que pensar en los medios para llevarlo a

---

<sup>54</sup> Deleuze y Guattari sostienen que la filosofía desde la Grecia antigua posee este carácter agonístico: “Si la filosofía tiene unos orígenes griegos [...] es porque la ciudad, a diferencia de los imperios o de los Estados, inventa el *agon* como norma de una sociedad de <<amigos>>, la comunidad de los hombres libres en tanto que rivales (ciudadanos). Tal es la situación constante que describe Platón: si cada ciudadano pretende algo, se topará obligatoriamente con otros rivales, de modo que hay que poder valorar la legitimidad de sus pretendientes” [Deleuze y Guattari, *¿Qué es la filosofía?*, p. 15]

<sup>55</sup> Castelo Branco, Guilherme, “Agonística e palavra: as potências da liberdade”, p.159

<sup>56</sup> Como explica Foucault, la relación entre el escritor y el lector, no pasaba tanto por la universidad y tampoco por el libro “sino mucho más por las formas de expresión que eran al mismo tiempo formas de comunidad intelectual, constituidas por las revistas y las sociedades o academias que las publicaban”, las cuales, “organizan en concreto la relación entre, digamos, la competencia y la lectura en la forma libre y universal de la circulación del discurso escrito”. Así mismo, dice que por *Publikum*, Kant entiende: “la relación concreta, institucional –o instituida en todo caso– entre el escritor (el escritor calificado, *savant* según lo traducimos en francés; *Gelehrter*: hombre de cultura) y el lector (el lector considerado como un individuo cualquiera)”. [Foucault, *El gobierno de sí y de los otros*, p. 25]

cabo. Un requisito que resulta central es garantizar o al menos luchar por cerrarle la puerta a intereses privados que buscarían quitarle de antemano fuerza a este tipo de comunidad de acción que estaría en vías de construirse.

Kant sabía que para que pudieran haber reformas, en materia religiosa, por ejemplo, debía estar garantizado el derecho a poner en tela de juicio la constitución religiosa<sup>57</sup>. Para ello es preciso que los intereses de la Iglesia no ejerzan ningún tipo de bloqueo a la libertad que debe imperar en este tipo de espacios. De ahí que haga explícita la importancia de la defensa de este carácter libre y público de la razón. Para nosotros hoy, esta defensa sigue representando un reto. Dada la pugna de intereses privados que caracterizan diversos medios de comunicación, entre ellos la prensa, ¿cómo es que los individuos pueden luchar por apropiarse de instrumentos de comunicación que posibilitarían la creación de vínculos comunitarios en los que se fomente la discusión pública?, ¿cómo pelear frente a todo aquello que debilite la fuerza de una posible comunidad de acción?

### 1.5 La crítica como *éthos* filosófico

Foucault ha hablado de la crítica en términos de *actitud*, de comportamiento:

“Por actitud quiero decir un modo de relación respecto a la actualidad; una elección voluntaria efectuada por algunos, así como una manera de obrar y de conducirse que, a la vez, marca una pertenencia y se presenta como una tarea. Una manera de pensar y de sentir, una manera también de actuar y de conducirse que marca una relación de pertenencia y simultáneamente, se presenta a sí misma como una tarea. Un poco, sin duda, como lo que los griegos llamaban un *éthos*.”<sup>58</sup>

El *éthos* griego fue objeto de análisis en algunos de los últimos libros, textos y conferencias que impartió Foucault. Nos detendremos brevemente en aquellos puntos que sirven para comprender mejor este otro término que Foucault introduce, el *éthos filosófico*, y que caracteriza en un primer instante como “una crítica permanente de nuestro ser histórico”<sup>59</sup>. Si este último concepto nos interesa es porque enriquece la forma de entender la actividad crítica. Sin embargo, es importante señalar que no vamos a trazar un paralelo entre el tipo de problematizaciones que surgieron en el mundo greco-romano y las del mundo contemporáneo. Tampoco vamos a proceder elaborando un tipo de discurso que

---

<sup>57</sup> Kant, “¿Qué es la Ilustración?”, p. 33

<sup>58</sup> Foucault, “¿Qué es la Ilustración?”, p.342

<sup>59</sup> *Ibidem*, p. 345

haciendo una lectura de nuestra situación actual, en términos de desviación, descarrilamiento u olvido, vea en el regreso al pasado una posible salvación. Foucault aclara que estas formas de análisis no aportan gran cosa. Lo cual dice, no significa decir que el contacto o encuentro con determinado tipo de filósofo o filosofía, no pueda producir algo, sólo que habría que subrayar lo que ese algo tiene de nuevo<sup>60</sup>. Teniendo esto en mente, podemos ir al escenario griego y romano.

Al hablar sobre la *cultura de sí* en los griegos y romanos, el autor nos traslada a un escenario basado en el principio según el cual conviene “ocuparse de sí”, “cuidar de sí”. Para Epicteto, por ejemplo, el hombre no nacía completo y por tanto necesitaba trabajar consigo mismo durante toda la vida para darse forma y establecer consigo y con los otros una relación plena. El hombre, en otras palabras, necesitaba *aprender a vivir*. Y para ello era necesario un *ejercicio de sí por sí mismo*, una especie de entrenamiento en el que las *artes de vivir* ocupaban un papel central. Éstas eran prácticas reflexivas y voluntarias a través de las cuales los individuos determinaban las reglas de su actuar, lo que imprimía un cierto estilo, una cierta forma a la existencia. No olvidemos que aquello que se buscaba era hacer de la existencia una bella obra.

En el mundo greco-romano, no había una preocupación por preguntar y saber quiénes somos en nuestra esencia. Pregunta que nos fija en una identidad que es un obstáculo para la transformación. Esto debido a que al intentar descifrarnos en nuestra “esencia” estamos condicionados a mantenernos en lo que ya nos fue impuesto, en las definiciones que establecen de antemano quiénes somos. Ajenos a esta preocupación, los griegos se ocupaban de otro asunto: el trabajar consigo mismos para la formación de una conducta que los llevaba a constituirse como sujetos éticos<sup>61</sup>. Es decir, sujetos que practicaban la libertad de una cierta manera y que era puesta a prueba durante toda la vida.

Es debido a esta inquietud y percepción de la existencia que Foucault argumenta que los griegos reflexionaban sobre su libertad como un problema ético. Y ético en el sentido de su raíz etimológica: *éthos*. Es decir “la manera de ser y la manera de comportarse. Era un modo de ser del sujeto y una manera de proceder que resultaban

---

<sup>60</sup> Foucault, “La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad”, p.408

<sup>61</sup> Foucault, Michel, *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*, p.31

visibles para los otros. El *éthos* de alguien se reflejaba a través de su vestir, de su aspecto, de su forma de andar, de la calma con la que respondía a todos los sucesos, etc.”<sup>62</sup>

Para que esto quede bien claro, pongamos el ejemplo de un arte de existencia: la escritura. Ésta tuvo un papel central en el proceso de “elaboración de los discursos recibidos y reconocidos como verdaderos en principios racionales de acción”<sup>63</sup>. Esto significa que tenía una función *ethopoiética* ya que era un “operador de la transformación de la verdad en *éthos*”. Así por ejemplo, a través de los *hypomnémata*, que eran tanto pequeñas reflexiones como anotaciones que se tomaban sobre conversaciones escuchadas, fragmentos de obras, etc., el individuo elaboraba una especie de armadura para enfrentar y superar alguna circunstancia.

El acento en todo caso, estaba puesto en la construcción del individuo, en la forma en la cual éste puede trabajar consigo para transformarse. Lo central no era el desarrollar un análisis de las verdades para contemplarlas o para someterse a su dictado. Todo lo contrario: lo que se buscaba mediante el saber era conquistar una cierta autonomía y practicar la libertad de una determinada forma. Esto, a su vez, posibilitaba la reflexión y la instauración de relaciones menos autoritarias.

En el análisis que Foucault hace sobre el uso de la correspondencia en la Antigüedad, lo anterior queda claro. El autor nos muestra cómo dos personas se ayudan mutuamente para irse constituyendo sin entrar en un juego autoritario. Este no autoritarismo se nota en la necesidad que tienen tanto maestro y alumno de aprender. Como dice Séneca: “quien enseña se instruye”<sup>64</sup>. Dentro de esa relación el papel de guía oscila: los consejos pueden ser intercambiados entre ambos individuos. Y si en la relación hay uno que puede llamarse de aprendiz, en la medida en que éste va avanzando, “llega a ser más capaz de dar a su vez consejo, exhortación, consuelo a quien se ha propuesto ayudarlo: la dirección no se mantiene durante mucho tiempo en un único sentido: sirve de marco de intercambios que la ayudan a tornarse más igualitaria”<sup>65</sup>. El “maestro”, por tanto, no es visto como alguien que busca controlar, vigilar, y que intenta imponer una verdad, sino como alguien que acompaña el desarrollo del otro y que estimula la acción.

---

<sup>62</sup>Foucault, Michel, “La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad”, p.263

<sup>63</sup>Foucault, Michel, “La escritura de sí”, p.292

<sup>64</sup>*Ibidem*, p.298

<sup>65</sup> *Ibidem*, p.299

No se trata de decir que en la cultura greco-romana no existían relaciones de obediencia en la relación entre maestro y alumno. Sin embargo, la diferencia radica en que ésta era instrumental, provisoria y “fundada en la capacidad del maestro en guiarlo para una vida feliz y autónoma”<sup>66</sup>. Son este tipo de matices con los que Foucault trabaja para diferenciar entre prácticas que sujetan al individuo a lógicas de obediencia y que llevan a la renuncia de sí, y prácticas que a la inversa, contribuyen para la realización del individuo en su *autonomía*. Como dirá el autor en una entrevista: “El sujeto es constituido a través de prácticas de sujeción, o de una manera más autónoma, a través de prácticas de liberación, de libertad, como en la antigüedad; sobre la base, por supuesto, de una cantidad de reglas, estilos, invenciones, que se pueden hallar en el entorno cultural”<sup>67</sup>.

Son varias cosas las que pueden pensarse a partir de esta aproximación a este escenario greco-romano en donde las *prácticas de sí* son centrales. La que quizá resulte más interesante para pensar la actividad crítica es el modo cómo se trabaja con el saber y cómo uno se relaciona con la autoridad. En el primer caso, diremos que éste no se queda en la esfera de la contemplación sino de la acción. No hay un antagonismo entre teoría y práctica, sino un diálogo continuo. El saber no entabla una distancia con respecto a la experiencia, porque es en sí mismo una forma de experiencia que busca darle forma a las conductas, para constituir subjetividades éticas y conquistar cierta autonomía. En el segundo caso, no se trata de una ciega sumisión con respecto a una autoridad sino de un *aprendizaje*. Se pueden enseñar, transmitir conocimientos, comunicar técnicas sin que esto implique una dominación.

Así mismo, otra de las cosas que no debemos perder de vista es que las *prácticas de sí* no están cooptadas por la lógica de la ley y la norma. Las artes de existencia no pretenden una universalización y obligatoriedad, tampoco se fundan en una teoría sobre la naturaleza humana ni están pensadas para regular la conducta de todos los individuos. Se tratan de formas de elaboración personal. Por lo tanto, no son un código de leyes ni un conjunto de normas impuestas al conjunto de la sociedad que determinarían qué cuenta como transgresión y qué como perversión. Como dice Jorge Larrosa, responden a una ética

---

<sup>66</sup> *Ídem*

<sup>67</sup> Foucault, “Una estética de la existencia”, p. 136

positiva, es decir, una ética que se refiere no al deber sino a la elaboración de la conducta con base a ciertos *criterios de estilo*<sup>68</sup>.

Ahora bien, una vez subrayados estos aspectos, podemos adentrarnos en el *éthos filosófico*, que no es otra cosa que una cierta manera de posicionarse, conducirse y hacer filosofía basada en una crítica permanente de nosotros mismos: de lo que decimos, pensamos y hacemos<sup>69</sup>. Tal afirmación es bastante general por lo que iremos aclarando sus posibles sentidos. Lo que en un primer momento podríamos decir es que interroga por aquello que históricamente nos configura de una determinada manera, lo que implica tomar una postura con respecto a los límites que nos constituyen.

Sin embargo hay que ser sumamente cuidadosos en no caer en la trampa del *afuera-adentro* que plantea estos dos ámbitos en términos antagónicos y absolutos, y que hace caer en la ilusión de creer que se puede estar más allá de esos límites, algo así como fuera del mundo en el que vivimos. Como si pudiésemos, por ejemplo, llegar a poner en suspenso lo que somos o las bases de todo aquello que influye en nuestros pensamientos: nuestros sentimientos, prácticas, hábitos, nuestra pertenencia a un grupo, etc. Normalmente cuando se piensa la crítica en términos de distancia suele pasar esto. Pero desde otro extremo, esta trampa podría hacernos pensar en un adentro absolutamente determinante del cuál no habría manera de escapar. Por ello, asumiendo que hemos sido configurados dentro de este mundo que habitamos o en otras palabras, que ya estamos comprendidos en el espacio que pretendemos comprender<sup>70</sup>, ¿qué otra alternativa hay que no fuese la de pensar este *afuera-adentro* en términos metafísicos?

La actividad crítica abre otra vía al replantear lo que podría entenderse por *afuera y adentro*. Veamos cómo. Nos coloca *fuera* del juego de las afirmaciones absolutas, de las aseveraciones que conducen a la necesidad. Es una lucha contra todas esas estructuras de pensamiento que incorporamos y que tienden a determinar y a imponer nuestros modos y ritmos de vida. Este movimiento, sin embargo, se realiza desde *dentro*, se alza y se enfrenta a problemas que se originaron en un determinado contexto, sobre la base de un entorno cultural específico. El *no querer ser gobernado* emerge como resultado de una afrenta, es la respuesta productiva ante algo que nos está afectando. Surge de la tensión de una lucha y

---

<sup>68</sup> Larrosa, Jorge, “Tecnologias do Eu e Educação”, p. 76

<sup>69</sup> Foucault, “¿Qué es la Ilustración?”, p.349

<sup>70</sup> Bourdieu, *Meditaciones pascalianas*.

no una nada originaria. No hay distancias frías con respecto a aquello que rechaza, hay en todo caso *crisis*, discordia, *pólemos*, acontecimientos cuyo impacto llevan a tomar una decisión. Judith Butler dice, por ejemplo, que:

“Una se interroga sobre los límites de los modos de saber porque ya se ha tropezado con una crisis en el interior del campo epistemológico que habita. Las categorías mediante las cuales se ordena la vida social producen una cierta incoherencia o ámbitos enteros en los que no se puede hablar. Es desde esta condición y a través de una rasgadura en el tejido de nuestra red epistemológica que la práctica de la crítica surge, con la conciencia de que ya ningún discurso es adecuado o de que nuestros discursos reinantes han producido un *impasse*”<sup>71</sup>.

La crítica implica, por tanto, un desplazamiento del estar *dentro* y *fuera*. *Fuera* porque pone en cuestión los límites establecidos por el orden dominante, porque suspende su creencia en dicho orden. Pero *dentro* porque lo hace respondiendo desde una problemática que ha surgido y se ha hecho posible, dentro de los límites que el mismo orden ha establecido.

Uno, sin embargo, podría cuestionar las limitantes de esta actividad al preguntar si no hay acaso determinaciones provenientes de “estructuras más generales de las que corremos el peligro de no tener conciencia ni dominio”<sup>72</sup> Y ciertamente debemos reconocer que las hay. Al aceptar nuestra condición histórica, asumimos que hay límites y determinaciones de las cuales no podemos escapar por completo. Así mismo no hay un punto absoluto que nos permita ver todo aquello que nos determina. Esto sin embargo, no implica que hay que resignarse y aceptar sin más aquello que se nos impone. Hay más bien que asumir el carácter permanente de lucha o el ensayo continuo de posibles transgresiones. Ejercitarse en alzar preguntas y en llevar a cabo análisis que nos lleven a este tipo de ensayos, se vuelve fundamental. Como veremos a continuación, la *arqueología* y la *genealogía* son dos herramientas de la crítica foucaultiana que permiten abrirnos a esta posibilidad.

### ***Genealogía y arqueología:***

---

<sup>71</sup> Butler, Judith, *op.cit*, p. 40

<sup>72</sup> Foucault, *op.cit*, p.349

Una de las particularidades de la crítica foucaultiana es el tipo de indagación histórico-filosófica<sup>73</sup> que plantea, en el sentido de que combate desde el entrecruzamiento de herramientas históricas y filosóficas, los absolutismos de ambas disciplinas. Busca, a través de sus análisis, problematizar con aquello que nos es presentado como universal, a-histórico, indispensable y natural, para demostrar su carácter arbitrario, contingente, azaroso y en todo caso singular. Esto permite apuntar la artificialidad –y por ende la fragilidad– de las verdades impuestas para pensar en cambios, rupturas y transformaciones posibles. De ahí su vínculo con la genealogía, en el sentido que “no deducirá de la forma de lo que somos lo que nos es imposible hacer o conocer, sino que extraerá de la contingencia que nos ha hecho ser lo que somos la posibilidad de ya no ser, hacer o pensar lo que somos, hacemos o pensamos”<sup>74</sup>.

De este modo, un primer movimiento de rechazo es hacia lecturas que apelan a causas originarias o a priori, para explicar un determinado orden de cosas. Estas explicaciones parten de la creencia en un “origen” donde “residiría la verdad y el sentido que justificarían la legitimidad de nuestros discursos o instituciones actuales”<sup>75</sup>.

La negativa de Nietzsche a emprender explicaciones causalistas, está muy presente en los análisis de Foucault. En términos generales, son explicaciones que proceden piramidalmente y van trazando una línea progresiva. Así mismo remiten una serie de sucesos a un origen a partir del cual se desenvuelve todo. Es así como opera lo que Foucault llama de *historia continúa*. Un tipo de historia que cree que entre los diversos fenómenos que se concentran en un espacio tiempo preciso, se puede establecer un sistema de relaciones homogéneas: “una red de causalidad que permita la derivación de cada uno de ellos, relaciones de analogía que muestren cómo se simbolizan los unos a los otros, o cómo se expresan todos en un mismo y único núcleo central”<sup>76</sup>. Es, así mismo, una lectura que supone que la historia está articulada en grandes unidades o etapas que guardan sus propios principios pero que le tienden la mano al siguiente estadio. Y agrega el autor, este tipo de historia:

---

<sup>73</sup> Puesto que es un singular entrecruzamiento entre la actividad del filósofo y la del historiador, en la medida en que se piensa filosóficamente al practicar la investigación histórica [Tannus Muchail, Salma, “A leitura dos filósofos” en *Retratos de Foucault*, p.233]

<sup>74</sup> Foucault, *op.cit.*, p.348

<sup>75</sup> Morey, Miguel “Érase una vez...”: M. Foucault y el problema del sentido de la historia.”, p. 46.

<sup>76</sup> Foucault, *Arqueología del saber*, p. 15

“es el correlato indispensable de la función fundadora del sujeto: la garantía de que todo cuanto le ha escapado podrá serle devuelto; la certidumbre de que el tiempo no dispersará nada sin restituirlo en una unidad recompuesta; la promesa de que el sujeto podrá un día –bajo la forma de la conciencia histórica– apropiarse nuevamente todas esas cosas mantenidas lejanas por la diferencia, restaurará su poderío sobre ellas y en ellas encontrará lo que se puede muy bien llamar su morada.”<sup>77</sup>

Si hay que combatir estas lecturas es por varias razones: porque conducen a la necesidad, al afirmar que aceptamos lo que aceptamos y pensamos lo que pensamos porque estábamos determinados a ello; porque maquillan las injusticias y crímenes en base a un idea de “progreso”; porque están animadas por una *voluntad de reconocimiento* que es “la esperanza de encontrar en el pasado aquellos rasgos que anuncian nuestras formas de experiencia o comportamiento presentes”<sup>78</sup>. Tanto Nietzsche como Foucault pensaban que sólo cuando se abandonase esta esperanza, se estaría realmente en condición de preguntar por la articulación real de las formas de experiencia de una época determinada<sup>79</sup>.

Hay por tanto que desplazar este tipo de historia por una práctica que le dé entrada a las singularidades, a la ausencia de explicaciones totalizadoras, a las discontinuidades y rupturas. En esto consiste el esfuerzo genealógico.

La genealogía debe hacer extraña nuestra percepción habitual “de los objetos (locura, enfermedad, hombre), de los discursos que los sostienen (ciencias psicológicas, medicina, ciencias humanas) y de las instituciones en que cobran cuerpo (asilo, hospital)”<sup>80</sup>. Es una práctica de desfamiliarización que procede mediante la desnaturalización de prácticas, discursos y afectos que hemos incorporado. Es un ir en contra de las vías del hábito “que sin violencia, sin arte, sin argumento, nos hace creer en las cosas”<sup>81</sup>. Desnaturalizar, por ejemplo, los roles que se le asignaron a la mujer durante siglos, como por ejemplo el reservarse a realizar labores domésticas mientras los hombres trabajaban, o el limitarse a la procreación y cuidado de los hijos, mostrando lo arbitrario de esta distribución en nuestros días.<sup>82</sup>

---

<sup>77</sup> *Ibidem*, p. 20

<sup>78</sup> Morey, Miguel, *op.cit.*, p. 47.

<sup>79</sup> *Ídem*

<sup>80</sup> Morey, Miguel, “Sobre el estilo filosófico de Michel Foucault. Una crítica de lo normal”, p.120

<sup>81</sup> Bourdieu, *op.cit.*, p. 26

<sup>82</sup> Quizá en ciertas condiciones muy primitivas la distribución de roles se sustentaba en las condiciones frágiles de existencia: la alta tasa de mortalidad de las mujeres debido a los partos, o la fuerza física de los hombres que los capacitaba para salir días enteros de caza. Pero con el desarrollo de las sociedades, y

Desnaturalizar implica combatir el *desde siempre ha sido así* o el *necesariamente es así*, con la pregunta *¿desde cuándo es así, ¿en vista de qué accidentes, alianzas, y procedimientos hemos llegado aquí?* Como dice James Bernauer, los análisis de Foucault desnaturalizan o historicizan las grandes preguntas de Kant sobre el saber. Se plantea “No ‘¿Qué puedo conocer?’, sino ‘¿Cómo se produjeron mis preguntas? ¿Qué ha determinado el camino que sigue mi conocimiento?’. No ‘¿Qué debo hacer?’, sino ‘¿Qué es lo que me situó donde estoy para aprehender lo real? ¿Cómo las exclusiones operaron de manera que definen para mí la esfera de la obligación?’. No ‘¿Qué puedo esperar?’, sino ‘¿En qué luchas estoy envuelto? ¿Qué define los parámetros de mis aspiraciones?’<sup>83</sup>. En todo caso, nos muestra que sólo introduciendo el devenir en aquello que se creía fijo e inmutable<sup>84</sup> es que se puede apuntar el carácter contingente de pensar como pensamos y de actuar como lo hacemos.

Una forma de realizar este proceso de desnaturalización es, por un lado, ver cuáles son las condiciones que hacen aceptables las reglas de un determinado orden, y por el otro, “seguir las líneas de ruptura que marcan su emergencia”<sup>85</sup>. Aquí interviene la otra herramienta de análisis con la que Foucault trabaja y que llama *arqueología*, en el sentido que va del hecho de que se acepta un determinado sistema, al análisis de las condiciones que lo hacen aceptable. Se apoya para ello en una investigación sobre el nexo *saber-poder*<sup>86</sup> que opera en un determinado orden, preguntándose por sus “juegos de envío mutuo y de apoyo [...]: lo que hace que un cierto elemento de conocimiento pueda tomar efectos de poder al estar inserto en un sistema como un elemento verdadero, probable, incierto o falso, y lo que hace que un cierto procedimiento de coerción adquiera la forma y las justificaciones propias de un elemento racional, calculado, técnicamente eficaz, etc.”<sup>87</sup>

---

modificadas dichas condiciones pareciera insostenible adjudicarle a la naturaleza la distribución de dichos roles.

<sup>83</sup> Bernauer, James, “Más allá de la vida y de la muerte. Foucault y la ética después de Auschwitz”, p. 266

<sup>84</sup> Foucault, “Nietzsche, la genealogía y la historia”, p. 19

<sup>85</sup> Foucault, “¿Qué es la crítica?”, p.15

<sup>86</sup> Foucault insiste en aclarar que no hay que tomar estos dos elementos como *entidades* esenciales que podrían dar cuenta de cómo opera la totalidad de lo real. Para él son dos términos metodológicos que le ayudan a analizar las condiciones de aceptabilidad de un campo específico. No se les debe emplear abstractamente sino que se debe buscar siempre darles un contenido concreto y preciso. Así mismo, pese a poder ser diferenciados, están imbricados. Esto se aclara cuando el autor dice: “nada puede funcionar como mecanismo de poder si no se despliega según procedimientos, instrumentos, medios, objetivos que puedan ser validados en sistemas de saber más o menos coherentes”. [“¿Qué es la crítica?”, p.14].

<sup>87</sup> Foucault, *op.cit*, p. 13

En *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, Foucault emplea las herramientas arqueológicas y genealógicas<sup>88</sup> para rastrear la emergencia<sup>89</sup> y las condiciones de aceptabilidad del sistema de penalidad moderno, mostrando el cruce y enfrentamiento de diferentes fuerzas y procesos heterogéneos<sup>90</sup>, así como el tipo de conocimientos, discursos y mecanismos de coerción sobre los que se apoyan.

Procediendo de esta forma, el autor permite ver no la necesidad de este sistema, o su aparición como un indicador del “avance” de la sensibilidad colectiva al reducir la “crueldad” del castigo<sup>91</sup>. Permite más bien ver cómo “un saber, unas técnicas y unos discursos ‘científicos’ se forman y se entrelazan con la práctica del poder de castigar”<sup>92</sup>, creando un nuevo campo de objetos y un nuevo régimen de verdad cuya puesta en cuestión se hace urgente debido a los abusos que ejerce sobre quienes son objeto de castigo.

Recordemos que este tipo de análisis no es una narración de la historia en términos de avances y de llegadas a estados cada vez más justos, nobles y humanitarios. Negándose a hacer lecturas en términos de progresos, se asemeja más a la propuesta benjaminiana que,

---

<sup>88</sup> Como dice Foucault no se trata de dos niveles sucesivos sino de dos dimensiones simultáneas del análisis.

<sup>89</sup> No hay que confundir emergencia con origen. La emergencia se refiere al principio y la ley singular de una aparición. Un análisis sobre ésta debe dar cuenta del estado de fuerzas en la que se produjo. [Foucault, “Nietzsche, la genealogía y la historia”, p. 15]

<sup>90</sup> Vamos a enumerar algunos: la desaparición de los suplicios y el carácter teatral y de espectáculo del castigo; la entrada en vigor de una nueva teoría de la ley y del delito: lo que se considera un delito cambia, lo que se juzga de un crimen ya no es simplemente una acción sino las pasiones, las perversiones, las anomalías, los deseos. Las leyes por tanto se piensan a partir de las medidas que hay que tomar para corregir a los individuos, para modificar sus disposiciones hasta lograr un cambio; el surgimiento de una nueva justificación moral o política del derecho a castigar: se castiga a partir de ahora no para sancionar una infracción sino para curar o para corregir, y siendo esto así se modifica la relación entre castigo-cuerpo: ya no se busca, como en el suplicio, el sufrimiento físico del cuerpo sino su “enderezamiento”; el cambio de objeto de la operación punitiva: ya no es propiamente el cuerpo sobre lo que debe ejercerse el castigo sino sobre el pensamiento, la voluntad, las disposiciones; la entrada en escena de nuevos técnicos o consejeros del castigo (psiquiatras, médicos, vigilantes, educadores) que fundan un conocimiento del delincuente: de sus deseos, de las relaciones entre éste, su pasado y su delito, etc. Conocimiento a partir del cual aprecian, diagnostican el grado de normalidad del delincuente (respaldados por un discurso científico: la psiquiatría, por ejemplo) y a partir del que se vuelven aptos para prescribir “técnicas para una normalización posible”: tratamiento médico determinado, duración y tipo de encierro, etc. [Foucault, *Vigilar y castigar*, p. 30]

<sup>91</sup> Podría decirse que ver a la prisión como una forma de gestión más “humana” que el suplicio, parte de una lectura que “se deriva del hecho, de que, en tanto que normalizados según los principios del presente orden, nos reconocemos como hombres ante sus formas de gestión mientras que descalificamos como bárbaras todas las otras –con lo cual no quiere decirse que no lo fueran, sino destacar que al hacerlo encubrimos la barbarie de nuestros propios modos de gestión. Descalificando como errores los modos antiguos, casi sin quererlo, estamos estableciendo como verdades nuestros modos presentes –los sustraemos así a la posibilidad de cualquier crítica histórica.” [Morey, Miguel, “ ‘Érase una vez...’: M. Foucault y el problema del sentido de la historia.” p. 49]

<sup>92</sup> Foucault, *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, p.32

cepillando la historia a contrapelo<sup>93</sup>, muestra aquello que el ojo a una simple vista no logra capturar y que una narrativa “progresista” se empeña en ocultar: que detrás de esos grandes monumentos de la historia hay una multiplicidad de ruinas e historias de vasallaje.

Pero así mismo, no son análisis que conduzcan a una visión fatalista pues muestran que la historia no es un campo cerrado, acabado y con un destino previamente fijado. Justamente al emprender una lectura que da cuenta de una multiplicidad de relaciones –que involucran tanto a individuos, grupos, instituciones y por ende, decisiones, comportamientos–, nos adentra en un terreno que tendrá siempre un amplio margen de incertidumbre. Enfatizando el carácter histórico y singular de cierto orden, nos permite ver que su enraizamiento y su estabilidad nunca es tal “que no se pueda, de una manera u otra, si no pensar su desaparición, al menos desprender aquello por lo que, y a partir de lo que su desaparición se haga posible”<sup>94</sup>. En pocas palabras, es un grito que anuncia que hay múltiples maneras de resistir.

### **1.6 La parte experimental de la crítica: otra imagen del conocimiento**

“La filosofía es el movimiento por el que, no sin esfuerzos y tanteos y sueños e ilusiones, nos desprendemos de lo que está adoptado como verdadero y buscamos otras reglas del juego. La filosofía no es sino el desplazamiento y la transformación de los marcos de pensamiento; la modificación de los valores recibidos y todo el trabajo que se hace para pensar de otra manera, para hacer algo otro, para llegar a ser otra cosa de lo que se es.”<sup>95</sup>

Uno podría preguntar: ¿qué es lo que da curso a esta investigación?, ¿de dónde surge esta *inquietud* por adentrarse profundamente en este tipo de cuestiones y análisis? Responderemos que pueden ser múltiples los móviles, pero sin duda hay uno fundamental y que lo vuelve pariente de la *Aufklärung*: el de una voluntad decidida de no ser gobernado<sup>96</sup>. Ahora bien, de esta *voluntad* que orienta un particular tipo de búsqueda, se desprende otra imagen del conocimiento. Podríamos decir que frente a un tipo de *voluntad de saber* que hace del saber una herramienta para producir más conocimiento, hay otro tipo de *voluntad* que se sirve del conocimiento para *desujetarnos* de un determinado juego de verdad, y en donde se pretende experimentar si podríamos cambiar la forma como pensamos.

---

<sup>93</sup> Benjamin, Walter, *Tesis sobre la Historia y otros fragmentos*, p. 43

<sup>94</sup> Foucault, “¿Qué es la crítica?”, p.17

<sup>95</sup> Foucault, “El filósofo enmascarado”, p. 223.

<sup>96</sup> Sin embargo habría que aclarar que para Kant esta voluntad viene de la Razón mientras que para Foucault es algo que emerge a partir de un encontronazo de fuerzas heterogéneas.

Hay que subrayar que Foucault constantemente traza el nexo entre lo posible y lo pensable, ya que hay la impresión de que “si la experiencia es posible por las categorías y si las categorías cambian, luego las posibilidades cambiarán igualmente.”<sup>97</sup> De ahí su empeño en luchar contra un tipo de visión que establece una brecha entre la historia social y la historia de las ideas, como si ambos ámbitos operaran por separado. Como dice en una entrevista: “se supone que los historiadores sociales deben describir cómo actúa la gente sin pensar, y los historiadores de las ideas cómo piensa la gente sin actuar”<sup>98</sup>. Pero lo que el filósofo francés nos recuerda, es que actuamos y pensamos a la vez. Nuestras conductas están ligadas a nuestras formas de pensar y éstas, pese a que no lo veamos, están ancladas a una determinada tradición. En resumen, nos vuelve a decir que el saber y la práctica están en continuo diálogo. De ahí la importancia de un trabajo crítico orientado a revisar la forma en que pensamos.

Hay que pensar la crítica como formando parte de un campo de batalla en el que hay determinados frentes que combatir. Uno de ellos es el poder normalizador, y si hay que atacarlo es porque a través de éste, lo normal se hace normativo, se vuelve ley: obliga a un conjunto de personas a ser interpretadas –juzgadas, valoradas, clasificadas–, o a interpretarse en base a una medida homogénea. Es un tipo de ejercicio de poder que fabrica identidades que son forzadas a permanecer en su molde y que impone a los individuos “una ley de verdad que deben reconocer y que los otros deben reconocer en ellos”<sup>99</sup>. Es un tipo de procedimiento que transforma a los individuos en *sujetos*. Como explica el autor, podemos entender por “sujeto” dos cosas: “sometido a otro a través del control y la dependencia, y sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo.”<sup>100</sup>

Este poder normalizador se apoya en los mecanismos disciplinarios que “permiten cercar al individuo, saber lo que es, lo que hace, lo que puede hacer, dónde es necesario situarlo, cómo situarlo entre los otros.”<sup>101</sup> Y no sólo eso, posibilita –con la ayuda de saberes– calcular la conducta de éste. Es decir, hace del comportamiento algo previsible. Ahora bien, esto sólo se logra cuando se *domina* el conocimiento sobre la persona, cuando

---

<sup>97</sup> Rajchman, John, “Foucault: la ética y la obra”, p. 215

<sup>98</sup> Foucault, “Verdad, individuo y poder”, p. 148

<sup>99</sup> Foucault, “El sujeto y el poder”, p. 231

<sup>100</sup> *Ídem*

<sup>101</sup> Foucault, “La filosofía analítica de la política”, p. 127

se la individualiza, cuando se sabe lo que ésta es. No saber lo que el individuo es y de lo que es capaz, siempre ha representado un peligro para los poderes normalizadores. De ahí el empeño de éstos en reducir los márgenes de incertidumbre, de todo aquello que pueda escaparse de las coordenadas de la *norma*.

La pregunta cómo no ser gobernado por un poder *normalizador* que se empeña en producir espacios y sujetos homogéneos que están atados a una identidad, es una de las interrogantes claves, uno de los motores de la práctica crítica. Y es que no sólo se le impone a uno una forma sobre su existencia, sino que le son dados los términos en los cuales la existencia será o no será posible<sup>102</sup>. Por ello, se vuelve central preguntar, frente a esta sujeción, cómo *desujetarnos*. Pregunta que sólo adquiere fuerza y sentido una vez que se haya renunciado a una *voluntad* de normas, es decir, “de estar normalizados, de ver nuestras diferencias reconocidas como normales”<sup>103</sup>.

Foucault, pareciera haber encontrado una forma de escapar al “gobierno de la individualización” que determina quiénes somos y cómo debemos comportarnos, a través de un ejercicio de desprendimiento de sí mismo: “Más de uno, como yo sin duda, escriben para perder el rostro”<sup>104</sup>. Quizá por ello, autores como Nietzsche, Blanchot y Bataille dejaron una profunda huella en su pensamiento, en tanto que exploraron territorios donde pudiera darse un tipo de experiencia que “desgarre al sujeto de sí mismo, de manera que no sea ya el sujeto como tal, que sea completamente <<otro>> de sí mismo, de modo de llegar a su aniquilación, su disociación”<sup>105</sup>.

Y, paradójicamente, una de las herramientas que empleó para resistir a ser gobernado a través de la imposición de una identidad, fue el mismo saber. Nos recordó una vez más que los caminos no están agotados, y en este caso, que una herramienta puede tener múltiples funciones y servir para diversos fines. Si bien hemos visto al saber operar del lado de las máquinas de sujeción, ¿por qué no permitimos usarlo a nuestro favor y emplearlo –tomando en cuenta algunas advertencias– del lado de la emancipación? Recordemos que el *atrévete a saber* kantiano, estaba pensado en estos términos.

---

<sup>102</sup> Butler, Judith, *op.cit.*, p. 48

<sup>103</sup> Morey, Miguel, “Sobre el estilo filosófico de Michel Foucault. Una crítica de lo normal”, p.120

<sup>104</sup> Foucault, *Arqueología del saber*, p. 29

<sup>105</sup> Foucault, “Cómo nace un <<libro-experiencia>>”, p. 12

Queremos citar algunos fragmentos en los que se ilustra este otro uso que el autor le da al conocimiento y que nos permitiría hablar de una *voluntad de saber* que opera del lado de la resistencia.

En una serie de entrevistas, haciendo referencia a su trabajo dice:

“Es por eso que trabajo como un perro, y lo he hecho así toda mi vida. No estoy interesado en el nivel académico de lo que hago, porque siempre he estado dedicado a mi propia transformación [...] Esta transformación de uno mismo por el propio conocimiento es, en mi opinión, algo cercano a la experiencia estética. ¿Para qué pintaría un pintor sino para ser transformado por su propio trabajo?”<sup>106</sup>

Al hablar sobre los motivos que lo han llevado a investigar expresa:

“En cuanto al motivo que me impulsó, fue bien simple [...] Se trata de la curiosidad, esa única especie de curiosidad, por todo lo demás, que vale la pena de practicar con cierta obstinación: no la que busca asimilar lo que conviene conocer, sino la que permite alejarse de uno mismo. ¿Qué valdría el encarnizamiento del saber si sólo hubiera de asegurar la adquisición de conocimientos y no, en cierto modo y hasta donde se puede, el extravío del que conoce? Hay momentos en la vida en los que la cuestión de saber si se puede pensar distinto de cómo se piensa y percibir distinto de cómo se ve es indispensable para seguir contemplando o reflexionando. [...] Pero ¿qué es la filosofía hoy –quiero decir la actividad filosófica– si no el trabajo crítico del pensamiento sobre sí mismo? ¿Y si no consiste, en vez de legitimar lo que ya se sabe, en emprender el saber cómo y hasta dónde sería posible pensar distinto?”<sup>107</sup>

Sobre la curiosidad dice:

La palabra me gusta [...] evoca el <<cuidado>>, evoca la solicitud que se tiene con lo que existe y podría existir, un sentido agudizado de lo real pero que nunca se inmoviliza ante ello, una prontitud de encontrar extraño y singular lo que nos rodea, un cierto encarnizamiento en deshacernos de nuestras familiaridades y en mirar de otro modo las mismas cosas, un cierto ardor en captar lo que sucede y lo que pasa, una desenvoltura a la vista de las jerarquías tradicionales entre lo importante y lo esencial.”<sup>108</sup>

La curiosidad, explica el autor en una entrevista<sup>109</sup>, fue durante mucho tiempo considerada por el cristianismo, la filosofía y la ciencia como un vicio<sup>110</sup>. Curiosidad equivalía a futilidad. Kant, por ejemplo, en *Antropología en sentido pragmático* la describe como “la propensión a adquirir conocimiento de algo, meramente por ser nuevo, raro u

---

<sup>106</sup> Foucault, “El yo minimalista”, p. 97

<sup>107</sup> Foucault, *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*, p.12

<sup>108</sup> Foucault, “El filósofo enmascarado”, p.222.

<sup>109</sup> *Ídem*

<sup>110</sup> Podemos ver que aún permanece este sentido negativo al ir al Diccionario de la Real Academia Española que la define así: 1. Deseo de saber o averiguar alguien lo que no le concierne. 2. Vicio que lleva a alguien a inquirir lo que no debiera importarle.

[Enlace: <http://lema.rae.es/drae/srv/search?id=9JWOObQ6krDXX20ikHGMs>]

oculto [...] Esta inclinación no es censurable aun cuando se limita a jugar con las representaciones y no tiene otro interés por su objeto”<sup>111</sup>.

Pero para Foucault hay un tipo de curiosidad positiva, una especie de *inquietud*<sup>112</sup> o fuerza vital que viéndose *afectada* por otras fuerzas, y por ende, siendo incitada a la acción, lleva al individuo a luchar por ver el mundo de lo familiar con otros ojos. Esta curiosidad, podemos decir, parte de la propia experiencia e integrándola en la escritura vuelve, a su vez, más rica la experiencia del libro. Lo que Foucault escribe sobre ciertos temas, sin duda alguna, no puede dissociarse de sus propias vivencias<sup>113</sup>: “no hay ningún libro que yo haya escrito sin que hubiera habido, por lo menos en alguna medida, una experiencia personal directa. Tuve una relación personal, compleja, directa, con la locura, los hospitales psiquiátricos y la enfermedad. Inclusive con la muerte”<sup>114</sup>. De cierta forma, la vivacidad de la escritura de Foucault está animada por la *tensión* experimentada ante ciertos eventos.

Quebrando desde otro ángulo con una visión *antipática* del conocimiento, Foucault coloca la función del saber no en el condensar demostraciones sobre el mundo sino en posibilitar experiencias. Al hablar de sus libros, dice que lo esencial no reside en una serie de *verdades* verificables sino en los efectos<sup>115</sup> que éstos han producido en él y en su público. Lo relevante es hasta qué punto constituye un cambio o alteración en la relación que se tiene con uno mismo, con los otros y con el universo cultural<sup>116</sup>.

Ahora bien, el saber cómo y hasta dónde sería posible pensar de otra forma, parece sólo tener salida en la puesta en marcha de continuos ensayos. El “ensayo”, entendido como *prueba modificadora de sí mismo en el juego de la verdad*, dice Foucault, “es el cuerpo vivo de la filosofía, si por lo menos ésta es todavía hoy lo que fue, es decir una ‘ascesis’, un

---

<sup>111</sup> Kant, Immanuel, *Antropología en sentido pragmático*, p. 72

<sup>112</sup> Como habíamos señalado al comienzo del trabajo, la *askholia* griega: “inquietud”, era vista negativamente por Aristóteles en tanto que era aquello que perturbaba, inducía movimiento, y por tanto le ponía obstáculos a la contemplación de la verdad que se caracterizaba por una absoluta quietud.

<sup>113</sup> Sin embargo, el apuntar los vínculos entre la vida y obra de un autor, no significa reducir la obra a motivos *profundos* y *ocultos* que se hallarían en la subjetividad del autor. Significa tan sólo decir que la obra no puede ser leída en términos de conocimiento puro, de algo que fue llevado a cabo sin anclaje en el cuerpo de experiencias del autor.

<sup>114</sup> Foucault, “Cómo nace un <<libro-experiencia>>”, p. 16

<sup>115</sup> La retórica en el Renacimiento también se preocupaba por esta cuestión. Ante todo, estaba centrada en el efecto que podía tener el texto en el lector; efecto que podría servir para educar o ejercer una influencia en el juicio del lector. [Kahn, Victoria, *Rhetoric, Prudence, and Skepticism in the Renaissance*, p. 19]

<sup>116</sup> Foucault, *op.cit.*, p. 15.

ejercicio de sí, en el pensamiento”<sup>117</sup>. La lectura del autor puede formar parte de un ejercicio de cambio de lentes para ver al mundo. Después de todo, la teoría debe utilizarse como una caja de herramientas que debe poder ser utilizada por el teórico y por otras personas como un aparato de combate.<sup>118</sup> Pero quizá habría que ir más allá: poniendo a prueba los análisis realizados y las nuevas *verdades* obtenidas en nuestra labor profesional, en nuestras relaciones con los otros, en el campo específico que buscamos modificar. Foucault decía que era necesario poner a prueba en la experiencia los resultados de la investigación para “captar los puntos en los que el cambio es posible y deseable, como para determinar la forma precisa que se ha de dar a dicho cambio”<sup>119</sup>. Se trata por un lado de táctica y estrategia: de hacer más efectivas las luchas frente a un tipo de poder específico. Por el otro, se trata de subrayar que sólo experimentando es que se puede llegar a saber qué tan distinto pensamos y hasta dónde es que con esto podemos llegar. La vida, nos hicieron ver los griegos, es un permanente *ensayo* para quien se atreve y se aventura a conocer teniendo como uno de sus objetivos la transformación de sí. Un individuo no puede constituirse en sujeto ético, si lo que conoce no es ejercitado, practicado de forma *personal* en la experiencia<sup>120</sup>.

Poner a prueba, experimentar, peligro, riesgo, son todas marcas que lleva la misma palabra experiencia. Detengámonos rápidamente en su sentido:

“La palabra experiencia viene del latín *experiri*, probar. La experiencia es en primer término un encuentro o una relación con algo que se experimenta, que se prueba. El radical es *periri*, que se encuentra también en *periculum*, peligro. La raíz indo-europea es *per*, con la cual se relaciona primero la idea de travesía y, secundariamente, la idea de prueba. En griego hay numerosos derivados de esa raíz que marcan la travesía, el recorrido, el pasaje: *peirô*, atravesar; *pera*, más allá; *perâo*, pasar a través; *peiranô*, ir hasta el final; *peras*, límite [...] En alemán experiencia es *Erfahrung*, que tiene el *fahren* de viajar. Y del antiguo autoalemán *fara* también deriva *Gefahr*, peligro y *gefährden*, poner en peligro. Tanto en las lenguas germánicas como en las latinas, la palabra experiencia contiene inseparablemente la dimensión de travesía y de peligro”<sup>121</sup>.

Hay que subrayar que la crítica entendida como *éthos* filosófico sólo puede ser entendida como una acción singular, como un ejercicio que el individuo realiza sobre sí mismo y no sobre los otros. Ya sabemos los resultados a los que se llega cuando un

---

<sup>117</sup> Foucault, *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*, p. 12

<sup>118</sup> “Los intelectuales y el poder”. Entrevista Michel Foucault- Gilles Deleuze, p. 80

<sup>119</sup> Foucault, “¿Qué es la Ilustración?”, p. 348

<sup>120</sup> Hara, Tony, *Nietzsche e a Arte de Viver*, p. 25

<sup>121</sup> Larrosa, Jorge, “Experiencia y pasión (Notas para una patética de la formación)”, p.95

colectivo o individuo intenta hacer de la vida de los demás un experimento de sus verdades, proyectos e ideales. Esto, sin embargo, no implica negar que haya transformaciones que pueden, pese a vivirse desde la propia singularidad, ser colectivas y compartidas. Ejemplo de ello fue el impacto que tuvo la lectura de *Vigilar y castigar* o *El nacimiento de la clínica* en un conjunto de personas reunidas bajo movimientos como el antipsiquiátrico y el de los prisioneros en Francia. Hay entonces que ser precisos: no es lo mismo una metamorfosis compartida colectivamente que la sujeción de individuos a través de la imposición de una verdad que hace valer un “nosotros” arbitrario.

Siguiendo en esta línea, diremos que si la crítica es entendida como un esfuerzo de “creación permanente de nosotros mismos en nuestra autonomía”<sup>122</sup>, esto imposibilita que se la entienda como norma que habría que aplicarse a todos, o como sermón que buscaría decirle a cada individuo dónde está el camino, en dónde se encuentra su verdad. Foucault dice que “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”<sup>123</sup>. Por ello hay que esforzarnos en vivir, como dice Nietzsche, de acuerdo con nuestra propia medida y nuestra propia ley. O en otras palabras, hay que aprender a darle forma a la existencia en base a nuestra singularidad, elaborando un estilo propio. Además, el estilo, esta huella de singularidad en la vida, tiene la gran virtud de que al no estar previamente determinado – pues se va conformando en la marcha y está expuesto a las contingencias–, no puede ser absorbido por el control y las categorías de un poder normalizador, que como expusimos hace unos momentos, se empeñan en reducir los márgenes de incertidumbre.

### **1.7 La crítica ante el problema de definición de criterios**

Una pregunta que le podría ser formulada a la crítica en cuanto práctica de resistencia es la de en base a qué criterios<sup>124</sup> es que podemos evaluar un determinado estado

---

<sup>122</sup> Foucault, “¿Qué es la Ilustración?”, p.347

<sup>123</sup> Foucault, *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*, p.12

<sup>124</sup> Los criterios habíamos dicho al inicio de este trabajo se establecen como *norma* para juzgar una cosa, lo que otorga a un grupo de individuos la facultad para evaluar y calificar acciones, conductas, pensamientos, discursos, preferencias, habilidades. Es a partir de un criterio médico, por ejemplo, que se decide si se opera o no a un paciente, en el caso de un psiquiatra si un individuo está loco o no, en el caso de una institución escolar si se tienen o no los conocimientos necesarios para pasar al siguiente nivel.

Foucault en *Vigilar y Castigar* mostró cómo a través de los criterios se fijaba una regla o medida universal a partir de la cual se establecen grados de “normalidad” dependiendo de la distancia que se tiene con respecto a ésta. En este sentido establecen jerarquías, desviaciones, clasificaciones, y elaboran una lectura detallada de

de cosas para a partir de ahí definir las estrategias que se deben encauzar ¿No acaso la crítica puede establecer un marco normativo a partir del cual decidir lo que es válido o no, justo o injusto, legal o ilegal? ¿No puede indicar los fines que se deben perseguir? ¿No puede esta actividad reglamentarse o institucionalizarse dentro de la sociedad para que ejerza una función de vigilancia estricta sobre otro tipo de instituciones, organizaciones, prácticas, discursos, que estén ejerciendo algún tipo de dominación?

Diremos que pese a la tentación o seguridad inmediata que esto nos podría dar, la respuesta es negativa. Y es que en caso de llegar a realizar esto último, hay un gran peligro de que llegue a organizarse y a instaurarse como Ley, como Norma, cuando justamente su trabajo es la constante puesta en cuestión de los marcos a partir de los que éstas se constituyen y de los cuales normalmente se olvida su carácter *artificial*. Sobre este punto nos detendremos más adelante.

Pero supongamos que hubiera una instancia capaz de juzgar en base a criterios normativos al conjunto de la sociedad. Pues bien, el asunto comenzaría a volverse problemático al preguntar ¿desde dónde se elaborarían los criterios?, ¿podrían éstos ser aplicados en cualquier momento y en cualquier circunstancia o sólo en campos específicos?, ¿quién podría llegar a elaborarlos: un individuo, un grupo, el conjunto de la sociedad?, ¿serían estos que elaboran y deciden neutrales?, ¿es que habría una especie de *profesionales* que podrían estar a cargo de la verdad porque son ajenos a los juegos del poder?

Como vemos, la cuestión no es fácil. Un pensador como Kant podría pensar que en efecto habría este tipo de hombres o de instituciones. ¿No es esto lo que deja expuesto en *El conflicto de las Facultades*, cuando plantea la función de la “Facultad inferior” como aquella que debe velar por la verdad? Y es que como dice: si bien esta Facultad no tiene la libertad de dar órdenes, sí debería tener al menos la libertad “de juzgar a todos los que se interesan por la ciencia, es decir, por la verdad”<sup>125</sup>. Kant creía que debía y podía haber una instancia capaz de ejercer un poder judicial para mantener bajo estricta vigilancia a estos

---

las diferencias individuales. Al mismo tiempo, obliga a un conjunto de personas a ser interpretadas o a interpretarse en base de una medida homogénea. De ahí que Foucault diga que la normalización tienda a la homogeneización. [Foucault, *Vigilar y castigar*, p. 215]

<sup>125</sup> Kant, *El conflicto de las Facultades*, p.23

otros hombres que llamaba “técnicos de la ciencia” u “hombres de negocios”<sup>126</sup>, los cuales no trabajaban para la Verdad sino para el Estado.

Sin embargo, Foucault expresa la imposibilidad de plantear la existencia de este tipo de jueces e instancias porque niega que haya una *neutralidad* en el ámbito del conocimiento y de la *verdad*. Esto debido a lo siguiente. En primer lugar porque no hay sujetos fundadores, ni intenciones y búsquedas puras. Los sujetos son los efectos de instituciones, ideas, saberes y prácticas de sujeción que son históricas. Como dice Bourdieu, pese a que los agentes tienen una captación activa del mundo, es decir, que construyen su visión del mundo, ésta opera bajo coacciones estructurales<sup>127</sup>. Los agentes están atravesados por la historia, por el conflicto, por pasiones y fuerzas diversas. En este sentido el sujeto no es una esencia sino una forma que nunca es idéntica a sí misma<sup>128</sup> ya que se modifica al entrar en relación con otros objetos, prácticas, discursos, etc. No es por tanto el punto de origen y sostén de la historia, del conocimiento, de nuestras representaciones sobre el mundo; en modo alguno les preexiste.

Y a sabiendas de esto, resulta poco convincente el pensar que haya individuos soberanos que por una capacidad casi fundacional de substraerse de las pequeñas o grandes *corrupciones* del orden social, estén en vías de establecerse como policías y jueces de la *verdad* y la *justicia*. Así mismo, aunque los hubiera, éstos tendrían que saber de antemano y establecer un consenso sobre lo que es la verdad y la justicia. Sólo así podrían decir que actos son condenables o ensalzables dependiendo de la distancia que entablan con respecto a estos dos ámbitos.

Pero así como los sujetos, las “intenciones” y búsquedas también deben leerse como efectos históricos, hay que mostrar que la búsqueda por la *verdad* no tiene nada de natural y esencial. Nietzsche en *La genealogía de la moral* ya se había encargado, por un lado en rastrear el *interés* que la “vida” tiene en afirmar la existencia de la *verdad*<sup>129</sup>, y por el otro de negar su estatuto de *esencia* al colocarla del lado de los efectos de dominación de

---

<sup>126</sup> Kant hablaba de estos “técnicos de la ciencia” como una clase de letrados que habían sido formados en la Universidad pero que posteriormente se habían vuelto agentes del gobierno. El Estado les asignaba una función que ya no tenía que ver por el beneficio de la ciencia, lo que representaba una amenaza para la Facultad inferior.

<sup>127</sup> Bourdieu, Pierre, “Espacio social y poder simbólico”, p.133

<sup>128</sup> Foucault, “La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad”, p. 403.

<sup>129</sup> Un modo de hacerle frente al gran miedo de estar ante un mundo sin fondo, que escapa al cálculo y a las razones, un mundo atravesado por el azar y sobreabundado de fuerza y poder.

fuerzas reactivas en la historia. Nos mostró que la creencia en ella era la expresión del ascetismo que continuaba, bajo la máscara de la objetividad, entablando una oposición entre un mundo *verdadero*, situado más allá de este mundo, y un mundo de las apariencias que había que negar por ser fuente de errores y desvíos. Así mismo apuntó la alianza entre ciencia, filosofía y religión en su lucha contra las “ilusiones” del cuerpo y el devenir<sup>130</sup>.

Finalmente otra de las razones que socavan la idea de *neutralidad* en el saber es que éste implica ya una *perspectiva*, es decir un punto de vista que como la palabra misma lo indica, son vistas tomadas a partir de un punto, es decir de una posición determinada en el espacio social<sup>131</sup>. Esto implica que las lecturas, los juicios, las valoraciones se hacen desde un lugar y no desde otro, dejan fueran algunas cosas, privilegian otras, en todo caso trazan jerarquías. Además, no tenemos plena conciencia del ángulo desde el cual observamos la realidad, de los límites impuestos al estar insertos en un determinado espacio social, por lo que hay siempre que ser sumamente cuidadosos al asumirnos como dueños originarios de nuestros actos y pensamientos. Hay por tanto que suplantar la idea de un sujeto de conocimiento desencarnado que presume una neutralidad de una mirada que “todo lo ve” y que “se sitúa en ninguna parte”, por la idea de un sujeto de conocimiento “*encarnado e inserto* en una estructura social concreta (un sujeto, por lo tanto, sexuado, racializado, etc.) y que produce *conocimientos situados*”<sup>132</sup>.

Aceptando que no hay neutralidad en el ámbito del conocimiento, se vuelven más relevantes las preguntas que alzábamos hace un momento. Dada la hipótesis que la crítica fuese esa instancia capaz de juzgar en base a criterios normativos al conjunto de la sociedad, ¿desde dónde se elaborarían los criterios?, ¿qué tipo valoraciones estarían en juego?, ¿quiénes tendrían este poder de jueces?, ¿podrían éstos estar facultados para decidir, en nombre de un bienestar colectivo, qué medidas tomar?

Diremos que el terreno de la normatividad, la reglamentación, la organización de lo que es válido o no, bueno o malo, cierto o falso, nos remite a un determinado régimen de verdad. Éste habla ya de una determinada *política de verdad*, que hace referencia:

---

<sup>130</sup> La crítica que Nietzsche le hace a la verdad y su relación con el ideal ascético está desarrollado en el apartado III de su libro *La genealogía de la moral*.

<sup>131</sup> Bourdieu, Pierre, *op. cit.*, p. 133

<sup>132</sup> Marta Malo, “Prólogo” en Revista “Nociones comunes. Experiencias y ensayos entre investigación y militancia”, p. 26

“a aquellas relaciones de poder que circunscriben de antemano lo que contará y no contará como verdad, que ordenan el mundo en ciertos modos regulares y regulables, y que llegamos a aceptar como el campo del conocimiento dado. Podemos entender la relevancia de este punto cuando empezamos a preguntarnos [...] ¿quién puedo llegar a ser en un mundo donde los significados y límites del sujeto me han sido establecidos de antemano?, ¿mediante qué normas se me coacciona cuando empiezo a preguntar quién podría yo llegar a ser?, ¿y qué sucede cuando empiezo a llegar a ser eso para lo que no hay lugar al interior del régimen de verdad dado?”<sup>133</sup>

La crítica, frente a este régimen, es quien cuestiona *los marcos de sentido* a partir de los cuales se instituye una determinada forma de “vida”. Es quien pregunta desde dónde estamos siendo gobernados e interroga por nuevas posibilidades de vida desde un espacio que no ha sido absorbido por este orden en el que uno habita.

En este sentido es una práctica de *disenso* que ejerce su derecho a situarse en otra parte: en una relación estratégica frente a la norma pero fuera de su dominio, en este *no lugar* de la *política de la verdad*. Es un *no lugar* puesto que no sigue las leyes y principios del régimen de verdad establecido y por ello, no tiene un lugar específico dentro del sistema que ordena el mundo a partir de una determinada manera: “la crítica será esa perspectiva sobre las formas de conocimiento establecidas y ordenadoras que no está inmediatamente asimilada a tal función ordenadora.”<sup>134</sup> Diremos que se resiste a ser asimilada, y ser asimilada significaría ponerle límites: decir el espacio, lugar y tiempo en dónde puede ejercerse y dónde no, sería encasillarla a unas coordenadas establecidas de antemano.

Al hablar sobre la pluralidad y particularidad de las resistencias Foucault decía lo siguiente:

“No existe un único lugar de gran Rechazo, ningún alma de la rebeldía, origen de todas las rebeliones o pura ley de lo revolucionario. En su lugar existe una pluralidad de resistencias, cada una de las cuales constituye un caso particular: resistencias que son posibles, necesarias, improbables; otras que son espontáneas, salvajes, solitarias, concertadas, desenfrenadas o violentas; aun otras que están prestas a hacer concesiones, son interesadas o sacrificiales; por definición, sólo pueden existir dentro del campo estratégico de las relaciones de poder”<sup>135</sup>.

---

<sup>133</sup> Butler, Judith, “¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud de Foucault”, p. 49

En palabras de Foucault: “Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su <<política general de la verdad>>: es decir los tipos de discursos que ella acoge y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos o falsos, la manera de sancionar unos y otros; las técnicas y los procedimientos que son valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de aquellos encargados de decir qué es lo que funciona como verdadero.” [Foucault, “Verdad y poder” en *Microfísica del poder*, p. 187]

<sup>134</sup> Butler, Judith, *op. cit.*, p.40

<sup>135</sup> Foucault, *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*, págs. 95-96.

Tomando esto en cuenta, podemos decir que como práctica de resistencia, la crítica emerge y se organiza a partir de una situación específica, lucha contra frentes concretos, y por ello no tiene sentido adjudicarle un programa previo a su emergencia. Puede así mismo emerger en cualquier ámbito y bajo distintas modalidades. En cierto sentido está atada a la *imprevisibilidad* que, sin embargo, no es lo mismo que una ceguera del pensamiento.

He ahí por qué la crítica no puede elevarse al estatuto de norma, juez, regla universal, así como tampoco se le puede adjudicar la tarea de crear criterios normativos, trazar fines y metas últimas a las que deberíamos llegar. Su labor, pese a no gustarnos, no es la de consolarnos y refugiarnos, ante la tormenta de incertezas, en la comodidad del saber que hay alguien que puede decidir por nosotros, hablar en nuestro nombre, defendernos ante cualquier eventualidad.

Pero negarle esta función salvadora y utópica a esta actividad, no significa que se tenga que caer en un extremo relativismo, en el juego donde todo se vale. No es la negación de alternativas sino la propuesta de otras que se empeñen en pensar la crítica sin poner en marcha una gramática de la normatividad<sup>136</sup>.

### **1.8 La crítica como *práctica de libertad***

Si nos hemos detenido en la actividad crítica tal y como la entiende Foucault, es porque plantea un camino para llevar a cabo la formación de otro tipo de subjetividades y de otras relaciones con la *verdad*, mediante una práctica de *desujeción*; práctica o acto de resistencia que obliga a modificar las relaciones de poder que tienen al individuo sujetado. Por esta razón, puede considerarse como una *práctica de libertad* que no es lo mismo que una liberación total frente a todos los poderes<sup>137</sup>, pues se asume que el campo de lo social

---

<sup>136</sup> *Ibidem*, p. 40

<sup>137</sup> Hemos insistido en que no hay que caer en la trampa de pensar que hay un afuera absoluto desde el cual alguien pudiera abstraerse de los juegos de poder. Cuando se plantea la posibilidad de conquistar una autonomía o libertad absoluta, se cae en este engaño. Pero no sólo esto, también se corre el peligro de plantear la libertad en términos de una naturaleza originaria de la cual hubiésemos sido privados por diversos procesos históricos, económicos y sociales. Una creencia, que a la par, lleva a pensar que una vez “liberados” de todo tipo de elementos represivos, el hombre se podría reconciliar consigo mismo, reencontrar su naturaleza y restaurar consigo y los otros, una relación plena y positiva. Esta postura, además de darle un valor negativo al conflicto, impide pensar en el trabajo posterior que debería realizarse una vez que se llegase a esta “liberación”. Como si una vez “liberados”, no tuviéramos que preocuparnos por nada. De ahí que el autor pida prudencia y cuidado a la hora de hablar en términos de liberación. Habría en todo caso, que acotar siempre su terreno. De otro modo se cae en formulaciones del tipo “hay que liberar la sexualidad”, que acaban

está permeado y estructurado por un haz de relaciones de poder; relaciones fundamentales en tanto que le inyectan, a través del conflicto, movilidad al ámbito de acción humana. De este modo, cualquier “liberación” conquistada no implica un cierre final: se abre a nuevas relaciones de poder sobre las cuales hay que reflexionar, trabajar y ejercer una vigilancia para que no conduzcan de nuevo a estados de dominación.

Las *prácticas de libertad* son las que se darían a la tarea de realizar esta difícil y continúa labor que involucra una reflexión sobre ¿cómo practicar la libertad?; ¿cómo, dadas las relaciones que establecemos con la verdad y con los otros, hay que conducirse?, ¿cómo y en qué dirección debemos manejar las relaciones de poder que nos manejan?<sup>138</sup>, ¿cómo gobernar nuestras vidas sin someter y someterse a otros? Si esta labor reflexiva sobre el uso de la libertad –que es ya un trabajo ético<sup>139</sup>–es central y urgente, es porque procura la posibilidad de jugar, dentro de las relaciones de poder, con el mínimo posible de dominación. El autor, como hemos insistido, nunca propone la disolución de las relaciones de poder pues le parece que éstas son constitutivas del campo social. Por eso es muy importante distinguir entre *relaciones de poder* y *estados de dominación*. Las relaciones de poder como señala Foucault en “La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad” hacen referencia los *juegos estratégicos entre libertades*, es decir “juegos estratégicos que hacen que unos intenten determinar la conducta de los otros, a lo que éstos responden, a su vez, intentando no dejar determinar en su conducta o procurando determinar la conducta de ellos”<sup>140</sup>. En las relaciones de poder podemos hablar de una reversibilidad y movilidad que permite que los actores empleen diversas estrategias para alterar una determinada situación o para modificarse a sí mismos. Los estados de dominación, “que son los que habitualmente se llama poder”<sup>141</sup>, por su parte hablan de un bloqueo o fijación de un determinado campo de relaciones de poder que por ende, conducen a la inmovilidad de un determinado orden

---

por plantearla como una entidad originaria que hubiese sido aprisionada y en la que se resolvería todo una vez que la despojásemos de sus cadenas.

Foucault dice que en ocasiones la liberación es la condición política o histórica para llevar a cabo auténticas transformaciones en el campo social. Si pensamos en la liberación de los pueblos colonizados, sabemos que fue un paso fundamental para acabar con determinadas relaciones de dominación que habían fijado o impedido acciones que invirtieran dicho orden. Sin embargo, una vez conquistada cierta liberación, se reorganizan o emergen nuevas relaciones de poder sobre las cuales es preciso trabajar.

<sup>138</sup> Butler, *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*, p.113.

<sup>139</sup> La ética, dice Foucault, “es la práctica reflexiva de la libertad” [“La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad”, p. 396.]

<sup>140</sup> Foucault, “La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad”, p. 412.

<sup>141</sup> *Ídem*

de cosas y donde hablamos de un orden de sujeción estricta donde hay un margen reducido de libertad.

Una vez aclarado esto, habría que decir que el gran reto en *estos juegos estratégicos de libertades* que permean en las relaciones humanas, es el “procurarse las reglas de derecho, las técnicas de gestión y también la moral, el *éthos*, la práctica de sí, que permitan en estos juegos de poder jugar con el mínimo posible de dominación”<sup>142</sup>. Un ejemplo contemporáneo de este procurarse las reglas de derecho y las técnicas de gestión, es el modo cómo algunas mujeres chiapanecas – provenientes de diversas etnias y regiones de Chiapas– han intervenido políticamente en sus contextos con vistas a modificar las condiciones de exclusión y opresión a las que están sometidas tanto por el Estado como por sus mismas comunidades. Han mostrado cómo, a pesar de que en sus comunidades se ha luchado a favor de la autonomía y en contra de la opresión y discriminación del Estado mexicano hacia los pueblos indígenas, se fomentan, se reproducen y persisten dentro de las mismas, discursos y prácticas de dominación hacia las propias mujeres que forman parte de su agrupación<sup>143</sup>.

Mediante la organización de espacios de reflexión, el apoyo e intercambio de experiencias y la generación de proyectos y propuestas<sup>144</sup>, las denuncias se han traducido en la elaboración de demandas jurídicas específicas. En 1996, por ejemplo, algunas demandas fueron presentadas ante el Congreso Nacional Indígena. Incluían, entre otras cosas, “el derecho a tener acceso igual y control sobre los medios de producción; a la autonomía política como mujeres que respalde sus derechos políticos básicos; a la autonomía física para decidir sobre su cuerpo y la posibilidad de vivir sin violencia, y a la autonomía sociocultural que definen como el derecho a reivindicar sus identidades

---

<sup>142</sup> *Ídem*

<sup>143</sup> Han dado cuenta de cómo han sido violentadas física, psíquica, sexual y económicamente en sus comunidades y familias; cómo se les excluye de la toma de decisiones públicas pero también privadas (no tener el poder de elegir a su esposo, por ejemplo); cómo se relega su función al ámbito de lo doméstico y de la procreación; cómo se les sobrecarga de trabajo; cómo se ha bloqueado el derecho a luchar por su autonomía como mujeres.

<sup>144</sup> Algunos ejemplos que podemos citar son: La Convención Estatal de Mujeres Chiapanecas, espacio de propuesta y diálogo, que emerge en 1994 y que agrupaba a una multiplicidad de mujeres con claras diferencias étnicas, ideológicas, culturales y políticas; la participación de algunas mujeres en la mesa sobre “Cultura y derechos indígenas” y “Situación, derechos y cultura de la mujer indígena”, organizados por el EZLN; Las reuniones llevadas a cabo en el seminario “Reformas al artículo cuarto constitucional” en la ciudad de México, en las que participaron mujeres mixes, otomíes, zapotecas, nahuas, tzeltales, tzotziles, tojolabales, choles, para presentar sus propuestas ante el Congreso Nacional Indígena en 1996.

específicas como indígenas.”<sup>145</sup> Como explica Rosalva Aída Hernández, estas mujeres han roto con la dicotomía tradición/modernidad, en las que aparecen como las dos únicas alternativas el permanecer mediante la tradición o el cambiar a través de la modernidad. El “esencialismo indígena” que defiende a ultranza las costumbres indígenas, expresa, según la autora, la primera postura. El “nacionalismo homogeneizador”, expresa la segunda al abogar por la necesaria fusión de las culturas. Las mujeres rompen con este esquema binario al defender su derecho a la diferencia cultural pero también demandando el derecho a cambiar aquellas costumbres que las oprimen o excluyen<sup>146</sup>.

Por su parte, la Ley Revolucionaria de Mujeres, impulsada por las comandantas Ramona y Susana<sup>147</sup>, integra una serie de demandas específicas de género. Las comandantas pugnaron y consiguieron que dicha Ley fuese integrada junto con otras demandas de la revolución zapatista. Entre estas demandas encontramos: el derecho a ejercer cargos públicos, elegir libremente a su pareja, decidir sobre su sexualidad<sup>148</sup>.

Lo que estas mujeres chiapanecas muestran es que “los pueblos indígenas no son esencialmente democráticos, como lo señalaban algunos líderes indígenas, sino que la

---

<sup>145</sup> Hernández Castillo, Rosalva Aída, “Construyendo la utopía: esperanzas y desafíos de las mujeres chiapanecas de frente al siglo XXI”, p. 135

<sup>146</sup> En este sentido, dice la autora, no rechazan la costumbre sino que la reinventan bajo nuevos términos. El siguiente es un extracto de sus opiniones sobre sus derechos como mujeres en sus costumbres y tradiciones a partir de un Encuentro-Taller nombrado “Los Derechos de las Mujeres con nuestras Costumbres y Tradiciones”, organizado en mayo de 1994: “También tenemos que pensar qué se tiene que hacer nuevo en nuestra costumbres, la ley sólo debiera proteger y promover los usos y costumbres, que las mujeres, comunidades y organizaciones analicen si son buenas. Las costumbres que tengamos no deben hacer daño a nadie”. [Hernández Castillo, Rosalva Aída, “Construyendo la utopía: esperanzas y desafíos de las mujeres chiapanecas de frente al siglo XXI”, p. 133].

<sup>147</sup> Ramona y Susana “recorrieron durante más de dos años las zonas más empobrecidas de la región de las Cañadas y los Altos (del norte de Chiapas) y lograron congregarse las voces de las mujeres indígenas respecto de un asunto inédito: lo que no les gustaba, lo que las humillaba y entristecía de las costumbres de su tradición y cultura” [Belausteguigoitia, Marisa, “Rebeliones en la frontera sur: las mujeres y la construcción de la ciudadanía en los límites de la nación”, p. 182]

<sup>148</sup> Estos son los contenidos de dicha Ley: “Primero.- Las mujeres, sin importar su raza, credo, color o filiación política, tienen derecho a participar en la lucha revolucionaria en el lugar y grado que su voluntad y capacidad determinen. Segundo.- Las mujeres tienen derecho a trabajar y recibir un salario justo. Tercero.- Las mujeres tienen derecho a decidir el número de hijos que pueden tener y cuidar. Cuarto.- Las mujeres tienen derecho a participar en los asuntos de la comunidad y tener cargo si son elegidas libre y democráticamente. Quinto.- Las mujeres y sus hijos tienen derecho a ATENCION PRIMARIA en su salud y alimentación. Sexto.- Las mujeres tienen derecho a la educación. Séptimo.- Las mujeres tienen derecho a elegir su pareja y a no ser obligadas por la fuerza a contraer matrimonio. Octavo.- Ninguna mujer podrá ser golpeada o maltratada físicamente ni por familiares ni por extraños. Los delitos de intento de violación o violación serán castigados severamente. Noveno.- Las mujeres podrán ocupar cargos de dirección en la organización y tener grados militares en las fuerzas armadas revolucionarias. Décimo.- Las mujeres tendrán todos los derechos y obligaciones que señala las leyes y reglamentos revolucionarios.” [EL Despertador Mexicano, Órgano Informativo del EZLN, México, No.1, diciembre 1993.]

democracia hay que construirla, empezando desde la casa”<sup>149</sup>. Esto ejemplifica que sus luchas vienen también a cuestionar y a romper con otra dicotomía (de la que hablaremos más adelante), que escinde el ámbito público y privado, el político y moral. Y es que muestran que algunas de las problemáticas domésticas son y deben abordarse, como en el caso de la violencia doméstica, como cuestiones públicas y políticas. De otro modo persiste una justificación por parte de las autoridades y la sociedad, a no intervenir en el combate de algunos crímenes contra las mujeres al considerarlos como problemas domésticos, es decir pertenecientes al mundo de lo privado. Este negarles su cara pública, y por ende, su significado político, ha derivado en su “aceptación” social<sup>150</sup>.

Combatir estas estructuras de pensamiento, tradiciones y organización política, arraigadas desde siglos en una cultura patriarcal, en modo alguno ha sido fácil. Cientos de estas mujeres han sido violentadas<sup>151</sup>, silenciadas y asesinadas por su participación en proyectos con fines emancipatorios. Pero pese a las eficaces tácticas de desestabilización y desmovilización –desaparecimientos, torturas, intimidación– cometidas por diversos agentes y pese a que la Ley Revolucionaria de Mujeres todavía no es una realidad vivida por todas las mujeres indígenas, persiste el esfuerzo y lucha por construir, organizar y poner en marcha estrategias que regulen el uso de la libertad de los individuos para que éstos no priven, bloquen o minimicen los espacios de libertad del otro. Sin esta regulación, que en este caso se consigue con leyes, con el respeto y establecimiento de derechos y obligaciones, con espacios de reflexión crítica contra las formas abusivas de ejercer el poder, y con la intervención directa en decisiones públicas, la reproducción de la violencia, la fijación de estados de dominación continuará siendo moneda de todos los días. De ahí que siga siendo una gran tarea, un difícil reto y una constante lucha la que hay que llevar a

---

<sup>149</sup> Hernández Castillo, Rosalva Aída, *op.cit.*, p. 135

<sup>150</sup> Corinne Kumar, “Viento del sur: hacia un nuevo imaginario político”, p. 331. La autora también señala que “el liberalismo y las políticas de la nación se propusieron hacer de los *hombres buenos ciudadanos* y de las *mujeres buenas personas privadas*”. Las mujeres tenían un papel en la crianza de los “ciudadanos” pero a partir de su condición de no-ciudadanas. La base de esto, explica Kumar, surge de una tradición liberal que desde Rousseau a Hegel, asociaban lo femenino a la función biológica-reproductora de la mujer, a la falta de conciencia política, a lo emocional, subjetivo e irracional. Estas últimas cualidades femeninas atentaban contra el orden de la vida pública y de ciudadanía donde debía reinar lo racional, universal y objetivo. En resumidas cuentas, estaba justificada filosóficamente la exclusión de las mujeres en la vida pública y en la toma de decisiones políticas.

<sup>151</sup> En el artículo de Rosalva Hernández Castillo, “Construyendo la utopía: esperanzas y desafíos de las mujeres chiapanecas de frente al siglo XXI”, el lector puede ver la descripción de algunos casos de violaciones y asesinatos de mujeres chiapanecas en manos de agentes de gobierno, campesinos y cónyuges de las víctimas.

cabo para impedir que se reproduzcan dichas relaciones de dominación. La pregunta que permanece en cada paso, es por tanto, ¿cómo podemos manejar las relaciones de poder que nos manejan y en qué dirección?<sup>152</sup>

Volviendo sobre la cuestión de las *prácticas de libertad*, diremos que además de ser actividades reflexivas de la libertad, centrales para la lucha contra formas de dominación contemporáneas, son canales para la invención de otro tipo de subjetividades más autónomas y libres; invención que es una forma de resistencia. Pues si bien no podemos dejar de vivir dentro de un mundo poblado por relaciones de poder, sí podemos resistir a procedimientos de gobierno específicos, y podemos hacerlo, como dice Frédéric Gros, oponiendo “a formas de saber o de subjetividad articuladas con ciertos procedimientos de gobierno, *otros* discursos teóricos o maneras de relacionarse consigo mismo”<sup>153</sup>.

El discurso zapatista es un claro ejemplo de esta forma de resistencia mediante la utilización de *otro* discurso teórico que se enfrenta al lenguaje político oficial mexicano. Este último podría ser caracterizado como “lengua de madera”<sup>154</sup>, un término que ha sido empleado por analistas del discurso y que designa el discurso empleado por los aparatos burocráticos y regímenes autoritarios que:

“valiéndose de ciertos mecanismos inherentes al funcionamiento de la lengua, procura sustraerse al debate, eliminando la posibilidad de su propia contradicción, tornar impronunciable la opinión contraria, y cerrando el paso a todo eventual contradictor. Se trataría, entonces, de un discurso dogmático en su estructura profunda, aunque en el nivel superficial se presente a veces como muy dialogante y abierto a la discusión racional. En este tipo de discurso, la fuente emisora tiende a ocupar el lugar de un sujeto racional omnisciente (o de un sujeto prestigioso inatacable) que impone a los destinatarios el papel de receptores mudos o de cómplices convencidos.”<sup>155</sup>

El discurso del subcomandante Marcos, por ejemplo, ha empleado política y críticamente la poesía y la retórica para visibilizar y denunciar las contradicciones, las banalidades, los clichés y trampas que operan en esta “lengua de madera” partidista y de Estado. Cuando afirma, por ejemplo, que “[Los zapatistas] tienen una base social harta de declaraciones de bonanza y repuntes económicos y de realidades de miseria”, se sirve de la

---

<sup>152</sup> Butler, Judith, *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*, p.113

<sup>153</sup> Gros, Frédéric, *Michel Foucault*, p. 112.

<sup>154</sup> La expresión en francés es “*langue de bois*”, procedente “de la medicina veterinaria y suele ser utilizada para designar uno de los efectos producidos en el ganado vacuno por la fiebre aftosa: el endurecimiento de la lengua”. Hubo una apropiación inicial por parte de periodistas y ensayistas políticos para designar “el estilo rígido, repetitivo y estereotipado de los discursos oficiales soviéticos y de los partidos comunistas europeos”. [Giménez, Gilberto, “Autoritarismo político y ‘lengua de madera’ ”, p. 238].

<sup>155</sup> Giménez, Gilberto, “Autoritarismo político y ‘lengua de madera’ ”, p. 239

figura retórica de la *antítesis* para contraponer las declaraciones oficiales –como las de secretarios de Hacienda que basados en los índices macroeconómicos, dicen que la situación financiera mexicana va mejorando– con la cruda realidad<sup>156</sup>. Otro ejemplo del ingenio crítico del discurso zapatista frente a un Estado que mantiene silenciadas las realidades de miseria, inaudibles las injusticias y toleradas las exclusiones, es el empleo de una cadena de preguntas retóricas expuestas en la carta que lleva por título “¿De qué nos van a perdonar?” Retomaremos, tan sólo un extracto:

“¿De qué tenemos que pedir perdón? ¿De qué nos van a perdonar? ¿De no morirnos de hambre? ¿De no callarnos en nuestra miseria? ¿De no haber aceptado humildemente la gigantesca carga histórica de desprecio y abandono? ¿De habernos levantado en armas cuando encontramos todos los otros caminos cerrados? [...] ¿Quién tiene que pedir perdón y quién puede otorgarlo? ¿Los que, durante años y años, se sentaron ante una mesa llena y se saciaron mientras con nosotros se sentaba la muerte, tan cotidiana, tan nuestra que acabamos por dejar de tenerle miedo? ¿Los que nos llenaron las bolsas y el alma de declaraciones y promesas? ¿Los muertos, nuestros muertos, tan mortalmente muertos de muerte "natural", es decir, de sarampión, tosferina, dengue, cólera, tifoidea, mononucleosis, tétanos, pulmonía, paludismo y otras lindezas gastrointestinales y pulmonares?”

Estos ejemplos sirven para mostrar las posibilidades de promover nuevas formas de subjetividad a través de la apropiación o invención de otro tipo de prácticas y discursos que producen, a su vez, otras formas de creación política que serían contrarias a aquellas promovidas por una cultura política autoritaria que emplea su mismo discurso para inhibir todo tipo de cuestionamiento. Como estamos viendo, la actividad crítica juega un papel fundamental en estos nuevos escenarios. Esto debido a que es un arma tanto ética y política, ya que es una práctica cuyo uso reflexivo de la libertad deviene en estrategia para transformar o reformar el poder vigente a través del arte que la caracteriza: “el arte de la inservidumbre voluntaria, el arte de la indocilidad reflexiva”<sup>157</sup>. Arte que quizá no esté tan alejado de aquello que los zapatistas llaman como “la alegre rebeldía”.

Ahora bien, plantear la resistencia en términos de la producción y formación de otro tipo de subjetividades es de suma importancia en tanto que le otorga al sujeto un papel activo en la operación de su transformación. Como vimos en el mundo greco-romano, las *prácticas de sí* apuntaban hacia esto al ser planteadas como ejercicios que el individuo realiza por sí y sobre sí mismo (a partir, claro, de ciertas condiciones dadas por la cultura y

---

<sup>156</sup> *Ibidem*, p. 250

<sup>157</sup> Foucault, “¿Qué es la crítica?”, p. 5

la sociedad a la que pertenece), para “elaborarse, transformarse y acceder a cierto modo de ser”<sup>158</sup>; eran, en otros términos, formas de autoconstitución.

Pese a que los ejemplos del universo antiguo son bastante ilustrativos, valdría la pena preguntar ¿qué tipo de *prácticas de sí* existen hoy en día y qué sentidos adquieren para quiénes las ponen en marcha?, ¿qué técnicas podemos encontrar en nuestra sociedad que permitan hoy al individuo constituirse como sujeto ético, como alguien que practica su libertad de una determinada forma?

Pues bien, la escritura, que ya era considerada por algunos antiguos como un *arte de existencia*, en nuestros tiempos, ha sido y fue para algunas mujeres feministas involucradas en luchas políticas, un vehículo fundamental en su proceso de autoconstitución. Se ha hecho de la escritura una herramienta que permite entre otras cosas, hacer audible su voz al interior de un régimen patriarcal que desde siglos las ha mantenido silenciadas e invisibilizadas. Ha permitido que se reconozcan y se presenten como sujetos morales; sujetos que tienen el poder y el derecho de autodefinirse, que pueden dar cuenta de quiénes son, qué hacen, por qué luchan, cuál es el lugar que ocupan dentro de la sociedad y de su comunidad. En este sentido, es un modo activo de conocimiento que permite que se apropien, den cuenta, valoren, reflexionen y resignifiquen las experiencias pasadas y actuales. Además, al ser una narrativa que no es impuesta sino que nace de su propia realidad y de sus particulares problemáticas, permite generar un tipo de identidad que no es producto de una imposición arbitraria, sino de un proceso de autoformación. Como dice Ada María Isasi-Díaz:

“las narrativas nuevas, las verdaderamente propias que creamos a partir de nuestras propias experiencias, nos ayudan a ver y valorar partes de nosotras mismas que hemos ignorado o que no conocemos bien, y nos ayudan a conocernos de una manera distinta a como los opresores dicen que somos. Estas narrativas, al ser diferentes a la normativa, rompen la hegemonía establecida por los poderosos”<sup>159</sup>.

Margareth Rago, una académica feminista brasileña, en su texto “Escritas de sí, *parresia* e feminismos”, explica cómo las autobiografías han tenido un papel vital para mujeres que fueron víctimas de la dictadura militar brasileña. Muestra cómo les ha servido como un abrigo para instalarse y organizar la propia vida, para reconstruir su pasado pero

---

<sup>158</sup> Foucault, “La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad”, p. 394.

<sup>159</sup> Isasi-Díaz, Ada María, “Lo cotidiano, elemento intrínseco de la realidad”, p.372

también para luchar por el derecho a la memoria y a la verdad en relación con los episodios trágicos de la dictadura. Las autobiografías de estas mujeres –que no son relatos confesionales, ni narrativas heroicas – han buscado cuestionar la fuerza y los modos del lenguaje establecido social y culturalmente, y en donde el hombre blanco es referencia y norma. En este sentido, la escritura ha sido para ellas un ejercicio de elaboración de sí, un medio para exponer y denunciar las verdades, los valores y prácticas abusivas de poder que las han mantenido marginadas, y también un canal para defender la dignidad y justicia social de otras mujeres.

Dejando por lo pronto estos ejemplos y volviendo a Foucault, diremos que también una lectura del campo social realizado sobre el análisis y consideración de relaciones de fuerza, nos lleva a darle un papel activo y no meramente receptivo al sujeto. Es cierto que el poder nos conforma, nos produce y nos subordina, pero es también el lugar a partir del cual se orchestra la resistencia<sup>160</sup> y a partir del cual nos volvemos en agentes de transformación<sup>161</sup>. Es porque un procedimiento de gobierno ejerce una coacción sobre nosotros, que surge una potencia de contraofensiva que, paradójicamente, “deriva su poder precisamente del poder al que se opone”<sup>162</sup>. Nuestra capacidad de transformación parte del supuesto de que actuamos como seres reactivos, es decir que reaccionamos, somos (con)movidos, ante aquello que nos afecta. Y este poder de reacción puede devenir en una palanca para ejercer transformaciones. En otros términos diríamos que existen fuerzas de emancipación pese a que el sujeto es un ser viviente sujetado. Al menos podríamos apoyarnos en ciertos ejemplos históricos para sostener esto: las luchas sociales, guiadas por las adquisición de derechos y mejores condiciones de vida, de ciertos grupos frente a un escenario de opresión: derecho al voto (en el caso de las mujeres, por ejemplo); derecho a descansar (en el caso de las mujeres zapatistas); derecho a recibir condiciones dignas de vida (en el caso de los presos); derechos sociales a favor de los trabajadores, entre muchos

---

<sup>160</sup> No pueden pensarse las relaciones de poder sin el término resistencia pues por definición son *tensiones* entre elementos distintos, en donde hay uno que está situado por encima del otro. En este sentido son relaciones disimétricas que, por lo mismo, están en pugna. Lo cual no quiere decir que sean inmóviles. Al menos que se trate de un estado de dominación, hay siempre la posibilidad de alterar la situación. Hay siempre un margen de libertad desde el cual se puede maniobrar para llevar a cabo modificaciones.

<sup>161</sup> Judith Butler habla de esta ambivalencia que parece caracterizar al sujeto. Se pregunta “¿cómo es posible que el sujeto, al cual se considera condición e instrumento de la potencia, sea al mismo tiempo efecto de la subordinación, entendida ésta como privación de la potencia?” [Butler, *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*, p. 21]

<sup>162</sup> Butler, *op. cit.* p. 28

otros. Todos estos ejemplos nos muestran la capacidad de resistencia frente a un ejercicio abusivo del poder, si bien hay que tomar en cuenta que estas luchas no surgieron de la noche a la mañana sino que se fueron gestando en múltiples genealogías. Ya aclaramos hace un momento que al estar insertos en un estado de dominación se vuelve más difícil que los actores hagan un empleo de su libertad pues ésta se encuentra restringida de tal forma que se vuelve en extremo difícil revertir un determinado orden de cosas. Sin embargo, mientras haya un espacio, por mínimo que éste sea, hay posibilidades de ejercer una resistencia.

Teniendo lo anterior en cuenta, las interrogantes que se abren son ¿frente a formaciones que llevan al adiestramiento, a la *ortopedización* (enderezamiento) de las conductas, a la obediencia ciega, al automatismo, cómo configurarnos de otra forma?; ¿cómo aprovecharnos del poder de *afección* de diversos gobiernos, controles y fuerzas, para constituirnos de formas más libertarias?; ¿cómo, a pesar de encontrarnos insertos en una red de prácticas normativas e instituciones coercitivas, organizar otras formas de vida?, ¿cómo formarnos pero no desde la subordinación?

Quizá podríamos iniciar una búsqueda de otro tipo de prácticas como forma de oposición a este otro tipo de *pedagogías ortopédicas*, que a través de distintas tecnologías de gubernamentalidad y saberes, educan a los cuerpos para sobrevivir en el orden de la sumisión y la aceptación, sin más, del actual orden de cosas. Pensar también en otras vías de configuración subjetiva –tal y como vimos en los ejemplos de las mujeres chiapanecas, el zapatismo, y algunas feministas– que incorporen una dimensión ética y crítica que busque no sólo desprenderse de ciertos sistemas de pensamiento y de acción, sino que también pretenda romper mediante la acción, con el silencio ante el sufrimiento y la dominación de los otros.

Foucault no dice cuál sería el espacio donde pudiera llevarse a cabo esta organización y producción de otras formas de subjetividad y vida política. No las restringe o limita a unas coordenadas espaciotemporales. No dice, por ejemplo, cuál sería el momento ideal para ponerlas en marcha, ya que no se trataría de la implementación de un programa pedagógico, aún y cuando dichas organizaciones y prácticas involucren aprendizajes y un trabajo de *formación*<sup>163</sup>. Tampoco dice cuál sería el ámbito ideal para

---

<sup>163</sup> Que sin embargo, no parte de una idea de sujeto al que se quiere llegar.

elaborarlas. Pues sabe que decir dónde se puede y no se puede llevar a cabo, sería adjudicarse el poder de: saber de antemano a dónde se quiere llegar; conocer al sujeto a quien se quiere transformar y determinar los medios de su transformación; acotar los espacios de resistencia u organizarlos de antemano, lo que significa, en otro términos, regular el futuro. Foucault, en resumidas cuentas, pone las alertas sobre proyectos, que pese a anunciar “intenciones” libertarias en el discurso, establecen un modelo universal de conducta, ya que acaban siendo modelos de exclusión y de normalización.

Sin embargo, teniendo presentes las advertencias del autor, pero planteando también la importancia de buscar otras prácticas y otro tipo de configuraciones subjetivas que no respondan a una lógica ortopédica sino emancipatoria, es que en los siguientes capítulos de la investigación nos detendremos a ver cómo dentro de la formación filosófica actual se puede incentivar esto; asumiendo, desde luego que se trata de un espacio más (y no de un espacio único y privilegiado) dentro de la esfera social, para ensayar y llevar esto a cabo.

Foucault abre la posibilidad de pensar que hay la posibilidad de organizar espacios al interior de la institución que pueden servir a fines de liberación y no simplemente de sujeción, ya que le parece ficticia la idea de que toda institución sea un sistema de dominación que lo controla todo y que no deja ningún espacio a la libertad y a la resistencia. Estamos más bien ante un haz de relaciones de poder y frente a determinados procedimientos de gubernamentalidad con los cuales habría que luchar para efectivamente dar pie a otro tipo de formación ético-política. Esta lucha hoy nos parece central, sobre todo en una sociedad como aquella que describe Marcuse en el *Hombre unidimensional*, que, a través de la preservación y el mejoramiento del *statu quo*, ha contribuido a paralizar los movimientos de transformación social. Una forma de operar que en el caso de la sociedad contemporánea “parece ser capaz de contener el cambio social, un cambio cualitativo que establecería instituciones esencialmente diferentes, una nueva dirección del proceso productivo, nuevas formas de existencia humana.”<sup>164</sup>

---

<sup>164</sup> Marcuse, *El hombre unidimensional*, p.22

## ***CAPÍTULO 2***

### ***Instituciones educativas y procedimientos de gubernamentalidad***

Antes de analizar cómo dentro de la formación filosófica universitaria podrían inaugurarse espacios que dieran pie al ejercicio de otro tipo de prácticas y configuraciones subjetivas, nos parece pertinente indagar algunos procedimientos de gubernamentalidad que operan en las instituciones educativas. Nos apoyaremos para ello en dos autores que desde distintas perspectivas, muestran formas de sujeción social al interior de las instituciones. Este análisis nos permitirá transitar con más alertas a la hora de elaborar propuestas para modificar dicho tipo de lógicas en el ámbito institucional.

#### **2.1 Foucault: saber y poder en las instituciones educativas**

Cómo la propia subjetividad de los individuos se produce en el espacio institucional es algo que Foucault muestra en *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Si algo nos hace comprender este libro es que la institución educativa no es un medio neutral sino un espacio productor y regulador de cuerpos –y subjetividades– “dóciles”<sup>165</sup>. En el capítulo III sobre la Disciplina, el autor va tejiendo las semejanzas entre el modo de operar de los cuarteles, talleres, hospitales y escuelas, y muestra lo que hay de común en estas instituciones disciplinarias: las técnicas, los modos de clasificación, de observación, de jerarquización, de medición del tiempo que van constituyendo y organizando tanto el espacio institucional como a los individuos que integran dicho espacio. No hay que perder de vista que el contexto sobre el cual Foucault está realizando sus análisis no es el nuestro. El autor está hablando sobre instituciones europeas que están sufriendo importantes modificaciones a partir de los siglos XVII y XVIII, pero que sin embargo, y como iremos viendo, dejarán profundas huellas en la organización de las instituciones de nuestros días.

Los individuos en estas instituciones disciplinarias que el filósofo francés analiza, están sometidos y ejercitados para operar “según la rapidez y la eficacia que se les determina”<sup>166</sup>. Algo que se logra a través de tecnologías y procedimientos que homogeneizan y delimitan de forma puntual tanto los espacios de la institución como el

---

<sup>165</sup> Que no quiere decir obedientes sino maleables y manipulables.

<sup>166</sup> Foucault, *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, p. 160

campo de acción de los individuos. Veremos a continuación distintas maneras de intervenir en la organización del espacio escolar, del tiempo y del proceso de aprendizaje, para mostrar cómo la institución educativa, desde esta perspectiva, se vuelve en una sofisticada máquina productora de aprendizajes, conductas, utilidades, ritmos.

En primer lugar podemos hablar sobre la *organización del espacio escolar* a través de la clasificación, división y distribución de los individuos en el espacio. La institución se convierte en una máquina de identificación en la que todo tiene que tener un nombre y un lugar. Como explica Foucault, se trata de impedir la circulación difusa de los individuos, el vagabundeo, las aglomeraciones errantes. Una manera de lograr esto es mediante la *división en zonas*, que le asigna un lugar a cada individuo y a cada elemento. Algo que permite:

“Evitar las distribuciones por grupos; descomponer las implantaciones colectivas; analizar las pluralidades confusas, masivas o huidizas [...] Se trata de establecer las presencias y las ausencias, de saber dónde y cómo encontrar a los individuos, de instaurar comunicaciones útiles, de interrumpir las que no lo son, de poder en cada instante vigilar la conducta de cada uno, apreciarla, sancionarla, medir las cualidades o los méritos.”<sup>167</sup>

En segundo lugar tenemos la *organización de una nueva economía del tiempo* de aprendizaje. Como explica Foucault, en el siglo XIX se sofistican la administración del tiempo en las instituciones educativas. Se implementan modelos que regulan su empleo, estableciendo, por ejemplo, ritmos de trabajo. Se ejerce un control continuo sobre las actividades de cada miembro de dicha institución pero también sobre el trabajo simultáneo de todos, para que no se salgan del esquema designado<sup>168</sup>; esquema que busca optimizar y garantizar la utilidad y productividad de cada minuto, ya que uno de los objetivos es acelerar el proceso de aprendizaje. Por ende, las distracciones comienzan a ser fuertemente sancionadas y vigiladas, así como la postura del cuerpo comienza a ser fuente de atención e intervención en tanto que se piensa que influye en el buen empleo del tiempo.

En tercer lugar podemos hacer mención de *la organización del proceso de aprendizaje*. Foucault muestra los cambios que sufre el sistema corporativo de aprendizaje<sup>169</sup> con la introducción de planes que desglosan con minucia las clases, los

---

<sup>167</sup> *Ibidem*, p. 166

<sup>168</sup> El autor retoma un modelo en el que se sugiere cómo debiera emplearse el tiempo en Francia: “8 h 45 entrada del instructor, 8 h 52, llamada del instructor, 8 h 56 entrada de los niños y oración, 9 h entrada en los bancos, 9 h 04 primera pizarra, 9 h 08 fin de dictado”. [*Ibidem*, p. 174].

<sup>169</sup> Foucault caracteriza el aprendizaje corporativo como “una relación de dependencia a la vez individual y total respecto del maestro; duración estatutaria de la formación que termina con una prueba calificadora, pero que no se descompone de acuerdo con un programa preciso; intercambio global entre el maestro, quien debe

grados de “conocimiento” y por ende los grados de “progreso” de cada alumno en relación al plan fijado. Todo esto permite la elaboración de tablas de valores que son la base para establecer comparaciones y jerarquías en torno a la “naturaleza” de los individuos: sus aptitudes, cualidades, competencias. Éstas se reflejan en la asignación de recompensas (tanto simbólicas: mérito; como materiales: notas altas, ascenso) y castigos (desde no pasar el grado, obtener una mala nota, ser echado de clase hasta ser tratado con indiferencia o ser objeto de humillaciones en clase).

El examen tiene aquí un papel central. Y es que es una técnica que permite dos cosas: *obtener* y *constituir* cierto saber. Permite comparar y “medir” a los individuos entre sí a través de un mecanismo, la prueba en este caso, que los objetiva. La etimología de la palabra nos arroja luz sobre el sentido que tiene: del latín *examen*, se refiere a la *aguja* de la balanza que remite al acto de medir, pesar.

Mediante el examen por un lado, el individuo está sometido a una observación y exposición constante (pues éste acompaña todo el proceso de aprendizaje), y por el otro, cada individuo está ubicado de acuerdo a su capacidad, su habilidad, su utilidad. El examen va siguiendo el “desarrollo” de cada individuo. Este acto de seguimiento individual no se da de forma aislada pues repercute en los cálculos que se hacen sobre el conjunto. Como explica Foucault, el examen no sólo constituye un conocimiento sobre cada individuo sino la formación de un saber más global que posibilita: medir, calcular y estimar fenómenos globales de comportamiento; describir grupos a través de la elaboración de registros y la instauración de clasificaciones; organizar estrategias de control de mayor cobertura.

La institución escolar extrae un conocimiento sobre los individuos pero así mismo, produce un saber sobre éstos (a través de la clasificación o los promedios, por ejemplo). Es así como puede surgir un campo de saber que *examina* y da cuenta de las *desviaciones* de algún individuo con respecto a la norma impuesta. De esta forma, pese a que nos duela reconocerlo, es que surgieron tanto lo que hoy llamamos “especialistas en materia de educación” como la disciplina que hoy conocemos como pedagogía. Foucault es tajante al afirmar que son estas tecnologías de gubernamentalidad –los modos de registro, la

---

dar su saber, y el aprendiz, que debe aportar sus servicios, su ayuda y con frecuencia una retribución. La forma de la servidumbre se mezcla con una transferencia de conocimiento.” [*Ibidem*, p. 182]

aplicación de exámenes, por ejemplo—, que tienden a pasar por desapercibidas o que son consideradas minúsculas o secundarias, las que permitieron el desbloqueo epistemológico de las ciencias del hombre<sup>170</sup>.

Ahora bien, una de las preguntas base que rigen a esta institución disciplinaria es: ¿cómo organizar vidas provechosas?<sup>171</sup> Es decir, vidas utilizables y controlables. Pregunta que pone en marcha procedimientos específicos de gubernamentalidad como aquellos que vimos que descomponen y dividen los ciclos de aprendizaje en etapas pensadas para llegar a un fin específico. No puede pasar por desapercibido que hay una lectura lineal, acumulativa y evolutiva del saber que tiende hacia el progreso. Se organiza y se regula, por ejemplo, el material de enseñanza en base a una sucesión que va desde lo más simple hacia lo más complejo, y se evalúa mediante una prueba, si se ha alcanzado el resultado o meta esperada. Estos cálculos que están de por medio en los programas educativos, permiten a su vez, la intervención puntual en cada fase del proceso de aprendizaje: diferenciar, corregir, eliminar y al mismo tiempo calificar, sancionar.

El espacio escolar funciona como un sistema que establece grados de normalidad y que sin embargo oculta la fabricación de estos grados mediante la naturalización de éstos. Naturalización que se apoya en determinados órdenes de saber como la psicología, la física, y en nuestros días, la pedagogía. De ahí que sea objeto de corrección y punición todo aquello que no se ajusta a las reglas y normas. No aprender lo que se debe aprender en el momento designado, puede, por ejemplo, corregirse mediante formas de castigo sutiles como la repetición, la memorización. Pero los castigos pueden evitarse mediante premiaciones: incitando a los individuos a ajustarse a las reglas mediante recompensas. En cualquier caso interviene una presión que opera ya sea de forma positiva o negativa, para que los individuos se sometan al mismo modelo. Esto es algo que hoy podríamos describir como el trabajar para lograr una educación *estandarizada*.

La nueva organización del espacio escolar va acompañada de la creación y asignación de nuevos roles: jueces, inspectores, personal que hace diagnósticos, vigilantes, todos los cuales actúan desde una determinada posición. Sin embargo las posiciones singulares no operan aisladamente: están en comunicación con otras posiciones, lo cual teje una compleja

---

<sup>170</sup> *Ibidem*, p. 222

<sup>171</sup> *Ibidem*, p.183

red de controles y vigilancia. Foucault describe algunos de los modelos metodológicos y reglamentos ideados para implementarse en algunas escuelas francesas a finales del siglo XVII y principios del siglo XVIII: dentro del salón está el maestro encargado de impartir la clase, pero también están aquellos alumnos seleccionados por el maestro que ejercen la función de observadores-vigilantes o de interventores-auxiliares para mejorar la enseñanza<sup>172</sup>. Nosotros podemos imaginar cómo esto funciona y se extiende al resto del campo escolar: maestros que son vigilados por otros maestros y estos a su vez por directores que a su vez están siendo vigilados por el conjunto de la comunidad escolar. Se trata de un efectivo sistema relacional de poder que silenciosamente, y sin servirse de la fuerza y violencia física, interviene constantemente y en cada rincón de la institución generando toda una maquinaria de “vigilantes perpetuamente vigilados”<sup>173</sup>.

Los dos siguientes fragmentos ilustran con detalle todo esto que acabamos de mencionar. El primero muestra cómo a través del “rango” en el siglo XVIII, se distribuye y se organiza tanto a los individuos como a la arquitectura y material de aprendizaje:

“El ‘rango’, en el siglo XVIII, comienza a definir la gran forma de distribución de los individuos en el orden escolar: hileras de alumnos en la clase, los pasillos y los estudios; rango atribuido a cada uno con motivo de cada tarea y cada prueba y que obtienen de semana en semana, de mes en mes, de año en año; alineamiento de los grupos de edad unos a continuación de los otros; sucesión de las materias enseñadas y de las cuestiones tratadas según un orden de dificultad creciente. Y en este conjunto de alineamientos obligatorios, cada alumno en función de su edad, sus adelantos y su conducta ocupa un orden u otro; se desplaza sin cesar por esas series de casillas, unas, ideales, que marcan una jerarquía del saber o de la capacidad, otras, que deben traducir materialmente en el espacio de la clase o del colegio la distribución de los valores o de los méritos”<sup>174</sup>

El siguiente fragmento viene a resumir cómo el *tiempo disciplinar* vino a instaurar una pedagogía profundamente analítica, es decir arraigada en la minucia del detalle:

“especializando el tiempo de formación y separándolo del tiempo adulto, del tiempo del oficio adquirido; disponiendo diferentes estadios separados los unos de los otros mediante pruebas graduales; determinando programas que deben desarrollarse cada uno durante una fase determinada y que implican ejercicios de dificultad creciente; calificando a los individuos según la manera en que han recorrido estas series. El tiempo disciplinario ha sustituido el tiempo ‘iniciático’ de la

---

<sup>172</sup> Los primeros observan quién se comporta mal, quién deja su silla, quién no llevó el libro, quién faltó a clase, etc. Los segundos, se encargan de corregir errores y de guiar el proceso de aprendizaje: enseñan cómo agarrar los materiales, cómo mejorar la lectura, cómo recitar. A su vez, están los encargados dentro de clase de vigilar a los alumnos-auxiliares<sup>172</sup> [*Ibidem*, p. 206]

<sup>173</sup> *Ibidem*, p. 207

<sup>174</sup> *Ibidem*, p. 170

formación tradicional (tiempo global, controlado únicamente por el maestro, sancionado por una prueba única) por sus series múltiples y progresivas.”<sup>175</sup>

Después de este resumido recorrido de los argumentos expuestos en *Vigilar y castigar*, se entiende mejor por qué Foucault vio similitudes entre el escenario escolar y el militar. Quizá hoy esta analogía le pueda parecer a algunos un tanto exagerada, y en efecto, podríamos hablar de la “flexibilización” de un modelo tan rígido. No obstante, hay que revisar qué tanto se ha modificado el escenario educativo institucional y preguntarse: ¿Qué nuevos controles se ejercen dentro de la institución? ¿Qué modificaciones han sufrido las organizaciones y distribuciones dentro del espacio escolar? ¿Qué nuevos rangos operan hoy? ¿Bajo qué tecnologías se ejerce hoy la vigilancia, el control, y bajo que teorías y lemas se apoya y desarrolla: educación para todos, formación permanente? ¿Qué formas de subjetivación están operando y a qué orillan?

El lector debe hacer una lectura cuidadosa de este escenario en el que nos introduce Foucault en *Vigilar y castigar*. Más que nada, no puede perderse de vista la concepción foucaultiana de que el tejido que le da cuerpo a las instituciones son las relaciones de poder; relaciones que, como ya vimos, configuran una determinada forma de existencia y en donde hay siempre la posibilidad de inventar contraofensivas, producir resistencias. Tener esto presente a la hora de analizar el espacio institucional educativo contemporáneo, resulta central en tanto que si bien podemos analizar las tecnologías de gubernamentalidad que ahí operan y dominan, así como el tipo de subjetividades “dóciles” que ahí se producen, también podemos analizar los estrategias de resistencia que se producen como reacción a este escenario institucional y que darían lugar a otro tipo de configuraciones subjetivas y espaciales. Foucault, como hemos insistido, rechaza un pensamiento determinista así como explicaciones que establecen constantes universales, justamente porque parte de una perspectiva que analiza las configuraciones sociales en base a una dinámica de relaciones de fuerza en donde hay siempre posibilidad de cambio.

Nosotros quisiéramos aquí reflexionar sobre estos espacios de resistencia que podrían generarse dentro –y fuera también– de la institución. Pero antes de pasar a nuestra propia reflexión, queremos traer ahora a un autor que somete a las instituciones escolares a una fuerte crítica. Si Foucault nos advirtió sobre los efectos del poder *disciplinar* en la

---

<sup>175</sup> *Ibidem*, p. 185

organización corporal y subjetiva de los individuos, Iván Illich, nos advierte sobre los efectos de poder que tiene el *modelo escolarizado* sobre el conjunto de la sociedad.

## 2.2 Illich y las instituciones escolarizadas

“La escuela prepara para la alienante institucionalización de la vida al enseñar la necesidad de ser enseñado. Una vez que se aprende esta lección, la gente pierde su incentivo para desarrollarse con independencia; ya no encuentra atractivos en relacionarse y se cierra a las sorpresas que la vida ofrece cuando no está predeterminada por la definición institucional.”<sup>176</sup>

La primera página del libro *La sociedad desescolarizada* de Iván Illich, arranca con el reconocimiento del autor de que durante mucho tiempo él no cuestionó el valor de la obligatoriedad de la educación para todos y la creación de toda una serie de instituciones y de programas oficiales que luchasen para hacer esto posible. Y podríamos decir que hasta la fecha, escuchamos pocas voces que pongan en cuestión el valor del modelo de obligatoriedad escolar. En nuestra sociedad, está completamente aceptado, naturalizado, el sentirse con el derecho a exigir y a defender que todos los niños deban ir a las escuelas. De derecha o izquierda, liberales o conservadores, partidistas o antipartidistas, parecen estar de acuerdo en este punto. Sin embargo, la no revisión crítica de este concepto normativo, ha llevado a ocultar los procesos de exclusión a los que da marcha<sup>177</sup>.

En México, el 9 de febrero de 2012 se publicó en el Diario Oficial de la Federación la declaración del Congreso de la Unión que reforma los artículos Tercero y Trigésimo Primero de la Constitución para dar lugar a la obligatoriedad de la Educación Media Superior. Es decir que hoy cualquier individuo que nazca en territorio mexicano está obligado a pasar *dieciocho* años en la institución educativa. Una obligación que a la mayor parte de la sociedad le parece positiva pues se funda en una creencia que podemos resumir en la siguiente fórmula: todos tienen derecho a la educación pública, por ende su acceso debe hacerse universal. La manera de alcanzar este ideal es obligar a “recibirla” durante 18 años”<sup>178</sup>.

---

<sup>176</sup> Illich, Iván, *La sociedad desescolarizada*, p. 69.

<sup>177</sup> Como dice Judson Jerome, “la educación obligatoria fue creada con el fin de ayudar a igualar las oportunidades, de empatar el marcador de modo que pudiera prevenirse la explotación. Hasta cierto grado lo ha conseguido, pero al mismo tiempo ha creado normas que desvirtúan tal fin [...] ha creado un sistema nuevo de jerarquías y privilegios que resulta tan opresor como el que estaba destinado a sustituir.” [“Después de Illich ¿qué?”, págs. 136-137]. Una vez más hay que apuntar la importancia central que tiene la actividad de la crítica para exponer las operaciones de exclusión que se dan en el terreno de lo normativo.

<sup>178</sup> La Ley de Educación de Jalisco, artículo tercero, es bastante ilustrativa: “La educación es un derecho

Las críticas que se le hacen al Estado no ponen en cuestión el valor de hacer obligatoria la escuela para todos, sino que están dirigidas, en su mayoría, a reprochar la mala calidad educativa así como la ineficiencia de pasar de la obligación a la acción, pues continua habiendo un problema de infraestructura que impide a un amplio sector de la sociedad el acceso a las instituciones educativas. En el caso de algunos partidos como el PAN y el Partido Verde, su previa resistencia a que se elevara a rango constitucional la cobertura de obligatoriedad hasta el bachillerato, estaba basada no en la preocupación sobre el concepto de “obligación”, sino por el hecho de que la promesa de su realización llevaría a encarar fuertes presiones al presupuesto federal en materia educativa. De cualquier forma, y hechos algunos ajustes, en 2012 se firma el Decreto que reforma los artículos 3 y 31 Constitucionales<sup>179</sup>.

Lo que Iván Illich pone sobre la mesa es cómo el no cuestionar este modelo actual educativo ha llevado a depositarle todo el futuro y nuestras esperanzas a las escuelas, a los programas curriculares, al obtener certificados “oficiales” y a desalentar a otras instituciones y comunidades a ejercer una función educativa. El autor, como veremos, expone algunas de las paradojas a las que el sistema educativo institucional ha conducido, los problemas que ha suscitado, las exclusiones a las que constantemente lleva, el

---

fundamental del ser humano que tiene como propósito su desarrollo integral. La educación primaria, secundaria y media superior tienen carácter obligatorio y gratuito, en los términos de la presente ley y las demás disposiciones aplicables. Atendiendo al derecho que tienen de educar a sus hijos o pupilos, los padres o tutores están obligados a hacer que cursen la educación correspondiente a estos niveles”.

Por su parte en el artículo 52 la Ley de Educación del D.F. , aprobada en junio de 2000, dice:

“Con el objetivo de garantizar la enseñanza media superior para todos los solicitantes de este tipo de educación, respetando los principios de igualdad, equidad y libertad de elección, el Gobierno del Distrito Federal establecerá convenios con instituciones públicas y, en su caso, privadas, que en el futuro la impartan. Además podrá establecer sus propios planteles para ampliar la cobertura y satisfacer la demanda de los habitantes del Distrito Federal”. Y el artículo 140 de la misma Ley, dice que los padres tienen la obligación de “hacer que sus hijos o pupilos menores de dieciocho años cursen la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, en las escuelas oficiales o particulares debidamente autorizadas”.

Cabe señalar que la Ley de Educación en Jalisco y el Distrito Federal fue bien valorada y reconocida por otros Estados de la República. Impulsó a otros gobiernos –de distintas facciones- a presentar iniciativas legislativas en sus territorios. Michoacán, Coahuila y Sonora fueron ejemplo de ello. [Fuente: Roberto Rodríguez Gómez, “La obligatoriedad de la educación media superior en México”.]

<sup>179</sup> Felipe Calderón, presidente de la República en ese momento dice: “Con mucho orgullo, he firmado hoy, el Decreto por el cual se eleva a rango constitucional la Obligatoriedad de la Educación Media Superior. Se trata de un avance de la mayor trascendencia a la educación pública nacional. Con esta Reforma a nuestra Carta Magna, el Estado mexicano asume el compromiso de garantizar la enseñanza a todos nuestros niños y jóvenes, hasta el nivel de bachillerato. Esta medida, nos pone en el camino correcto para lograr, en el mediano plazo, un promedio nacional de escolaridad de 15 años de estudio, como la que tienen muchos de los países con los que competimos.”

empobrecimiento intelectual y creativo que desata.

Las propuestas de Illich están encaminadas a luchar por quitarle el monopolio educativo a la escuela y desde su perspectiva, esto implica nadar a contracorriente con la tendencia a aceptar que sólo mediante la organización educativa institucional actual podríamos formarnos y desarrollarnos plenamente. Dar pie a nuevas formas de organización y de relación, que implica la creación de *otro* tipo de instituciones, es fundamental para abrir nuevos horizontes educativos que realmente trabajen a favor de la creatividad, la crítica, la autonomía, la libertad, y a favor de un pleno desarrollo individual y colectivo que no esté bajo el control de la burocracia y tecnocracia.

A continuación, analizaremos de forma puntual, algunos de los argumentos planteados en su libro *La sociedad desescolarizada*.

### **2.2.1 La dinámica de la escolarización**

Illich no es un nihilista y tampoco un fatalista que afirmaría que toda educación y toda institución conduce a la ruina. Tampoco está en contra de la educación pública. Para él: “El que todos tengan iguales oportunidades de educarse es una meta deseable y factible”<sup>180</sup>. Sus objeciones son hacia un tipo de organización que impide hacer de la educación un bien público, un asunto de participación y responsabilidad por parte de todos los individuos de una comunidad. El tipo de organización que él critica es aquella que predomina en la mayor parte del territorio mundial actual<sup>181</sup>, aquella que sostiene que la

---

<sup>180</sup> Illich, *op.cit.*, p. 22.

<sup>181</sup> Es importante no perder de vista que las críticas de Illich están dirigidas hacia las instituciones educativas que emergen después del desarrollo de la revolución industrial. No podemos olvidar que la institución universitaria ha sido reconfigurada y resignificada de múltiples maneras a lo largo del tiempo y que el sentido que tiene hoy y las problemáticas que la acechan no son las mismas que las que había, por ejemplo, en la Edad Media. Claudio Bonvecchio en la introducción que hace al libro *El mito de la universidad*, expone algunas de las diferencias entre la universidad antes y después de la revolución industrial. Explica, por ejemplo, cómo el modelo de la universidad tradicional, así como fue transmitido en sus rasgos esenciales en la Edad Media, entra en crisis en el siglo XVIII paralelamente a la crisis del modo de producción agrícola-feudal. Es decir que las nuevas condiciones del proceso industrial, afectaron la organización de la universidad pues lo que se requería era mejorar las técnicas de producción, diferencias y diversificar la fuerza de trabajo, así como crear nuevas condiciones para la vida individual y social. [Bonvecchio, *El mito de la universidad*, p.28].

El autor dice también que “hasta los primeros años del siglo XIX, la universidad es ajena a todos los circuitos económicos, comerciales y productivos. Las grandes casas mercantiles y la banca proveen, conforme a los principios del aprendizaje de carácter práctica *in situ*, su propia reserva y la formación de sus cuadros administrativos y dirigentes. Del mismo modo, el proceso productivo reproduce autónomamente sus propias condiciones de existencia, ya sea en la experiencia de la repetitividad (el mundo agrícola) o bien según

mayor parte de la educación sólo puede pensarse en términos de escolarización, es decir: inmersión en una institución educativa en las que se confunde competencia con obtención de un título o certificado, y educación y progreso con pasar de grado. En un escenario en el que la instrucción y la educación se confunden con escolaridad, se piensa que uno sólo tiene las capacidades, las habilidades y las aptitudes si tiene previamente un certificado de haber estado en una escuela de instrucción. Esto permite ligar el progreso social “no al conocimiento comprobado, sino al historial de aprendizaje mediante el cual presuntamente

---

procedimientos técnicos rigurosamente salvaguardados y difundidos en el interior de grupos cerrados (los gremios). [Bonvecchio, *El mito de la universidad*, p. 24-25]

El autor, por otra parte, señala que el saber universitario no representaba, a diferencia de hoy, una condición de preferencia para la inserción de la vida pública. Así mismo, los títulos académicos no tenían mucha importancia. De hecho el grado más elevado podía ser sólo otorgado a las Facultades superiores: teología, derecho, medicina. Y el grado si bien podía servir para la carrera docente, no era un requisito para “el ejercicio profesional o para el *cursus* político-administrativo” [*Ibidem*, p. 25]. El escenario contemporáneo analizado por Illich, es por ende, completamente distinto.

Ahora bien, otra cosa importante a subrayar, es que incluso en el mismo periodo, como señala el autor, las universidades en distintos contextos funcionaban de forma diversa. Pese a la influencia europea, las universidades latinoamericanas tenían sus particularidades. Así por ejemplo, si en Europa, antes de la revolución industrial, la universidad estaba abierta para todas las clases sociales, en las latinoamericanas, a partir del siglo XVI, la universidad empezó a representar un canal para la movilidad social. Así por ejemplo, quienes querían ocupar un cargo en el Estado o en la Iglesia, realizaban estudios jurídicos, mientras que quienes tenían pocos ingresos tendían a escoger estudios filosóficos y artísticos. Asimismo, en Latinoamérica, se empezó a controlar el ingreso a la universidad a finales del siglo XVI y principios del XVII, mediante normas de admisión que incluían exámenes pero también pruebas de “pureza de sangre”, sobre todo a quienes no eran criollos sino mestizos. Por su parte, en Europa, la educación universitaria, adquiere una importancia central en los últimos años del siglo XVIII y los primeros del siglo XIX. Los grandes reformadores eran eruditos o filósofos, mientras que los grandes proyectos de transformación social ya no eran elaborados en las cortes europeas sino en los recintos académicos. “Desde el imperio austriaco de José II y María Teresa, hasta el reino de Prusia, y un poco después en la Francia revolucionaria, la universidad se somete a una radical transformación: paulatinamente el Estado tiende a asumir el control directo y la organización del aparato universitario. Las facultades son reestructuradas racionalmente, las edades y las normas de admisión establecidas rigurosamente, la asistencia estudiantil reglamentada, el título académico revalorado profesionalmente [...] La universidad será acreditada como la sede de una racionalidad que quiere y debe coincidir con la racionalidad general del Estado y con la formación de la personalidad. Razón, individuo y Estado se muestran como una unidad inescindible en el nuevo mundo burgués: el filósofo es el rey, y la universidad es un palacio real que se expande hasta cautivar a toda la sociedad. Los profesores universitarios se convierten en los consejeros escuchados por los príncipes y por los estadistas; son elevados a los más altos cargos y son honrados con las más ambiciosas muestras de reconocimiento.” [*Ibidem*, p. 30-31]

Sin embargo, como explica el autor, el campo del saber y el papel de la universidad serán cada vez más delimitados, y el filósofo pasará a ser de filósofo-rey a filósofo-burócrata [*Ibidem*, p.32]. La conciencia de la burguesía, que hacía del saber aquello que justificaba y validaba su propio ascenso e identidad histórica frente al viejo mundo feudal y a la estructura social que le servía de base, pronto entró en crisis. La burguesía justificaba su poder en base a la creencia de que tenían una misión histórica: la de transformar la realidad, acabando con la ignorancia y el atraso a través de la libertad y el conocimiento [*Ibidem*, p.33]. Sin embargo, esta razón de ser, comienza a desplomarse una vez que la cultura y el saber empiezan a verse orientados para servir al control social. Aquello que no era útil y productivo para el control social ejercido por el Estado, comenzaba a considerarse como parasitario.

se adquiere”<sup>182</sup>.

En un modelo de este tipo, la educación se convierte en la demanda de bienes que son satisfechos por una institución que presta “servicios” (como el de proporcionar habilidades, desarrollar aptitudes y aumentar capacidades) y ésta, a su vez, depende de los recursos asignados por diferentes medios. Tenemos así el siguiente círculo:

Creencia en que para tener educación se necesita ingresar en una institución y que el valor del aprendizaje aumenta de acuerdo con la cantidad de información que entra y que está en relación con el avance de grados→ generación de una amplia demanda que se refleja en la creación de numerosas instituciones y la multiplicación de empleados que prestan sus servicios en ellas → producción de diplomas y certificados → reconocimiento y valoración de certificados institucionales en el ámbito académico y laboral → creciente demanda de instituciones que prestarían sus servicios.

Se genera, de esta forma, una lógica de consumo sin fin, en la que se enseña al individuo a necesitar de la escuela, y a lo largo de su vida, de otras instituciones especializadas para su formación. El consumo curricular, a su vez, impulsa una lógica de competitividad, pues el crecimiento y progreso están medidos en base a niveles más altos de escolaridad. Se hace, así mismo, una oferta de lo mejor y lo último en educación para aprender y consumir más rápido información y entrar en el mercado laboral.

## **2.2.2 Críticas y consecuencias**

### **2.2.2.1 Escenarios de exclusión “justificada”: rango social y certificados**

Para nuestro autor, ser elegido para un empleo, no depende de un real aprendizaje, del dominio de ciertas habilidades y capacidades, sino del haber pasado un tiempo “reconocido” y “certificado” de años en un centro de instrucción. Los diplomas, en este sentido, no comprueban o no están en relación con alguna habilidad concreta, quizá tan sólo con la capacidad de haber aguantado durante más de una década, entrar de lunes a viernes a un centro oficial de enseñanza en la que normalmente no se tiene voz ni voto sobre el proceso de aprendizaje.

Es así que el autor ve la producción y sobrevaloración en el mercado laboral y

---

<sup>182</sup> Illich, *op.cit.*, p. 30.

académico de currículums-mercancías, que le depositan una mayor confianza y una mayor aptitud a quienes tengan más cargado su historial académico y también a quienes hayan ingresado a instituciones de “alta calidad”; instituciones que, como bien sabemos, son calificadas no sólo de acuerdo a un patrón nacional sino también internacional, que tiende a reflejarse anualmente en las tablas que conocemos como “ranking de las mejores universidades”.

Illich explica cómo mediante esta lógica se polariza y se divide a la sociedad mediante un sistema nacional e internacional de “castas”. Castas que tienen su lugar entre las mismas instituciones educativas del país, entre los individuos que están escolarizados y los que no, pero “castas” también entre países que tienen una mayor y menor escolaridad. La UNAM, para poner un ejemplo, estaría en la “casta” más alta de las instituciones educativas. Considerada como “la Máxima Casa de Estudios” del país, se afirma que es: “La más grande e importante universidad de México e Iberoamérica”. Algo que tiende a reflejarse en el reconocimiento positivo tanto de la comunidad que forma parte de ésta como del imaginario colectivo nacional. Tener un título de esta institución, influye, sin duda en el capital simbólico de quienes lo obtuvieron.

En el panorama social contemporáneo, la demanda educativa es tan grande y la incapacidad del Estado para satisfacerla, que tenemos el siguiente escenario: multiplicación de escuelas privadas y “patito”, cantidades de jóvenes frustrados porque no tienen acceso a ningún tipo de institución o a alguna institución de calidad, y una continua discriminación hacia quienes no tienen una carrera escolar. Nos detenemos en este punto a continuación.

Las instituciones educativas en nuestra sociedad son las que tienen el derecho y la facultad de juzgar, evaluar, calificar y clasificar a toda una comunidad, y por ende, tienen el poder de elevar o reducir el “rango” social de los individuos a través del otorgamiento de diplomas y certificados. En este sentido fomentan, reproducen y sostienen una marcada división entre los que son reconocidos porque obtuvieron una educación formal y los que no. Un reconocimiento que no sólo se refleja en la entrega ritual de un diploma. El reconocimiento es aún más general y público, pues es otorgado no sólo por un sector de la comunidad, sino por varios de ellos: desde la misma familia y comunidad hasta quien otorga un empleo: una empresa, una universidad. Hoy quien no termina la escuela es fuente de sospechas y también objeto de un proceso de estigmatización, marcado o sutil,

pero igualmente efectivo: vagos, delincuentes, flojos, ineptos, irresponsables, “buenos para nada”, son modos de marcar con plumón rojo a quien se desvía del patrón impuesto y establecido de normalidad. Quienes no lograron pasar por todas las etapas educativas asignadas por el modelo estatal oficial, y que ahora se extiende hasta el bachillerato, son identificados. A estos individuos se les clasifica y se les elimina dentro la lista de ciudadanos de “excelencia”. Como explica Illich con la siguiente metáfora: “son expulsados del paraíso porque, habiendo sido bautizados, no fueron a la Iglesia”<sup>183</sup>. Algo que trae automáticamente consecuencias en sus vidas pues en calidad de desertores, se les cierran las posibilidades de desarrollo en diversas áreas y puestos profesionales. Es cierto que pueden ser “utilizables” pues la sociedad siempre necesitará de mano de obra, pero serán “utilizables” para ciertas funciones, para ciertos empleos, que sabemos que no son bien remunerados ni valorados y que en ocasiones se dan en los márgenes de la “ilegalidad”.

Apuntar al culpable es una forma eficaz de distraer la atención del ciudadano para impedir la visualización y la reflexión sobre los procesos de dominación y exclusión. Es así que en lugar de preguntar por qué hoy la gran mayoría de los jóvenes se “desvían” y abandonan las filas de las instituciones educativas, se prefiere llamarlos “desertores”, “inadaptados”, “incompetentes” y ponerle punto final a la complejidad del problema mediante una sentencia condenatoria que no lleva ni un segundo para formular.

Tenemos así un modelo educativo, respaldado por la mayoría de la sociedad, que en lugar de garantizar el pleno desarrollo de todos los individuos, lleva a la marginalización de buena parte de la sociedad. En suma, desde la perspectiva de Illich, la educación pública obligatoria tal y como opera hoy en día, le ha puesto cadenas a la libertad e igualdad que ella misma anuncia y de la cual pretende ser portavoz.

Otra cosa que hay que mencionar es cómo la escolarización fabrica desde la perspectiva del autor, identidades normalizadas. Así como Foucault, Illich ve a la institución escolar moderna como una máquina distribuidora de saberes, de individuos y productora de identidades sujetas a la norma y de subjetividades *dóciles* y manipulables para la sociedad. No vamos a repetir el argumento que tocamos al hablar sobre *Vigilar y Castigar*, pero lo que sí queremos señalar es cómo este esquema que mide, clasifica y pone

---

<sup>183</sup> *Ibidem*, p. 67.

a cada elemento en un lugar identificable, logra, a su vez, asignarle medidas al desarrollo personal mediante el establecimiento de un modelo de comparaciones: está más desarrollado quien posea un currículum más vasto, quien posea un mayor número de conocimientos, etc. Las personas comienzan a medirse en base a la norma impuesta y a colocarse ellos mismos en los lugares asignados por dicho rasero. No es necesario obligar a una persona a “ponerse en su lugar”, ya que “se colocan solos en sus casilleros correspondientes, se comprimen en el nicho que se les ha enseñado a buscar y, en el curso de este mismo proceso, colocan así mismo a sus prójimos en sus lugares, hasta que todo y todos encajan [...] Con la instrucción, han desaprendido a ‘hacer’ lo suyo o a ‘ser’ ellas mismas, y valoran sólo aquello que ha sido fabricado o podría fabricarse”.<sup>184</sup> Esto nos ayuda a comprender cómo el individuo se hace cómplice, reproductor y fabricante, sin saberlo, de su propio proceso de dominación y del de los otros.

#### ***2.2.2.2 La escolarización versus el desarrollo de la autonomía***

La escolarización de la educación, explica Illich, nos ha hecho cada vez más dependientes de la institución y de sus proveedores: maestros, libros de texto, fórmulas de rápido aprendizaje, diplomas, etc. Es así que le depositamos nuestra confianza y nuestro futuro al juicio de otro. Son los otros los responsables de “formarnos”, de “educarnos”, de garantizar una buena transición hacia el mundo de los “adultos”. El Estado asume esa tarea, y es así que vemos reproducirse de nuevo la lógica de “pastoreo” descrita por Foucault, la cual quedó expuesta con anterioridad en este trabajo. Al individuo se les enseña a comportarse como “menor de edad”, como “pupilo”, es decir como discípulo, dependiente de un “mayor” que le va guiando en cada paso dado, porque no tiene la capacidad para valerse por sí mismo. Una mente “escolarizada” diría Illich, hace que los individuos se sientan inferiores con respecto a los que tienen una mayor “escolaridad”, y esta inferioridad se traduce en colocarse siempre en los brazos de un “superior”.

La “minoridad” e incluso el mismo concepto de niñez tiene una historia, que sin embargo, se insiste en borrar<sup>185</sup>. Al verla como una realidad y no como una fabricación histórica, se logran naturalizar y justificar las condiciones actuales en las que se basa el

---

<sup>184</sup> *Ibidem*, p. 61

<sup>185</sup> *Ibidem*, p. 44

sistema educativo. Niños y jóvenes son vistos como individuos que necesitan de cuidados en tanto que están “indefensos”, desprovistos de “capacidades”. Se trata de una “pobreza” o de una “carencia” consustancial a su edad. Desde esta perspectiva, el Estado justifica su obligación de crear las instituciones y emplear todos los medios para “atender” estas carencias. Como sabemos, es el Estado quien verifica las deficiencias educativas y el que establece organismos especializados para tratarlos. Pero este cuidado, por parte de los organismos estatales, hace a los individuos “más dependientes de un tratamiento ulterior, y los hace cada vez más incapaces de organizar sus propias vidas en torno a sus propias experiencias y recursos dentro de sus propias comunidades”<sup>186</sup>.

En el aparato educativo institucional, la naturalización del estado de “minoridad” es el que justifica sostener una lógica de la desigualdad, que da pie, en muchas ocasiones a que no se formen las condiciones para poner en cuestión los comportamientos o afirmaciones provenientes por parte de una autoridad. Si uno se encuentra en condición de “minoridad”, debe aceptar lo que dice un otro autorizado por su “rango”. Lo cual bloquea la posibilidad de desarrollar un pensamiento crítico o de ser reprendido en caso de poner en cuestión el actual orden de cosas.

Ahora bien, no sólo el individuo pierde autonomía a través del modelo escolar, al mismo tiempo, la propia institución se hace dependiente de la imposición de normas y planes fijados por parte del Estado o por organismos internacionales. Se vuelve dependiente de las razones y criterios establecidos por especialistas en materias de educación. Al seguir una organización impuesta, la misma institución tampoco genera la posibilidad de alcanzar una autonomía que quizá tendría maneras más inventivas de trabajar dentro los espacios educativos. En resumen, tanto los estudiantes como el resto de la comunidad escolar, quedan sometidos a una administración institucional que impide trabajar a favor de la autonomía, la crítica y la invención.

---

<sup>186</sup> *Ibidem*, p. 13.

Illich por ejemplo, dice que esta “minoría” impide que se creé en los jóvenes un sentido de responsabilidad en la participación de la vida de su comunidad o que no se tome con debida seriedad su voz, sus propuestas, sus visiones en torno a las problemáticas que afectan a su comunidad. Pese a que muchas de las personas en “edad escolar” sepan más acerca de su vecindarios que los trabajadores sociales enviados a intervenir una problemática de la comunidad, su ayuda no será plenamente reconocida ante los ojos de los otros, es decir que tendrá un lugar marginal, y/o su participación será percibida como un “peligro” que atenta contra el orden de una estructura basada en la creencia en que la mayoría debiera por sí sola ser fuente de autoridad. De ahí que Illich proponga que debería permitírseles a los jóvenes “llegar a la mayoría de edad de modo que pusieran sus conocimientos y capacidad de indagación a trabajar en servicio de un gobierno popular”<sup>186</sup> [*Ibidem*, p.119]

### 2.2.2.3 *Un paisaje contemporáneo*

Queríamos detenernos en un caso contemporáneo que puede ajustarse, a modo de ejemplo, a algunos de los planteamientos hechos por Illich, pero también por Foucault: el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), del cual forman parte múltiples profesores-investigadores de Filosofía de la UNAM. Lo que veremos, aunque de forma breve, es cómo el SNI, mediante sus dispositivos de evaluación genera un sistema de jerarquías y exclusiones entre sus miembros pero también entre investigadores que no forman parte del sistema. Veremos también cómo influye en la manera de organizar y medir la “productividad” en las áreas del conocimiento, es decir el impacto que tiene en la configuración de los contenidos, espacios y ritmos institucionales, pero también en las representaciones que los individuos generan sobre la labor científica.

El SNI surge en 1984 como un aparato para evaluar y asegurar la productividad y calidad científica en México. Sylvie Didou y Etienne Gérard nos permiten ver en un artículo sobre este organismo, cómo éste funciona como un aparato que ordena y distribuye a los investigadores en diferentes categorías dependiendo de su trayectoria profesional, de sus logros alcanzados, del impacto de sus publicaciones en el exterior, de su involucramiento en grupos prestigiados, de su inserción en redes disciplinarias, de sus redes con comunidades internacionales, del número de publicaciones generadas (más valoradas si forman parte de revistas reconocidas), entre otras cosas. Así mismo, los autores resaltan el peso que tiene, por ejemplo, el capital escolar adquirido en instituciones *certificadas* del extranjero en nivel doctorado o posdoctorado, para ingresar a la categoría más alta de dicho sistema: SNI nivel III<sup>187</sup>. Es decir que tenemos un sistema en donde se privilegia ser cosmopolita<sup>188</sup>.

---

<sup>187</sup> Didou, Sylvie y Gérard, Etienne, “El sistema Nacional de Investigadores en 2009. ¿Un vector para la internacionalización de las élites científicas?”, p. 39.

Además dicen que “según los datos publicados por la Subsecretaría de Educación Superior sobre el Programa de Mejoramiento del Profesorado-PROMEPE, la valoración de un diploma en el extranjero sigue siendo más alta por parte de las comisiones dictaminadoras del SNI, por lo menos como criterio de ingreso que la otorgada a los grados adquiridos en el país”. Entre 1998 y 2004, el 70.8 por ciento de becarios que ingresaron al SNI tienen un grado de una institución internacional mientras que sólo ingresó el 43.9 por ciento de quienes obtuvieron su grado en una institución nacional”. [*Ibidem*, p.38]

<sup>188</sup> Como explican los autores, la obtención de un grado en el extranjero es un elemento importante para la profesionalización “debido a las redes y a los contactos que proporciona, y a las pautas de profesionalización (publicaciones, participación en eventos, circuitos de indagación) que auspicia”. [*Ídem*]. Aunque como explican los autores, el camino ascendente sólo está asegurado cuando se embona con una productividad

Con el SNI vemos ejemplificado aquello que tanto Foucault como Illich apuntaban sobre la asignación de “rangos” y la creación de un sistema de “élites” dentro de las instituciones educativas, y en las que existe una cúspide a la que sólo unos pocos privilegiados efectivamente llegan. En el caso del SNI, sólo llegan al nivel más alto el 6 y 9 por ciento del total de investigadores, quienes son considerados como la élite científica del país. Esto quiere decir que el noventa por ciento del total nunca llegarán a la cúspide aunque aspiren a ésta. Esto ya nos habla de cómo, pese a que operan mecanismos excluyentes de selección que son evidentes, continúa la aspiración de llegar hasta la cima. Es decir que los individuos reconocen y apoyan el propio sistema, del cual, en su mayoría, son excluidos. Esta aspiración que puede estar fundada en la divulgación de la imagen del científico exitoso que pertenece a la más alta categoría, resulta efectiva para mantener operando un orden excluyente.

En cuanto a la falta de autonomía, lo podemos ver desde tres perspectivas: del lado del propio SNI, del lado de las instituciones y del lado de los investigadores. En el primer caso, no hay autonomía en tanto que los criterios de evaluación no parten del propio sistema sino que están regidos de acuerdo a parámetros internacionales. En el segundo caso, las mismas instituciones pierden autonomía en tanto que su prestigio depende, en cierta medida, del número de investigadores reconocidos por dicho sistema. Esto implica que las instituciones también pueden perder o ganar una categoría de distinción dependiendo de su ajuste a los parámetros de productividad del SNI. Para asegurar su “rango” o ascender de categoría en el escenario nacional, deben crear modelos y programas de estudio que vayan constituyendo individuos con los perfiles deseados y esperados por el SNI. Finalmente, en el tercer caso, el investigador se somete a los criterios de productividad impuestos por el sistema. Es decir que su labor se norma cada vez más por las pautas y ritmos asignados por el SNI. Va siendo el sistema el que dictamina el valor de la investigación, es decir aquello que tiene mayor o menor peso, el tipo de encuentros que hay que procurar, el recorrido que el investigador debe seguir, las etapas por las cuales debe pasar, y los ritmos legítimos que hay que incorporar. Hasta hoy, por ejemplo, el SNI

---

ulterior en redes desterritorializadas. Es decir, lugares donde los resultados de la investigación se socializan internacionalmente. También se puede ascender teniendo un posgrado o doctorado en el extranjero siempre y cuando “consoliden recorridos profesionales cuyas pautas y espacios sean estratégicamente internacionalizados”. [*Ibidem*, p. 40]

impone dos exigencias: “la obtención de un doctorado a edades cada vez más tempranas y la de la adquisición del máximo grado escolar en polos de excelencia, internacionales primero, nacionales ahora.”<sup>189</sup> Es decir que se estandariza y se normaliza la edad en la que uno debe adquirir un determinado grado. De este modo, el investigador va organizando su labor y su vida de acuerdo a las coordenadas establecidas por el sistema, si es que quiere pertenecer a éste.

Incluso el “mérito individual” del investigador, es medido en base a los parámetros del SNI. Es decir que la trayectoria profesional del individuo para ser reconocida por el sistema, debe adecuarse de punta a punta a los criterios establecidos por ésta. El “mérito”, por ende, es un aspecto cuantificable y así mismo sujeto a revocación en caso de que no se comprueben los resultados. Es decir que si uno no entrega informes ajustados a un formato dando cuenta de sus “logros”, “desarrollos” y “avances”, puede bajar de “categoría” o ser en el peor de los casos, expulsado.

Es evidente que unos criterios homogéneos no pueden más que producir desigualdades. Si el mérito es una cuestión cuantificable y ligada a la productividad, pero la “productividad” (el número de artículos publicados, por ejemplo) varía de acuerdo a las tradiciones de formación, entonces habrá en determinadas áreas del conocimiento un mayor número de personas reconocidas por sus “méritos”, por más que las que quedan excluidas busquen cada vez más ajustarse al patrón impuesto<sup>190</sup>.

Sumado a esto, tenemos el problema de una institución que además de generar criterios excluyentes de selección, no hace transparente los procedimientos mediante los cuales se asigna a los individuos una determinada categoría. La creciente burocratización ha hecho que esto último sea una labor en extremo difícil, pero también es una forma de organización en la que operan un sinnúmero de intereses personales, grupales e institucionales, y de luchas entre diversos grupos e incluso escuelas de pensamiento. Todo lo cual ha generado, según los autores, un profundo malestar causado por la injusticia sentida y resentida. Nosotros podríamos preguntar si por más que los procedimientos de selección se hicieran transparentes al público, alguien podría sostener como justo un sistema de “castas”.

---

<sup>189</sup> *Ibidem*, p. 30

<sup>190</sup> *Ibidem*, p. 37

Ahora bien, lo que tenemos es un sistema de élites que regula e impacta directamente en la configuración institucional: en sus contenidos, en sus perfiles, en su producción, en su modo de concebir la labor científica, etc. Se trata de un sistema que establece un recorrido enfocado en la obtención de grados, escalonado, progresivo, cuantificable por etapas, inalcanzable para la mayoría y excluyente tanto para la mayoría de quienes forman parte éste como para quienes no forman parte del sistema pues el SNI es una fuente de legitimación a nivel nacional como internacional.

Tenemos así mismo, una máquina de identidades estandarizadas (el investigador para ser reconocido debe acoplarse a la imagen prefabricada e impuesta por el sistema), y reguladora del saber y su posible campo de experiencia pues todo elemento debe poder encajar en las categorías impuestas por el sistema. No acaso el SNI, se preguntan los autores, se ha vuelto en “un referente para orientar el cambio en las instituciones, empujándolas a acumular en su *stock* de investigadores más doctores y a ofrecerles condiciones para que sean más productivos y más internacionalizados.”<sup>191</sup>

Analizar el funcionamiento del SNI nos permite ver ejemplificados algunos de los mecanismos de poder analizados por Foucault en *Vigilar y Castigar*, lo cual habla de la vigencia y utilidad de sus análisis para analizar escenarios de conflicto contemporáneos. Nos permite ver la reproducción de algunas tecnologías de gubernamentalidad como: la clasificación, división y distribución de los individuos en el espacio; la administración y regulación del tiempo; la implementación de esquemas para optimizar y garantizar la utilidad y productividad de la investigación; los medios a través de los cuales el investigador está sometido a una observación y exposición constante (llenar formularios, actualización del CV); los mecanismos que van siguiendo el “desarrollo” de cada individuo; la creación de un sistema relacional de vigilancia (los investigadores son “investigados” por el SNI, por la institución de la que forman parte, pero los investigadores, a su vez, se miden y comparan entre ellos, observan no sólo su propio desarrollo sino el de los demás). La pregunta “¿cómo organizar vidas provechosas?”, uno de los ejes del poder disciplinario, opera en el funcionamiento del SNI.

Este escenario que nos resulta tan cercano como estudiantes y profesores de filosofía, expone algunas de las problemáticas graves que afectan a los espacios institucionales y a

---

<sup>191</sup> *Ibidem*, p. 33

las subjetividades que ahí se conforman. Al mismo tiempo, expone el carácter productivo y normativo de realidades excluyentes que son resultado de la imposición de determinados criterios, así como de la puesta en marcha de eficaces tecnologías de gubernamentalidad como la evaluación y la clasificación por categorías, y del ocultamiento del funcionamiento de un escenario de gobierno que afecta tanto a las instituciones, a los investigadores, y a los estudiantes que se formarán, probablemente sin saberlo, en base a planes de estudios que buscan obtener determinados perfiles.

#### ***2.2.2. 4 Un empobrecimiento en la inventiva de otro tipo de organización educativa.***

Continuando con los planteamientos de Illich, diremos que cuando la mayor parte de la sociedad está convencida de que las instituciones son las únicas que pueden y deben ser las especialistas en educación y por tanto las únicas capaces de proveer, calificar, certificar y juzgar todo lo concerniente al ámbito educativo, queda capturada y paralizada la imaginación social para pensar en otras formas de modelos y organización educativa. Illich dice que sólo pensando en una *revolución institucional* es que se podría impulsar el potencial inventivo de otro tipo de organizaciones. Esto implica trabajar con el imaginario de las personas, que considera “los fracasos de la escuela como una prueba de que la educación es una tarea muy costosa, muy compleja, siempre arcana y frecuentemente casi imposible”<sup>192</sup>. Estamos frente a una sociedad cuyas expectativas en materia de educación escolarizada, chocan con la realidad, debido a que dicha educación no satisface las promesas que hace: obtención de empleos, conocimiento “útil” para la práctica, garantizar el ascenso social o mejores opciones de vida, desarrollo personal. Pero por más que esto genere frustración, desaliento, impotencia y permanente desilusión, se continúa apoyando incondicionalmente la forma actual de organización escolarizada en lugar de idear otros medios, formas y prácticas pedagógicas. Quedamos así en manos de la utopía, del conformismo, del mutismo, en lugar de proponer otras alternativas.

Ahora bien, el trabajo para modificar el imaginario de la mayor parte de la sociedad, no sólo puede hacerse desde la teoría sino también desde la práctica. De nada sirve hablar sobre una mejor sociedad si no se ponen a prueba experimentos basados en otra lógica

---

<sup>192</sup> Illich, *op.cit*, p. 18

organizacional y relacional. Significa por un lado, reconocimiento de que el estado actual de cosas no lleva a buen destino, voluntad de aprender a pensar y conducirse de otro modo, y por el otro, medios viables que lo posibiliten.

Para Illich<sup>193</sup>, una educación para *todos significa educación por parte de todos*. Es decir que cada individuo debe asumir la responsabilidad de participar e intervenir en su propio proceso de aprendizaje. Implica dejar de comportarse como un pupilo o como un simple receptor de los servicios prestados por el Estado. En la sociedad escolarizada, dice el autor, los maestros “certificados” y con “título” se apropian del derecho que tienen todo hombre de ejercer su competencia para aprender e instruir igualmente<sup>194</sup>. Al mismo tiempo, se restringe el campo de acción del maestro al ámbito educativo sin que existan las condiciones fuera de la institución para que éste desempeñe una función educativa. La división marcada entre trabajo y tiempo libre, y en donde lo educativo queda fijado en el primer ámbito, no permite inventar otro tipo de espacios educativos y de relaciones de aprendizaje. La sociedad, así mismo, queda escindida entre aquellos espacios donde es legítimo que intervengan procesos, tratamientos y profesiones académicas y pedagógicas, y aquellos en los que no. En los términos del autor: “la educación se hace no terrenal y el mundo se hace no educacional”.<sup>195</sup> Por esta razón, se precisaría un proceso de “secularización” de la educación que hoy está subordinada a la esfera institucional y estatal, que lucharía por conquistar autonomía en relación con las instituciones oficiales actuales.

Terminados de ver los planteamientos y propuestas de Illich, podemos concluir un par de cosas. En primer lugar, la importancia de poner la intención y la atención hacia la reflexión y planeación de un enfoque nuevo en materia de educación en tanto que el propio contexto en el que vivimos nos lo exige. Cada semana, por no decir cada día, en los periódicos nacionales, sale alguna noticia con respecto a los fracasos del sistema escolar

---

<sup>193</sup> Para el lector interesado en las críticas que se le hicieron a Illich tras escribir su libro *La sociedad desescolarizada*, se sugiere leer el libro: *Un mundo sin escuelas. Iván Illich y otros*. En éste pueden encontrarse posturas, como la de Herbert Gintis [p.92], que combaten la idea de que hay la posibilidad de desescolarizar la sociedad pero que sin embargo sostienen que pueden cambiarse las relaciones sociales educativas mediante otro tipo de luchas. O posturas, como la de Sumner M. Rosen, que sostienen que algunas reformas educativas podrían efectivamente servir para reestructurar el poder vigente. Desde esta última perspectiva, se pone el énfasis en las luchas diarias, en la conquista de objetivos próximos que son constitutivos de un proceso más largo y difícil. Los esfuerzos pequeños pero exitosos de organización son, para la autora, lo que puede hacer posible cambios básicos. [p.132] Estaría, por tanto, más cercana a la visión de Foucault, para quien estas luchas de “bajas dimensiones” (pero no por ello de baja intensidad) son fundamentales.

<sup>194</sup> Illich, *op.cit*, p.37

<sup>195</sup> *Ibidem*, p.40.

actual: recursos insuficientes para satisfacer toda la demanda educativa, deserción creciente y altos niveles de desempleo, burocratización en aumento, descontento social, entre algunas cosas.

El lector podría preguntarse por la viabilidad de las propuestas de Illich. Algunas de éstas son: ¿qué tan efectivas pueden ser estas *otras* formas de organización y de relación en una sociedad que las invalida, las invisibiliza y las vuelve inaudibles, una sociedad que las relega a un campo de acción reducido que no llegará a tocar a sectores amplios de la sociedad? ¿Qué alcances tienen propuestas que retan el imaginario colectivo nacional? ¿Cómo posicionarlas para que lleguen a *afectar*, y por ende producir movimiento, en el sentido común de los individuos? Y en cuanto a quienes están interesados o involucrados en la filosofía ¿por qué estos asuntos en torno a la institucionalización y búsqueda de otros espacios y relaciones de aprendizaje, deberían resultarles relevantes? Podríamos preguntar si no acaso diferentes filósofos pertenecientes a distintos contextos<sup>196</sup>, les resultó

---

<sup>196</sup> Podemos mencionar por lo pronto a Kant, Schopenhauer, Nietzsche y Derrida.

Schopenhauer en su texto *La filosofía de Universidad* y Nietzsche en *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, y *Schopenhauer como educador*, analizan la relación que hay entre la filosofía y la Universidad, y muestran algunas de las problemáticas que enfrenta el saber filosófico cuando éste se institucionaliza. A grandes rasgos, podría parecer que para estos autores, la filosofía y su forma institucionalizada son dos cosas distintas, y que en el momento de entrar en relación, en la Universidad por ejemplo, la primera se ve en peligro de sucumbir. Se establece por lo tanto, una primera frontera entre aquello que pareciera ser propiamente filosófico y por otro, algo externo (la institución) que se le adjunta a modo de una prótesis que pudiera llegar incluso a devorar a la misma filosofía. Esto expone en primer lugar, el carácter vulnerable de la filosofía a ser cooptada por los modos de operar de una institución, y en segundo lugar hace patente cómo la institución imprime sus huellas en la construcción del saber filosófico. Si Nietzsche y Schopenhauer le pusieron debida atención a la filosofía de Universidad es porque pensaban que ésta de alguna forma, cancelaba la posibilidad de desarrollar un auténtico saber filosófico y aún más, contribuía a la decadencia de la propia cultura.

Kant por su parte, en el texto *El conflicto de las Facultades*, da cuenta de aquellos conflictos que surgen a partir de las divisiones entre las distintas partes del cuerpo universitario, esto es las Facultades. El autor se entrega a la tarea de reflexionar: sobre las problemáticas que acechan a la Universidad, y en particular a la Facultad de filosofía; sobre la importancia de una formación al interior de la Universidad; sobre la defensa de espacios críticos y autónomos dentro de la misma, en donde ni siquiera el poder del mismo Estado interviniese y en donde se diese la posibilidad de impedir que determinados individuos reposen “tranquilamente en su posición, en cuanto la hayan conquistado, a cualquier título que sea, y además habrían podido mandar despóticamente.”[Kant, *El conflicto de las Facultades*, p.36].

Jacques Derrida se ocupó intensamente (sobre todo en los años 70s y 80s) en reflexionar sobre la enseñanza y el aparato filosófico, su relación con la institución y diversos ámbitos no institucionalizados, los problemas fronterizos al interior de la universidad, la reacomodación de los espacios de trabajo en las Humanidades, la defensa de la filosofía y de sus espacios críticos. Buena parte de esta reflexión se incorpora al trabajo del grupo GREPH (*Groupe de Recherches sur l'Enseignement Philosophique: Grupo de Investigaciones sobre la Enseñanza Filosófica*) creado en 1975, y del cual Derrida formaba parte.

En su libro *La universidad sin condición*, Derrida ayuda a plantear qué es lo que hoy la Universidad, pero en particular las Humanidades, deberían defender a toda costa. Y nos recuerda que esta Universidad debería ser un lugar de resistencia y libertad *incondicional* en donde todo puede ser cuestionado, incluso los mismos axiomas de la Universidad, y de la misma idea e historia de la crítica. Para Derrida, las Humanidades deberían

importante abordar esta compleja temática debido a que afectaba su misma práctica profesional, porque veían reproducirse en algunos de estos espacios lógicas de dominación que ellos analizaban y desarticulaban en otros ámbitos. Es decir, que su práctica filosófica partía del reconocimiento de que su lugar de desarrollo, trabajo y formación, no estaba exento de relaciones de poder y de dominación, y que podía correr el riesgo de inhibir un cuestionamiento crítico.

Tomado el marco general de las críticas y propuestas de los autores vistos hasta ahora, creemos que estamos en mejores vías de analizar el territorio institucional donde como estudiantes o profesores de filosofía transitamos. Un lugar sustentado bajo el supuesto de que debiera fomentar la constitución de espacios donde se ejerza la actividad crítica.

---

seguir siendo un último lugar de resistencia crítica “frente a todos los poderes de apropiación dogmáticos e injustos” y en donde lo que concierne a la historia de la verdad en su relación con lo propio del hombre, del derecho del hombre, del crimen contra la humanidad, etc. halla “su lugar de discusión *incondicional* y sin presupuesto alguno, su espacio legítimo y reelaboración”. [*La Universidad sin condición*, p. 11]

Por último, Derrida plantea en una conferencia titulada “Mochlos, o el Conflicto de las Facultades” (que surge a partir de la lectura que hace del escrito de Kant que anteriormente habíamos mencionado) varias cosas de importancia. La primera: la relación entre las fronteras de la Universidad, en particular, el énfasis que pone en el hecho de que la intervención activa de una fuerza o aparato, póngase el caso del Estado, afecta directamente al corpus universitario. Esto quiere decir que incide en los modelos de enseñanza pero también en la práctica y el estilo de los mismos investigadores [“Mochlos, o el conflicto de las Facultades”, p.3.] En segundo lugar, el énfasis en la toma de posición en el propio trabajo pues dice que la institución no son simplemente los muros y estructuras exteriores que protegen o coartan la libertad de nuestro trabajo, sino que es de antemano la estructura de nuestra interpretación y que por lo mismo se vuelve fundamental la “toma de posición, en el propio trabajo, acerca de estructuras político-institucionales que constituyen y regulan nuestra práctica, nuestras competencias y performances” [“Mochlos, o el conflicto de las Facultades”, p.9].

Diremos que si los planteamientos de Derrida nos sirven de algo es porque señalan el ejercicio de resistencia que hay que asumir para impedir que fuerzas tanto al exterior como al interior de la institución ejerzan un dominio. Es por ello que resalta que esta frontera que se pudiese plantear entre el afuera y el adentro de la Universidad y de las Humanidades, es el lugar a partir del cual éstas pueden negociar y organizar su resistencia y asumir sus responsabilidades, no para cerrarse dentro de ellas mismas sino para “resistir efectivamente, aliándose con fuerzas extraacadémicas, para oponer una contraofensiva inventiva, con sus obras, a todos los intentos de reapropiación (política, económica, jurídica, etc.)” [*La Universidad sin condición*, p.76]

### CAPÍTULO 3

#### Hacia un trabajo ético-político dentro de la formación filosófica universitaria

En este último apartado de la investigación, nos detenemos en el ámbito universitario actual, para preguntarnos cómo es que la práctica crítica puede tener cabida en la formación filosófica de nuestros días.

Los análisis de Foucault e Iván Illich nos sirvieron para ver cómo en las instituciones educativas, pueden llegar a reproducirse esquemas y procedimientos de gubernamentalidad en los que intervienen poderes normalizadores que fomentan la constitución de subjetividades *dóciles* y en donde opera un aprendizaje del no cuestionamiento y de la no inventiva. Foucault muestra de forma clara cómo las instituciones educativas no son simplemente espacios donde los individuos entran para aprender contenidos y habilidades, sino que son sobre todo ámbitos que regulan organizan la experiencia a través de la normativización y la normalización, y que inciden en la constitución subjetiva del individuo. De ahí la importancia de pensar ¿frente a prácticas de gobierno que llevan al adiestramiento, a la *ortopedización* (enderezamiento) de las conductas, a la obediencia ciega, al automatismo y subordinación, qué posibilidades hay para configurarnos de otras formas más autónomas y libertarias?, ¿cómo desnormalizar nuestra experiencia?, ¿cómo escapar a las tácticas de individualización?

En la presente investigación hemos sostenido que una vía para realizar esto es mediante lo que Foucault entiende por crítica, una noción que tiene su propia genealogía<sup>197</sup>, pero que en la presente investigación, ha sido empleada desde el sentido que le otorga el citado autor. Hemos retomado esta noción desde una perspectiva que recupera el valor de su postura frente al ejercicio del poder y que así mismo la convierte en una herramienta potente de transformación subjetiva. Retomaremos de forma breve algunos de los rasgos

---

<sup>197</sup> Foucault, en su texto “¿Qué es la crítica?” justamente da cuenta de uno de los muchos caminos que hay, para hacer la historia de la actitud crítica. El autor, parte de los siglos XV y XVI y explica la explosión en el *arte de gobernar* a los hombres; arte que se desarrolló y refinó en la *pastoral* cristiana pero que desde el siglo XV, comenzó a expandirse a distintos ámbitos de la sociedad (económico, pedagógico, político, etc.) Y es frente a esta *gubernamentalización* de la sociedad que emerge la crítica en la forma de rechazo, cuestionamiento, negativa a someterse. Sin embargo, este rechazo no adquiere la misma forma pues opera de distintos modos dependiendo del contexto. De ahí que el autor habla de sus anclajes históricos: una cosa es el cuestionamiento al magisterio eclesiástico en relación a la autenticidad de las Escrituras, y otro el rechazo a leyes injustas que provienen de un gobierno ilegítimo.

principales de esta actividad (que fueron desarrollados en el primer capítulo), para posteriormente detenernos en las siguientes preguntas: ¿cómo hacer para ejercitarla dentro de la formación filosófica?, ¿cómo hacer para que su uso no se restrinja a un uso meramente académico-normativo?

### **3. 1 Rasgos generales de la actividad crítica.**

Lo primero que hay que retomar es que al hablar de crítica, hacemos referencia a una *actividad* para emplearse en el ámbito de la vida mundana. Es decir, que está orientada no sólo para servir a fines teóricos sino a aquellos que repercuten en la práctica: sirve para hacerse cargo de un *aquí* y un *ahora* en donde interviene un determinado escenario de sujeción social que implica una situación de cruce entre relaciones de poder, contenidos de saber y formas de subjetivación, que afecta la vida de un individuo o un grupo de personas. Por ello, su emergencia está ligada siempre a un contexto singular y particular de acción. Es una práctica regional, anclada en escenarios concretos. Por ende, jamás puede plantearse en términos universales.

La crítica se opone a aquellas formas de intervención en el campo de acción de los individuos, donde mediante determinados conocimientos, tecnologías, procedimientos, se busca guiar y determinar el pensamiento y la conducta de éstos no con fines de emanciparlos sino de sujetarlos a un estado de dominación. Se trata de situaciones donde las relaciones de obediencia y sumisión son centrales. Por ello, la crítica busca atacar aquellos estados donde los individuos obedecen ciegamente y en donde operan relaciones y prácticas sociales de sujeción, que coartan la posibilidad de un individuo para pensar, actuar y relacionarse (consigo mismo, con los otros y con el mundo) de maneras autónomas y libertarias. No olvidemos que uno de los significados que Foucault le da al término “sujeto” es estar sometido a un otro a través del control y la dependencia. Es por ello que plantea la crítica como una práctica de *desujeción*.

Ahora bien, una de las razones por las cuales estos estados de sumisión y obediencia se sostienen y mantienen, es porque logran inhibir o impedir cualquier esfuerzo reflexivo de cuestionamiento ante un determinado escenario donde operan relaciones de sujeción social a través de ciertos mecanismos de poder. Asumiendo que no estamos determinados a obedecer, someternos y depender completamente de un otro, surgen las siguientes

preguntas: ¿cómo es que emergen y se reproducen escenarios y esquemas que fomentan el automatismo?, ¿mediante qué maquinaria se acepta la obediencia y se coarta la capacidad del individuo para reflexionar sobre el valor, el sentido y los resultados de sus acciones?

Analizar cómo operan este tipo de maquinarias, en qué consisten estas lógicas de sujeción, así como las repercusiones que puede tener en el ámbito individual y social, nos habla ya de un tipo de investigación que busca reflexionar sobre su presente: sobre lo que ocurre, lo que hacemos y lo que somos hoy en día como individuos que vivimos en una época y bajo un *régimen de verdad* determinado. La investigación filosófica, desde esta óptica, tiene una función social en la elaboración de diagnósticos sobre su presente, los cuales buscan visibilizar y denunciar ámbitos donde a través de ciertas maquinarias y dispositivos se ejerce algún tipo de poder que fomenta la sumisión; bloquea el ejercicio de la libertad; inhibe el cuestionamiento; conduce a estados de dominación, etc.

El ejercicio de denuncia es, a su vez, un medio a través del cual puede incitarse al otro a pensar más allá de las tradiciones que nos tienen atados a una forma de percibir la realidad, a producir un tipo de ajustes en los marcos habituales de sentido, a sacudir los hábitos acríticos de pensamiento y conducta. Hay una preocupación y cuidado por comunicar y dar a conocer las denuncias no sólo al especialista sino al conjunto de la sociedad para así lograr producir efectos en el campo social.

Esta práctica de *desujeción*, como vimos, va en contra de todos aquellos mecanismos de *naturalización* que nos hacen olvidar las condiciones bajo las cuales se formaron determinadas prácticas, instituciones y discursos. Esto porque al olvidarnos de dichas condiciones tendemos a aceptar, a obedecer, a justificar, y a tomar por necesario un determinado régimen en el cual tiene cabida dichas prácticas, instituciones y discursos. Como vimos en el primer apartado, este régimen al cual Foucault llama *régimen de verdad*, establece de antemano los términos bajo los cuales debe darse y organizarse la existencia, moldeando de este modo nuestras conductas y pensamientos. Por ello, aprender a cuestionarlo, a desobedecer sus principios, a historizarlo<sup>198</sup>, es una manera de modificar

---

<sup>198</sup> Que cabe aclarar que en la presente investigación se emplea el término “historizar” desde la óptica genealógica a la que hicimos referencia en el primer capítulo. Resumiendo, es un tipo de historia que se opone a la construcción de narrativas que establecen una línea temporal de progreso y que se basan en una lógica causal para interpretar los acontecimientos. La genealogía, por el contrario, emplea la historia para desnaturalizar, para problematizar aquello que es presentado como universal, mostrando el carácter arbitrario, contingente y singular de los acontecimientos. De este modo, más que contribuir a establecer determinismos,

nuestra relación con dicho orden. Es decir, que hay la posibilidad de constituirnos no a través de la aceptación y sumisión ante los términos que establece dicho régimen, sino a través de la reflexión crítica de éstos. Por ende, podemos formarnos a través de prácticas de *rebeldía e insumisión*, que hay que subrayar, no fomentan la irresponsabilidad y la *licencia*, sino una práctica de la libertad, sujeta a límites, pero en permanente ejercicio. Es por esta razón que la crítica, como práctica reflexiva de cuestionamiento, se plantea como una vía a través de la cual, el individuo puede aprender a plantear y buscar otros modos de configuración subjetiva que sean contrarios a la ciega obediencia de un determinado orden de cosas. Es una apuesta de luchar contra lo que Paulo Freire llamaba como “burocratización de la mente”:

“Um estado refinado de estranheza, de ‘autodemissão’ da mente, do corpo consciente, de conformismo do indivíduo, de acomodação diante de situações consideradas fatalistamente como imutáveis. É a posição de quem encara os fatos como algo consumado, como algo que se deu porque tinha que se dar da forma como se deu, é a posição, por isso mesmo, de quem entende e vive a História como determinismo e não como possibilidade.<sup>199</sup>”

[Un estado refinado de extrañeza, de "autosumisión" de la mente, del cuerpo consciente, de conformismo del individuo, de resignación ante situaciones consideradas fatalmente como inmutables. Es la postura de quien encara los hechos como algo consumado, como algo que sucedió porque tenía que suceder en la forma en que sucedió, es la posición, por lo mismo, de quien entiende y vive la Historia como *determinismo* y no como *posibilidad*.]

Otra de las razones por las cuales la crítica va en contra de las vías de la naturalización, es porque puede llevar a la justificación de escenarios en los que se comete algún tipo de injusticia, abuso o se reproducen estados de dominación. La naturalización conduce al “necesariamente es así” o en otras palabras al determinismo, el cual cancela automáticamente la posibilidad de cuestionamiento y de transformación de un determinado orden de cosas. Por ello se vuelve central aprender a preguntar por los criterios a partir de los cuales se constituye un determinado *régimen de verdad*: ¿qué tipo de exclusiones plantean?, ¿qué tipo de vida privilegian?, ¿qué tipo de acciones y conductas se fomentan, y cuáles se penalizan?

La crítica emplea la arqueología y la genealogía como herramientas de desnaturalización y desfamiliarización, para mostrar el carácter contingente e histórico de las verdades que ejercen un determinado poder sobre nosotros, lo cual permite no sólo ver y

---

sirve para extraer “de la contingencia que nos ha hecho ser lo que somos la posibilidad de ya no ser, hacer o pensar lo que somos, hacemos o pensamos”. [Foucault, “¿Qué es la ilustración?”, p. 348].

<sup>199</sup> Freire, Paulo, *Pedagogia da Autonomia*, p. 111-112.

cuestionar cómo y mediante qué mecanismos estructuran nuestro campo de experiencia, sino también ver la posibilidad de alterarlas o en su caso, hacerlas perecer. Así mismo pregunta mediante qué estrategias es que podemos subvertir un determinado orden de cosas. De ahí que podamos situarla del lado de la táctica y la resistencia. Si su objetivo es luchar frente a un determinado ejercicio abusivo de poder, debe analizar cuáles son los mejores mecanismos a través de los cuales puede vencerlo. Las luchas no adquieren forma sólo mediante la enunciación, sino sobre todo mediante su exposición en la práctica.

El conocimiento, desde esta perspectiva crítica, no está ahí para producir más conocimiento sino para defender e inaugurar nuevos campos de experiencia. Lo anterior puede lograrse si es que se experimenta y ensaya hasta dónde es que se puede cambiar la forma como se piensa y actúa. Ver el modo de inducir cambios en la relación que se tiene con un mismo, con los otros y con el universo socio cultural, es uno de los ejes de esta práctica de *desujeción*. Para ello, el saber y la práctica deben articularse para ejercer cambios en la vida de los individuos, ya que sólo poniendo a prueba este nuevo saber y estas nuevas relaciones con la *verdad* es que se puede llegar a saber qué tan distinto pensamos y hasta dónde es que con esto podemos llegar.

La idea de que la actividad crítica involucra un ejercicio y una serie de ensayos continuos en la vida de un individuo, es lo que permite entenderla como un modo de elaboración personal que va moldeando y transformando el modo de ser del individuo: de lo que dice, piensa y hace. El ejercicio crítico deja marcas en la propia subjetividad del individuo, es decir que adquiere cuerpo y forma a través de su puesta en marcha. Es, utilizando otros términos, una práctica de constitución del sujeto, un modo de subjetivación. Es por ello que Foucault plantea la crítica en términos de *éthos filosófico*.

El conocimiento que emerge del ejercicio crítico, atraviesa y modifica al sujeto. En este sentido, se está hablando de un tipo de conocimiento opuesto a aquél en el que el individuo mantendría una relación exterior; es decir un tipo de saber que “se aprende, en el que se adquiere algo que antes no se tenía, pero en el que eso que se adquiere está pegado, no atraviesa la conciencia, o la constituye, la estructura o la modifica, sino que permanece exterior a ella, sin relación con el que sabe.”<sup>200</sup>

---

<sup>200</sup> Larrosa, Jorge, “Sobre la enseñanza de la filosofía. (Elogio y repulsa de la filosofía en tiempo de crisis.)”, p. 559.

Como vimos, la crítica no es un actividad normativa, es decir que no establece modos y modelos universales de conducta, no instituye programas, ni proyectos educativos, no da órdenes y no le dice al otro cómo y dónde reside su *verdad*. Su labor no es la de juzgar en base a criterios normativos al conjunto de la sociedad pues justamente su función es la constante puesta en cuestión de los criterios a partir de los cuales se instituyen determinadas formas de vida. Pero si bien su labor no es la de juez, posibilita la construcción de relaciones y formas de vida menos autoritarias, en tanto que involucra un *uso reflexivo de la libertad*.

Hay que volver a subrayar que libertad aquí no es entendida en términos absolutos, como si pudiésemos llegar a una liberación total; esto debido a que desde la perspectiva de Foucault, que aquí compartimos, no podemos llegar a una anulación de las relaciones de poder. Éstas cambian de sentido, se modifican, emergen y se multiplican<sup>201</sup>, pero en modo alguno desaparecen. Si la crítica puede llegar a ser planteada como una *práctica de libertad*, es porque obliga a modificar las relaciones de poder que tienen al individuo sujetado. Pero se trata de una práctica constante en tanto que cualquier “liberación” conquistada no implica un cierre final: se abre a nuevas relaciones de poder sobre las cuales es preciso reflexionar y trabajar para que no conduzcan a nuevos a estados de dominación. Si más arriba dijimos que la crítica es un medio para fomentar relaciones menos autoritarias y más libertarias, es justamente porque, ante la afirmación de que estamos insertos siempre en un haz de relaciones de poder, la actividad crítica se da a la tarea de reflexionar sobre ¿cómo y en qué dirección debemos manejar las relaciones de poder que nos manejan?; ¿cómo gobernar nuestras vidas sin someter y someterse a otros?; ¿cómo practicar la libertad? De ahí que Foucault la conciba como un trabajo ético y como una herramienta en la formación de subjetividades éticas.

### 3.2 Crítica y autonomía

---

<sup>201</sup> Una vez más subrayamos que en sí mismas las relaciones de poder no son negativas, son más bien productivas en tanto que permiten que el individuo se estructure y se constituya de una determinada forma, y al mismo tiempo son las que posibilitan que el individuo ejerza su poder de resistencia y transformación. El problema es cuando estas relaciones de poder se fijan y se convierten en relaciones de sujeción estricta, es decir, en relaciones de *dominación*.

Foucault da una definición de crítica como un esfuerzo de “creación permanente de nosotros mismos en nuestra autonomía”<sup>202</sup>. Desde la Ilustración, la autonomía se convierte en uno de los objetivos explícitos de la formación. En Kant, está relacionada con el rechazo a un estado de minoría (entendida como la incapacidad de servirse del propio entendimiento sin la dirección del otro y por tanto con la imposibilidad de ser partícipe de la construcción de una verdad propia). Este autor rechaza el estado de tutela donde se obedece ciegamente, (de forma automática, sin hacer uso de la razón) pero también donde hay sometimiento por el ejercicio arbitrario de una autoridad. Por ello, resistirse, por ejemplo, al estado de tutelaje en materia religiosa implicaba combatir la negativa de posibles reformas o transformaciones, o el bloqueo de todo tipo de razonamiento propio. Y esta resistencia, para Kant, se ejercía mediante el cuestionamiento y debate de dicha autoridad en la escritura publicada. De ahí la importancia que tenía el uso público de la razón<sup>203</sup>.

Por el lado francés ilustrado, en Rousseau la autonomía más que ser una posibilidad se presenta como una obligación: “nadie está exento del primer deber del hombre, nadie tiene derecho a fiar en el juicio ajeno”. Ser *dueño de sí*, regirse en base a los principios propios y no al de las opiniones, es una de las premisas de la autonomía. Para ello se requiere de un proceso formativo que implica un desaprendizaje de ciertos hábitos y vicios incorporados en sociedad que fomentan la dependencia entre hombres<sup>204</sup>. La autonomía se rige bajo el criterio de reducir lo más posible, la dependencia hacia un otro, pero también hacia las propias pasiones, vicios, deseos.

No ha sido objeto de la presente investigación detenernos en la genealogía de esta noción. Sin embargo, lo que sí hemos intentado es dar cuenta del uso y sentido que tiene en Foucault (un uso que ciertamente “conserva” algunas marcas de la Ilustración). A partir de ello es que hemos construido una aproximación del término sobre el que nos gustaría hablar a continuación.

---

<sup>202</sup> Foucault, “¿Qué es la Ilustración?”, p.347

<sup>203</sup> En el capítulo 1, nos detuvimos en este punto.

<sup>204</sup> No hay que olvidar que para Rousseau hay dos clases de dependencias, las de las cosas que dependen de la naturaleza y las del hombre que dependen de la sociedad. Para el autor, la primera no engendra vicios pues no tiene ninguna moralidad. Pero la dependencia de los hombres engendra todos los vicios. Así mismo, este desaprendizaje para Rousseau resulta fundamental pues el hombre es naturalmente bueno y sólo por las instituciones se vicia y corrompe.

Primera aclaración: la palabra *autonomía*, en lo que respecta al individuo, no implica que en un acto soberano de la razón el individuo se libera de todas las coacciones que lo sujetan y a partir de ello se gobierna a sí mismo, de forma que ya no depende de ningún otro más que de sí. Una concepción de autodeterminación total conquistada por el individuo, es contraria a la idea de autonomía que aquí defendemos pues implicaría pensar que éste tendría absoluto control sobre el mundo donde él mismo fue estructurado, así como sobre futuros acontecimientos; implicaría pensarlo fuera de un haz histórico de relaciones de poder y de saber, y más allá de la experiencia. La misma crítica, no es una práctica rigurosamente autónoma, en tanto que no tiene una ley propia<sup>205</sup>, sino que emerge como respuesta a un ejercicio de gobierno concreto. Es decir, que no opera por sí misma y bajo leyes que son estrictamente suyas. Más bien va emergiendo y se va moldeando de acuerdo a los frentes de poder que se imponen. Y, siguiendo esta lógica, podemos también explicar que los sujetos tampoco son estrictamente autónomos, en tanto que son *formados* bajo coacciones estructurales, de las cuales en muchas ocasiones ni siquiera son conscientes.

En Foucault, el sujeto se forma en y a través de un aprendizaje social, el cual es producto de tradiciones, normas, conocimientos, y discursos vigentes y válidos del momento. Dicho aprendizaje no cesa, y al mismo tiempo, se va ampliando, desarrollando y transformando conforme el sujeto entra en contacto con universos donde operan distintos discursos, prácticas, saberes. Lo cierto es que la incorporación de dichos aprendizajes, se hace patente en las formas de relacionarnos con nosotros mismos y con el mundo, en nuestras preferencias, en el modo en el que vamos ordenando y dándole sentido a las cosas. En términos foucaultianos, son formas de subjetivación. Sin embargo, el que dichas coacciones estén en pie, no significa que automáticamente determinen y guíen la conducta del individuo pues en el ámbito de la experiencia, no sólo intervienen coacciones sino también decisiones e intervenciones del individuo que justamente les hacen frente. Lo cual tampoco significa que sean sujetos “conscientes y conocedores actuando con pleno conocimiento de causa”<sup>206</sup>. Por tanto, podemos decir que en el espacio social, siempre habrá una tensión entre coacciones que buscan estructurar al sujeto de una determinada

---

<sup>205</sup> Martínez de la Escalera, Ana María y Lindig, Erika (coords.), *Alteridad y exclusiones. Vocabulario para el debate social y político*, p. 43.

<sup>206</sup> Bourdieu, Pierre, “El nuevo capital. Introducción a una lectura japonesa de *La nobleza de Estado*”, p. 101.

manera, e intervenciones de los actores para generar cambios y luchar por tanto, contra los determinismos. Somos, en otros términos, formados pero con capacidad de transformarnos en otra cosa. Y es bajo esta premisa que podemos entender la palabra *autonomía* en términos no absolutos.

Segunda aclaración: La palabra *autonomía* es muy cercana al término *emancipación*<sup>207</sup>, en el sentido de “libertar (a los individuos) de la patria potestad, de la tutela o de la servidumbre”; “liberarse de cualquier clase de subordinación o dependencia.”<sup>208</sup> Desde esta perspectiva, la autonomía involucraría combatir y resistirse a procedimientos de gobierno que buscan someter al individuo. La autonomía es un proceso de emancipación, en el que el individuo se rehúsa a ser sujeto de control y dependencia por parte de un otro (sea éste un individuo, una norma, institución, hasta una verdad establecida como universal) que busca ejercer una dominación sobre éste.

Ahora bien, para Foucault el individuo puede también aprender a *gobernarse a sí mismo*<sup>209</sup>, pero en un sentido positivo que involucra una dimensión *etho-poiética*, (formación de un *éthos*). Es decir, en un sentido encaminado hacia las *prácticas de sí*, formas de actividad del individuo sobre sí mismo, que involucran ejercicios donde el sujeto se coloca como objeto de transformación<sup>210</sup>. Son prácticas que van cambiando las reglas mediante las cuales uno se rige y que conducen a una elaboración personal o *estilización* del sujeto. En este sentido, *autonomía*, también puede significar esta construcción de la propia existencia, esta reinención subjetiva que es obtenida por un *gobierno* del individuo sobre sí, y no como efecto del gobierno de un otro sobre el individuo.

---

<sup>207</sup> Otro término que tiene su propia historia. Reinhart Koselleck da cuenta de ella en el apartado “The limits of emancipation” de su libro *The practice of conceptual history. Timing history, spacing concepts*.

<sup>208</sup> Real Academia Española online: <http://www.rae.es/>

<sup>209</sup> Como explica Edgardo Castro en el *Diccionario Foucault*, la noción de gobierno tiene dos ejes: “el gobierno como relación entre sujetos y como relación consigo mismo. En el primer sentido, el gobierno ‘es un conjunto de acciones sobre acciones posibles’; ‘incita, induce, desvía, facilita o dificulta, extiende o limita, hace más o menos probable; llevado al límite, obliga o impide absolutamente’. Es una ‘acción sobre acciones’. Se trata, en definitiva, de una conducta que tiene por objeto la conducta de otro individuo o de un grupo. Gobernar consiste en conducir conductas [...] Pero en el segundo sentido, es también del orden del gobierno la relación que uno puede establecer consigo mismo en la medida en que, por ejemplo, se trata de dominar los placeres o los deseos.” p.176

<sup>210</sup> Estas prácticas, pertenecen a lo que Foucault denomina como *tecnologías del yo*, las cuales hacen referencia a aquellas técnicas “que 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”. Todas las tecnologías, explica, implican “ciertas formas de aprendizaje y de modificación de los individuos, no sólo en el sentido más evidente de adquisición de ciertas habilidades, sino también en el sentido de adquisición de ciertas actitudes”. [Foucault, *Tecnologías del yo*, p. 48]

Tercera aclaración: la *autonomía* involucra una forma de subjetivación distinta a aquella que se da cuando hay un sometimiento a la *norma*, es decir, cuando hay una sumisión ante las verdades que promueve un determinado orden que las coloca como obligatorias. Se trata de modos de subjetivación que coartan la posibilidad de cuestionar el tipo de prácticas que se llevan a cabo, y que buscan que los modos de conducta de los individuos encajen en los modos estandarizados de comportamiento que fomenta dicho orden. Son formas de subjetivación que se apoyan y refuerzan a través de prácticas de *ortopedización*, prácticas de *enderezamiento* del comportamiento del individuo para que éste se ajuste a la *norma* establecida por dicho orden<sup>211</sup>.

La *autonomía*, por el contrario, implica una construcción del individuo en la búsqueda de sus propios valores. Es un modo de subjetivación donde hay la posibilidad de crear las propias conductas<sup>212</sup> y por tanto, de constituirse activamente y no de manera definitiva pues está siempre abierta al cambio. Se trata de un proceso permanente mediante el cual un individuo “se apropia de sí, se transforma él mismo en sujeto de sus propias prácticas; en pocas palabras, asume sus actos y se configura en una perspectiva ética”<sup>213</sup>.

Aquí lo que sugerimos es que el ejercicio crítico es una vía que posibilita al individuo conquistar esta *autonomía*. Una conquista que no lleva a estados de acabamiento sino a un estado de alerta estratégico, en tanto que el campo social envuelve siempre una reacomodación de piezas y un espacio de permanente lucha. Se trata por tanto de trabajos y conquistas continuas a lo largo del tiempo.

El que la crítica trabaje en esta dirección, nos lleva a preguntarnos cómo fomentar su práctica dentro de la formación filosófica en la Universidad; ¿cómo hacer para que se fomente la autonomía y no la constitución de *autómatas*?

### **3.3 Esbozo para el desarrollo de la actividad crítica en la formación filosófica.**

Habiendo apuntado los rasgos centrales de la crítica y el uso que le damos al término *autonomía* es que podemos preguntarnos: ¿Cómo es que pueden fomentarse en la formación filosófica universitaria procesos y tipos de organización que trabajaran en contra

---

<sup>211</sup> Vimos ya ejemplos de esto en el capítulo II de la presente investigación.

<sup>212</sup> Teniendo en mente que se generan siempre dentro de un contexto socio-histórico particular, forman parte de un entorno cultural específico, es decir que no emergen de la nada.

<sup>213</sup> Etienne Tassin, “De la subjetivación política. Althusser/Rancière/Foucault/Arendt/Deleuze” en Revista electrónica de Estudios Sociales, Universidad de los Andes.

de la *burocratización de la mente*, de la *ortopedización de conductas*, pero a favor del ejercicio crítico, de la autonomía y de la emancipación? A continuación nos detendremos en el análisis de algunas condiciones bajo las cuales podrían impulsarse en la formación filosófica universitaria, espacios que trabajaran sobre esta dirección que apunta hacia un trabajo ético-político dentro de la formación.

Pero antes de empezar, es importante subrayar que aquí no sostenemos que la esfera institucional sea el único medio o el canal privilegiado para posibilitar el desarrollo y/o surgimiento del ejercicio crítico. De hecho, vimos cómo es que dentro de los mismos establecimientos educativos, el desarrollo y fomento de la actividad crítica, en ocasiones se ve bloqueado o inhibido por las directrices y mecánicas que los rigen. O incluso, vimos también, con Illich, cómo el modelo educativo actual, en lugar de dar pie a la constitución de un individuo autónomo, lo sujeta al control y dependencia de la institución. Sin embargo, creemos aquí que este tipo de escenarios nos dan la oportunidad de pensar en otro tipo de alternativas y medios que posibiliten otro tipo de formación dentro de la institución<sup>214</sup>. En este sentido, sostenemos que pueden lograrse y efectuarse *revoluciones*, partiendo de una lucha al interior de ésta; una lucha que ciertamente tiene que ver con la invención de otras formas organización y de relaciones.

Partiendo de esta perspectiva, es que a continuación plantearemos algunas propuestas generales que podrían servir para el ejercicio de una actividad crítica dentro de la formación filosófica. Cabe señalar que no se muestran como definitivos, ni acabados. Al contrario, se plantean aquí para su debate.

---

<sup>214</sup> Nuestra postura, en este sentido, entraría en tensión con la postura de Illich. Este autor, como vimos, proponía la disolución del modelo escolarizado, y hacía un llamado general a la apropiación comunitaria de la educación, que desde su perspectiva, involucraba su desinstitucionalización. Planteaba esta alternativa como un modo para que los individuos consiguieran desarrollarse con independencia y al mismo tiempo se hicieran partícipes y responsables de su proceso de formación. Nosotros, sin embargo, planteamos la posibilidad de modificar un determinado orden de cosas a través de una lucha “interna”. Es decir que frente a la opción de disolución institucional, optamos por la reinención y reacomodo de las instituciones, por la búsqueda de otros modos de organización y de lucha al interior de éstas. Esto significa también combatir la idea de que las instituciones *per se*, inhiben toda posibilidad de autonomía y todo desarrollo de un ejercicio crítico. Creemos más bien que se trata de cierto tipo de lógicas, de prácticas de gubernamentalidad, de relaciones de la institución con la sociedad, entre otras cosas, las que llegan a convertir a las instituciones en máquinas de sujeción social. Sin embargo, las relaciones de poder que las constituyen siempre pueden reinventarse y dar pie a otro tipo de configuraciones. Podemos, en este sentido, reinventar las instituciones para que sirvan a fines emancipatorios y no de estricta sujeción. Podemos potenciarlas, en lugar de cortarlas de tajo, asumiendo además, que esta última opción plantea hoy en día colocarnos en un plano utópico. Esto sin embargo, no significa defender el monopolio educativo que ejerce el modelo escolarizado, sino todo lo contrario, dar pie a conformar otros espacios de formación fuera de la institución, pero no planteado la exclusión de instituciones, sino la convivencia de ambos espacios siempre y la reconfiguración de estas últimas.

### 3.3.1 Trazando puentes entre ética y política

En primer lugar diríamos que este otro tipo de formación, involucraría un esfuerzo por trazar puentes entre el ámbito ético y político, que para un autor como Sánchez Vázquez, tienden a estar escindidos en nuestra sociedad. Es lo que decía que ocurre desde la Modernidad cuando “la moral se amuralla en la conciencia individual o porque la política, atendiendo exclusivamente a los medios de realizarse o a sus resultados, prescinde de la moral, dando origen a lo que llamamos, respectivamente, la moral sin política y la política sin moral.”<sup>215</sup> Cuando esto sucede, emerge, entre otras cosas, una barrera entre el ámbito de lo público y lo privado. Esta escisión, como veremos a continuación, puede llegar a privilegiar y justificar prácticas despóticas y estados de dominación, o, llevar a la anulación de verdaderas transformaciones en el campo social, en otras palabras, conducir al conformismo o al *utopismo*. Por ello, nos parece de suma importancia, combatir esta tendencia a través de la reunión de dichos ámbitos.

En una *política sin moral*<sup>216</sup>, por ejemplo, se plantea el empleo de determinados medios para alcanzar ciertos objetivos, sólo que éstos prescinden de todo tipo de criterio – incluido el moral– que no sea el de la *eficacia*. En este sentido, los medios son aplaudidos y repudiados dependiendo de si las metas planteadas lograron consumarse. Desde esta perspectiva, la buena política es aquella que es eficaz, que da “buenos resultados”<sup>217</sup>, independientemente de si se hubiese atentado contra la dignidad, justicia, libertad e incluso vida, de personas, grupos o instituciones. Si bien esta concepción “pragmatista”, reconoce la existencia de la moral, la confina o relega al ámbito de lo privado. Por tanto, no hay “lugar para ella en el escenario propio de la política: la vida pública”<sup>218</sup>. Es decir que el

---

<sup>215</sup> Sánchez Vázquez, Adolfo, *Ética y política*, p. 9.

<sup>216</sup> Por moral el autor entiende: “una regulación normativa de los individuos consigo mismos, con los otros y con la comunidad” [*Ética y política*, p. 17]. Dice así mismo que hay un doble plano de la moral: “como objeto de conocimiento (la moral que es o ha sido) y en un sentido prescriptivo (la moral que no es, pero debe ser); es decir, como un conjunto de principios, valores o normas a los que se considera que debiera ajustarse el comportamiento de los individuos entre sí, con los otros individuos o con determinados grupos sociales de los que forma parte, así como con la comunidad”. Ahora bien, por ética, el autor entiende “la atención reflexiva, teórica, ya sea en el plano fáctico de la moral que se ha dado –o se da– realmente, ya sea en el plano ideal, propositivo, de la moral que se postula porque se juzga que debiera darse”. Agrega que ética y moral no son excluyentes pues “a la ética le interesa tanto explicar la moral realmente existente, como proponer y justificar un moral para la realidad presente o futura”. [*Ibidem*, p. 69]

<sup>217</sup> *Ibidem*, p. 30

<sup>218</sup> *Ídem*.

espacio destinado a la reflexión sobre el uso de la libertad se ve confinado a un territorio específico de la vida: el privado y subjetivo.

Por su parte, una *moral sin política*, según este autor, plantea que lo que cuenta no son las consecuencias prácticas, políticas, a las que un acto moral pueda conducir, sino las “intenciones” del sujeto que se dan “en el santuario de su conciencia individual”<sup>219</sup>. Importan más las convicciones del individuo que sus resultados en el campo social. Lo que se traduce con frecuencia en un marcado *utopismo*, del cual a veces nosotros somos testigos en el ámbito académico. Bourdieu, por ejemplo, veía cómo este *utopismo*, operaba en los universos escolásticos al darle un peso excesivo al pensamiento y a la palabra. Decía que esto se traducía en una tendencia a vivir las revoluciones en el orden de las palabras como revoluciones radicales en el orden de las cosas. Pensar, por ejemplo, como muchos intelectuales, que un comentario académico significa un acto político o de resistencia<sup>220</sup>.

Ahora bien, otra variable de esta *moral sin política*, sería aquella que el autor llama de la “moral de los principios” –característica del dogmatismo y los fanatismos– en donde sí se asume toda la responsabilidad sobre los efectos que pueda tener la aplicación práctica de los principios, siempre y cuando dichos resultados estén ajustados a estos principios. Lo que sin duda, puede llevar a la justificación de todo tipo de actos, pese a ser moralmente reprobables<sup>221</sup>.

Por ello, para Sánchez Vázquez, era fundamental luchar por conectar y hacer interdependientes la esfera moral y política, el ámbito público y privado, para no caer en la inacción, conformismo o apoyo de prácticas condenables. Lo que nos muestra es que esta distinción antagónica entre público y privado que se traza desde el ámbito jurídico, por ejemplo, no es natural. Muestra también la importancia de trazar los puentes entre ambas esferas pues sólo así es que se podría, por un lado, hacer un ejercicio de análisis crítico: sobre los medios utilizados para llegar a un fin pero también sobre los fines planteados; sobre el uso que pueda hacerse del poder; sobre los abusos que a toda costa hay que impedir. Por el otro: llevar las convicciones a la práctica para no dejar en un plano ideal

---

<sup>219</sup> *Ibidem*, p. 31

<sup>220</sup> Bourdieu, *Meditaciones pascalianas*, p.11

<sup>221</sup> Estados Unidos asumió la responsabilidad de las miles de muertes de civiles en Irak argumentando que sus acciones se hicieron por el bien de la libertad y democracia mundial.

aquello que desde nuestra conciencia defendemos, así como establecer un compromiso social.

Para este autor, era de suma importancia incitar a los individuos a participar y a involucrarse en las problemáticas de su comunidad, ya que pensaba que una sociedad que va arrinconándose en la esfera individual, impide la organización de una oposición fuerte frente a otras formas de organización que nos oprimen. De ahí que Sánchez Vázquez abogue por la reivindicación de la política en su sentido originario. Es decir, tal y como se entendía en la Atenas clásica: “la política como participación de los miembros de la *polis* (de ahí su nombre) en las decisiones sobre los asuntos que interesan a todos; es decir, a toda la comunidad (a la *polis*). Dicha participación no sólo se da en el plano de la conciencia individual, sino en la actividad práctica, colectiva de los individuos y los ciudadanos”<sup>222</sup>. Sin embargo nosotros podríamos preguntar lo siguiente: ¿es que tendría que limitarse la actividad práctica de los individuos a los espacios de regulación del Estado Nacional? ¿Y los individuos que no son ciudadanos, como los exiliados, los indocumentados, no pueden intervenir prácticamente en la toma de decisiones?

Michel Foucault deja ver en su obra que estaba a favor de esta reivindicación de la política como participación de los miembros de la *polis* así como del luchar por reestablecer los lazos entre ética y política. Aunque dice que esto implicaba empeñarse por preservar la existencia de la innovación, la creación y la experimentación política, fuera del marco de los programas de los partidos e instituciones políticas del Estado-Nación. Luchar porque el proceso de creación política no sea confiscado u absorbido por canales que dictaminan el ámbito de lo posible y que concentran la dirección u organización política en un grupo privilegiado o en una persona, le parecía central para llevar a cabo lo mencionado anteriormente<sup>223</sup>. Y es que veía en esta actual apropiación, la tendencia inversa a lo que la política debería plantear, es decir la participación libre, consciente y responsable de los individuos en una comunidad.

El que Foucault se desligara de una política partidista al interior del Estado Nacional no fue gratuito, pues veía que terminaba por gestarse en este tipo de organización

---

<sup>222</sup> Sánchez Vázquez, *op.cit.*, p. 22

<sup>223</sup> Y es dice que desde el siglo XIX, éstos parecieran haberse apropiado, en gran medida, del proceso de creación política: “con esto quiero decir que intentaron dar a la creación política la forma de un programa político, a fin de adueñarse del poder [“Michel Foucault, una entrevista: Sexo, poder y política de la identidad”, p. 428]

una lógica “pastoral”, de normativización y prescripción que llevaba a una ceguera tal, que de antemano cerraba las vías al debate y a la diferencia. Lo colectivo, entendido según esta lógica “pastoral”, terminaba por anular el derecho a disentir. Pero otra de las razones por las cuales veía que se tenían que pensar en otras vías de creación y experimentación política, es porque pensaba que ésta no tenía por qué restringirse a unas coordenadas fijas e impuestas de antemano. Veía que los movimientos sociales que surgen de la sociedad civil a partir de la respuesta ante un conflicto, pueden organizar, proponer y fomentar, otras formas, quizá hasta más enriquecedoras, de construir una sociedad más justa, solidaria, libertaria e igualitaria.

Foucault, ajeno a visiones fatalistas que dibujan horizontes cerrados y sombríos, indica que existen alternativas y que quizá lo que falta no son personas para ponerlas en marcha, sino la multiplicación de canales y medios diferentes para pensar, reaccionar y organizarse frente a escenarios de gubernamentalidad. Es éste el gran reto que pone sobre la mesa: la búsqueda de otros medios para la creación de otro tipo de configuraciones políticas que posibiliten la constitución de subjetividades más autónomas y libres que luchen no sólo por su autoconstitución sino por la construcción de una sociedad más justa y libertaria.

### ***3.3.2 Aprender a preguntar por el espacio institucional que configura nuestra práctica.***

La filosofía, como disciplina, se da en un contexto pedagógico particular. Está situada en un “*entorno social e intelectual en el que filósofos que se dedican a la enseñanza inscriben sus prácticas discursivas*”<sup>224</sup>. Y como señala Jorge Larrosa, este entorno es limitado: se ubica, por ejemplo, en un espacio institucional, se da en una sala de clases donde se encuentran normalmente personas que son o serán iniciadas en la práctica filosófica. Al mismo tiempo, el discurso filosófico tiene un contexto de circulación y uso, y una audiencia que es relativamente restringida, por lo menos en ciertos países.

Por tanto, si estamos preguntando cómo impulsar el desarrollo de una actividad crítica que esté orientada hacia un trabajo ético-político del individuo (que buscaría dar pie a otros modos de configuración subjetiva, autónoma y emancipada), en el marco de la formación filosófica institucional, es necesario primeramente comprender tanto la historia

---

<sup>224</sup> Larrosa, Jorge, *op.cit*, p. 554.

del espacio institucional donde tiene lugar, así como el panorama actual de la institución. Significa, por tanto, aprender a interrogar el espacio donde uno habita y transita ya sea como estudiante o profesor. Algunas interrogantes que podrían ayudar para reflexionar sobre el estado actual del espacio institucional es: ¿cómo se rige, cómo está constituido y estructurado?, ¿quiénes lo conforman?, ¿cuáles son los discursos que los sostienen y legitiman?, ¿cómo se organizan los tiempos de formación, los planes de estudio?, ¿cuál es hoy en día su vínculo con la sociedad?, ¿quiénes normalmente quedan excluidos de este campo y por qué?, ¿qué tipo de relaciones se establecen entre maestros, alumnos, investigadores?, ¿qué oposiciones surgen a partir de estas divisiones?, ¿qué jerarquías se fabrican?, ¿qué tanto los individuos participan en el proceso de aprendizaje?, ¿qué tipo de lógicas inhiben el cuestionamiento crítico, cuáles lo fomentan?, ¿por qué tipo de crisis está atravesando?<sup>225</sup>

Algunas de estas preguntas se pueden enmarcar en aquellos puntos que en “El sujeto y el poder”, Foucault establece como referencias para emprender un análisis sobre las relaciones de poder (que en nuestro caso serían relaciones de poder que tienen lugar al interior de una institución universitaria). Recordemos estos puntos:

1) “El *sistema de diferenciaciones* que permiten actuar sobre la acción de los otros: [...]diferencias económicas en la apropiación de las riquezas y los bienes; [...] diferencias lingüísticas o culturales:, diferencias en las destrezas y en las competencias, etc;” 2) El *tipos de objetivos* perseguidos por aquellos que actúan sobre la acción de los otros: mantener privilegios, acumular ganancias”; 3) “*Las modalidades instrumentales*: ya sea que se ejerza el poder por la amenaza de las armas, por los efectos de la palabra [...] por mecanismos más o menos complejos de control”, etc. 4) Las *formas de institucionalización*: que pueden tomar forma “de un dispositivo cerrado sobre sí mismo

---

<sup>225</sup> Boaventura de Santos, en su libro *La Universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la Universidad*, por ejemplo, analiza tres crisis que atraviesa la Universidad contemporánea: la crisis de hegemonía, de legitimidad y la institucional. La primera, producto de “las contradicciones entre las funciones tradicionales de la universidad y las que le fueron atribuidas a todo lo largo del siglo XX”; la segunda “provocada por el hecho de haber dejado de ser la universidad una institución consensual, frente a la contradicción entre la jerarquización de los saberes especializados de un lado, a través de las restricciones del acceso y certificación de las competencias, y de otro lado, por las exigencias sociales y políticas de la democratización de la universidad y la reivindicación de la igualdad de oportunidades para los hijos de las clases populares”; la tercera, “resultado de la contradicción entre la reivindicación de la autonomía en la definición de valores y objetivos de la universidad y la presión creciente para someterla a criterios de la eficiencia y la productividad de naturaleza empresarial o de responsabilidad social.” [págs. 21-22]

con sus lugares específicos, sus reglamentos propios, sus estructuras jerárquicas”; 5) Los *grados de racionalización*: los cuales pueden “ser más o menos elaborados en función de la eficacia de los instrumentos y de la certeza del resultado”<sup>226</sup> .

En efecto, son muchas interrogantes y también muchas investigaciones y análisis los que deben realizarse para que estemos en mejores vías de comprender los retos que las instituciones y las disciplinas (como la filosofía) tienen delante, así como las transformaciones que deben llevarse a cabo para enfrentar dichos retos.

El reto que interesa en la presente investigación es cómo impulsar un tipo de formación ético-política (dentro de la institución universitaria) que conduciría, a través del ejercicio crítico, a la autonomía. Por ello, lo primero que hay que aprender es a interrogar nuestra propia práctica y formación, y analizar qué tipo de lógicas institucionales en la actualidad, justamente frenan un tipo de formación como la que aquí sugerimos. Es por ello que nos detuvimos, en el segundo capítulo de la investigación, a analizar, desde la perspectiva de dos autores, cómo las instituciones educativas pueden llegar a configurarse cómo máquinas de sujeción social.

La organización del espacio escolar, del tiempo y proceso de aprendizaje, fueron elementos que Foucault analizó con detalle para dar cuenta de las tecnologías de gubernamentalidad que operan dentro de la institución; tecnologías, que a su vez, dan pie a la configuración de subjetividades *dóciles* que responden al objetivo de organizar vidas provechosas, es decir vidas utilizables y controlables. En este sentido, el autor francés logra visibilizar que la organización en el espacio institucional no es una pieza secundaria de la educación, sino una pieza central para llevar a cabo el objetivo mencionado más arriba, así como un elemento central para obtener y perfeccionar un conocimiento del individuo, y para establecer modelos regulables de conducta.

Por su parte Illich muestra cómo las instituciones educativas en la actualidad, en lugar de impulsar un aprendizaje de la autonomía, vuelven a la sociedad en una consumidora sin fin de sus cursos y certificados. La *escolarización*, hace que el proceso educativo dependa absolutamente de las instituciones y de su normatividad. El individuo aprende a necesitar de la escuela y sus títulos, y a lo largo de su vida, de otras instituciones especializadas para su formación. El consumo curricular, a su vez, impulsa una lógica de competitividad, pues

---

<sup>226</sup> Foucault, “El sujeto y el poder”, p.241-242.

el crecimiento y progreso están medidos en base a niveles más altos de escolaridad. Lo contrario también es cierto, es decir, que la lógica de la competitividad, que es la marca de la globalización contemporánea, impulsa el consumo curricular

Finalmente lo que nos dice es cómo cuando la sociedad está convencida de que las instituciones son las únicas que pueden y deben ser las especialistas en educación y por tanto las únicas capaces de proveer, calificar, certificar y juzgar todo lo concerniente al ámbito educativo, queda capturada y paralizada la imaginación social para pensar en otras formas de modelos y organización educativa. Al mismo tiempo, el individuo no participa ni interviene en su propio proceso de aprendizaje, sino que le deja a un otro (profesor, institución) asumir el curso de su formación. El estudiante se convierte y reproduce una lógica de “minoridad” que vuelve al individuo incapaz de servirse de su propio entendimiento y de organizar su vida en torno a sus propias experiencias.

Finalmente, cuando nos detuvimos a analizar ciertos aspectos del SNI, vimos que lo que se está propiciando no es la formación de un sujeto autónomo, sino la formación de un individuo productivo, competitivo y cosmopolita, preocupado por ascender en una escala de rangos, por adquirir más conocimientos y habilidades, por estar informado para dar su opinión, pero no preocupado por su propia transformación ni por la de su sociedad. Y vimos también como este tipo de lógicas, al mismo tiempo, afectan directamente la conformación de los planes de estudio, su tiempo de duración, así como el tipo de “perfiles” que se buscan obtener tras cursar su programa. Es decir, pudimos detectar que algunos aspectos de la organización institucional actual, no favorecen una formación orientada hacia la autonomía, ni tampoco hacia un trabajo ético-político, sino hacia una formación orientada a la efectividad, la competencia y el individualismo.

Por tanto, ante este tipo de diagnósticos, se vuelve fundamental preguntar qué hacer, qué acciones emprender para alterar esta situación. Y lo primero que nos parece fundamental es ejercitarnos en este aprender a cuestionar, a argumentar y a reflexionar sobre nuestro entorno, sobre los hábitos que adquirimos e incorporamos al insertarnos en el ámbito institucional, sobre nuestras relaciones con la institución y con su cuerpo académico, sobre nuestro vínculo con el universo socio cultural al que pertenecemos, sobre nuestra participación e intervención en nuestro proceso de aprendizaje, entre otras interrogantes. Aprender a interrogar críticamente el lugar a partir del cual se forman buena

parte de nuestros análisis para interpretar el mundo y que en buena medida es sostén de nuestra práctica, resulta un paso fundamental para no caer en la autocomplacencia y el conformismo, pero también para evitar reproducir cegueras que impiden visualizar las problemáticas que acechan o que frenan la creación de alternativas audaces para generar cambios.

### ***3.3.3 Técnicas para el desarrollo del trabajo intelectual crítico.***

Cómo aprender a preguntar y reflexionar críticamente se vuelve una pregunta central. Aquí sostenemos que hay condiciones materiales de existencia para llevar esto a cabo con rigurosidad. Rechazamos la idea del “genio”, analizada por Bourdieu<sup>227</sup>, la cual sostiene la creencia de que el ámbito del saber está reservado para unos pocos privilegiados que tienen el “don” para ello. Es decir que tienen una vocación e inclinación natural hacia el saber. Por el contrario, creemos que hay técnicas que facilitan el desarrollo de un pensamiento crítico. Defendemos, desde esta perspectiva, el que haya espacios donde estas herramientas se transmitan. Por ello, retomamos la idea de Bourdieu sobre la necesidad de que en los universos escolásticos (ir al capítulo 1), se *democratizen las herramientas para pensar*. Herramientas que serían las condiciones materiales de posibilidad del pensamiento y producción del saber, en el ámbito humanístico. Se buscaría, desde esta perspectiva, darle un lugar importante y central a la transmisión de una serie de herramientas o un conjunto de técnicas, que aunque son exigidas en buena medida en la formación, raramente, como señala Bourdieu, se transmiten metódicamente.

Algunas de estas herramientas de trabajo intelectual que el sociólogo francés menciona son: “utilización del diccionario, uso de abreviaturas, retórica de la comunicación, constitución de un fichero, creación de un índice, utilización de un fichero señalético o de un banco de datos, preparación de un manuscrito, lectura de tablas numéricas y de gráficos, etc.”<sup>228</sup>

Desde la filosofía, podría hacerse un inventario de estas tecnologías que sería importante enseñar y que serían centrales para el desarrollo del trabajo intelectual crítico. Técnicas de argumentación oral y escrita, de desnaturalización, serían ejemplo de ello. Así

---

<sup>227</sup> En los libros *Meditaciones Pascalianas*, y *Los Herederos*, por ejemplo.

<sup>228</sup> Bourdieu, Pierre, “Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza”, p.117.

mismo, podrían ejercitarse para el análisis no sólo de textos y discursos filosóficos, sino también para el análisis de noticias que circulan en los medios de comunicación, de los discursos políticos, etc. Ejercitar las herramientas del trabajo intelectual crítico en otras esferas, sería un mecanismo para fortalecerlas, flexibilizarlas, y al mismo tiempo, le permitiría al individuo aplicar el conocimiento obtenido en otras esferas de la sociedad. Esto último posibilitaría, a su vez, establecer, como dice Paulo Freire, una “intimidad” entre los saberes curriculares de los alumnos y la experiencia social que tienen como individuos<sup>229</sup>.

Ciertamente, la filosofía tendría que iniciar una labor de reflexión y acercamiento a los nuevos canales que hoy en día existen para publicar y debatir sobre temas que nos conciernen como sociedad, y generar o apropiarse de ciertas herramientas para participar de forma audaz en estos medios. Habría que pensar qué nuevos espacios de trabajo (redes sociales, blogs, etc.) se están gestando para discutir temas de relevancia nacional, por ejemplo, y también qué herramientas están emergiendo para aportar al debate (bibliotecas digitales, redes en línea de trabajo, etc.) Y a su vez, se vuelve fundamental preguntar ¿cómo todos estos fenómenos afectan a la Universidad, a la filosofía y a su cuerpo académico?, ¿cómo es que se modifican los circuitos de comunicación y los hábitos de pensamiento en un contexto donde el internet cada vez tiene más impacto sobre nuestros procesos de análisis de información y sobre determinados acontecimientos sociales y políticos?, ¿cómo y en qué sentido se están modificando los vínculos comunitarios en las instituciones en esta época ciberespacial?<sup>230</sup> En todo caso hay que ver cómo nuestro contexto influye en nuestra práctica y pensar en maneras de apropiarnos de ciertas tecnologías y espacios de discusión emergentes para generar solidaridades y puentes con la sociedad.

Ahora bien, algunos programas institucionales actuales<sup>231</sup>, buscan, entre otras cosas, dotar al individuo de una serie de contenidos, tecnologías y herramientas. Sin

---

<sup>229</sup> Freire, Paulo, *op.cit*, p.32.

<sup>230</sup> Derrida en su libro *La Universidad sin condición* le da cabida a todas estas interrogantes. Básicamente lo que ahí plantea es la necesidad de ampliar y reelaborar el concepto de Humanidades dando cuenta de los nuevos puentes que éstas generan con otras áreas de conocimientos pero así mismo tomando en cuenta las mutaciones que éstas están sufriendo debido a ciertos fenómenos como el de la virtualización.

<sup>231</sup> Los objetivos generales del Programa de Maestría en Filosofía, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, son: “(1) proporcionar al alumno un conocimiento amplio y crítico de los temas y problemas propios de uno de los campos de conocimiento antes mencionados y (2) crear en el alumno las habilidades,

embargo, el campo de aplicación de éstas tiende a restringirse a la misma esfera académica. Al mismo tiempo, en términos de dotar a los estudiantes de técnicas, se hace sin el debido énfasis y rigor pues tienen mayor peso los cursos de contenidos teóricos. Por tanto, pensar seriamente en abrir, dentro de la formación universitaria, la posibilidad de aprender a aplicar estas herramientas en otras esferas, así como fomentar su ejercicio, práctica y desarrollo en la formación, sería una labor fundamental para llevar a cabo transformaciones en los espacios institucionales actuales; modificaciones que ciertamente estarían en vías de fomentar un ejercicio crítico.

Una cosa que hay que aclarar es que aprender contenidos, habilidades y técnicas, no significa que el individuo necesariamente emplee el saber para su transformación o en el sentido de un trabajo ético-político. Por eso se vuelve importante saber reorientarlas, para que los estudiantes puedan emplear y apropiarse de dichas herramientas y contenidos. Esta apropiación, que no es *repetición* ni *memorización*, les puede servir para la construcción de conocimiento *significativo* así como también les puede servir como armas de combate frente a ciertos procedimientos de gubernamentalidad.

Por tanto, la pregunta es cómo dar lugar, dentro de la formación, a dos dimensiones orientadas por un lado a la adquisición de técnicas, herramientas y saberes, y por el otro, a un trabajo ético-político que contribuiría a la transformación de la propia subjetividad de los individuos<sup>232</sup>. Aquí sostenemos que ambas esferas no son excluyentes y que justamente mediante una adecuada vinculación pueden potenciarse. Las técnicas pueden servir para aumentar la rigurosidad y agudeza de dicho trabajo ético-político, y el trabajo ético-político puede servir para la innovación, crecimiento y mejora de dichas técnicas, al entrar en contacto con diferentes contextos.

Sin embargo, esta dimensión que pone énfasis en el trabajo ético-político en la formación, se encuentra en la actualidad un tanto (sino es que completamente) desdibujada

---

capacidades y destrezas necesarias para (a) poder, al concluir la maestría, empezar a hacer investigación original en filosofía, (b) participar en la definición de contenidos de programas docentes a nivel medio superior y superior, y (c) contribuir a la difusión de la filosofía.”

<sup>232</sup> Podríamos retomar la distinción que Foucault establece entre *pedagogía* y *psicagogía*, para entender las dos dimensiones que puede tener una formación:

“Podemos denominar pedagogía a la transmisión de una verdad que tiene por función dotar a un sujeto cualquiera de actitudes, de capacidades, de saberes que antes no poseía y que deberá poseer al final de la relación pedagógica. En consecuencia, se podría denominar psicagogía a la transmisión de una verdad que no tiene por función dotar a un sujeto de actitudes, de capacidades y de saberes, sino más bien de modificar el modo de ser de ese sujeto” [*Hermenéutica del sujeto*, p. 388 ]

en los planes de estudio. Como si dicho trabajo fuera hacerse por sí solo, como si no requiriera ya de una reflexión continua pues se da por sentado, o como si ya fueran caducas las reflexiones en torno al sentido del trabajo intelectual más allá de su contribución a la disciplina en la que se desenvuelven y a la producción de más profesionales. Este desdibujamiento o disolución de dicha dimensión puede enfrentarse o no. Sin embargo, aquí sostenemos que debe enfrentarse, aún más asumiendo que somos partidarios de una filosofía que no sólo problematiza el exterior, sino que también problematiza sus propias prácticas y relaciones, y posibilita, mediante un trabajo continuo, ejercer su propia transformación.

Asumir que debemos enfrentar con acciones la disolución de esta dimensión ético-política dentro de la formación, significa rechazar una actitud de *neutralidad* con respecto a la organización de la formación filosófica actual. Y este rechazo significa un tomar posición para intervenir en dicho escenario, es decir tomar decisiones, optar por determinadas alternativas, lo cual también involucra un deber de réplica. Dentro de la formación filosófica, posicionarse, significaría ejercer y emplear la filosofía de una cierta manera. Y dentro de las posibilidades que existen, escogemos en la presente investigación, ejercer la filosofía como una herramienta de transformación subjetiva y social. De ahí la preocupación por reactivar e impulsar esta dimensión ético-política dentro de la formación. Una reactivación que nos parece de trascendencia ante un escenario institucional que lleva a una creciente *disciplinización* del saber, es decir, un proceso de *ramificación* del saber que involucra la delimitación de campos específicos que se encargan de abordar un determinado aspecto de la realidad; campos que se constituyen como una *disciplina* específica e independiente<sup>233</sup>. La *disciplinización* lleva a la *especialización* y ésta vivida de forma desmedida, fomenta la incapacidad o el desinterés del individuo para vincularse con otro tipo de realidades, lo cual orilla al individuo a la reclusión académica.

Es por ello que a continuación, plantearemos la creación de otro tipo de espacios, donde se trataría de incentivar, a través de ejercicio crítico, un trabajo ético-político dentro de la formación.

---

<sup>233</sup> Gallo, Silvio, *Deleuze e a educação*, p. 73.

### **3.4 Configuración y características de espacios de trabajo ético-político.**

Como ya señalamos, dentro de la formación filosófica, podrían coexistir estas dos dimensiones del saber, una enfocada hacia el aprendizaje de herramientas y contenidos, y otra enfocada hacia un trabajo ético-político. Nos enfocaremos en esta segunda dimensión, proponiendo la apertura de espacios que estarían orientados hacia este tipo de trabajo y hacia un ejercicio de la actividad crítica. Espacios<sup>234</sup> que serían autónomos frente a las reglas de la docencia y a las metas fijadas por los programas de estudio.

#### ***3.4.1 El debate público.***

La primera característica de estos espacios es que estarían abiertos al debate público. En el primer capítulo habíamos subrayado la importancia de someter a discusión, abrir al diálogo, este ejercicio reflexivo y crítico. Exponer los resultados de un determinado diagnóstico e investigación ante un público, es una manera de someter a revisión aquello que se llega a afirmar mediante el habla o por escrito. Ahora bien, alguien podrá preguntarse: ¿qué tan público es un debate que se restringe a una esfera académica, que se desarrolla en y ante una comunidad limitada (en este caso, profesores o estudiantes universitarios), o cuyo público está constituido por individuos que tienen un cierto manejo del discurso filosófico? Ante estas interrogantes, surgen otras: ¿cómo hacer para que la superficie de acción de estos espacios de debate público, sea mayor, es decir que su alcance no se limite al especialista o al estudioso sino a sectores más amplios de la sociedad?

Si bien aquí no tenemos una respuesta definida, por lo que sigue abierta una preocupación y problematización<sup>235</sup>, diremos que quizá sería importante, en este sentido,

---

<sup>234</sup> Cabe señalar, que planteamos esta búsqueda de otro tipo de espacios, no significa que dentro de cualquier clase de filosofía, no se puedan generar otro tipo de prácticas que podrían fomentar este tipo de ejercicios.

<sup>235</sup> La preocupación sería producto de un ejercicio crítico individual, mientras que la problematización en buena medida surge de lo aprendido en la propia formación filosófica en la institución universitaria. La problematización se enmarca dentro de una circulación de normas (que se expresan bajo la forma de supuestos, métodos de enseñanza, formas de evaluación, entre muchas otras) que la institución produce. Se problematiza, por ejemplo, a partir de ciertas formas de interrogar que son aprendidas en la formación y validadas por la institución filosófica, en este caso. Pero se problematiza también a partir de una cierta tradición. La noción de crítica para Foucault, en buena medida se nutre de los textos y de la forma de problematizar de Kant, si bien Foucault marca sus diferencias con este autor.

Ahora bien, es importante retomar la tesis de Bourdieu de que en todo campo social incorporamos hábitos de pensamiento y de conducta. Añadiríamos que una forma de interrogar crítica partiría del cuestionamiento de los supuestos desde donde descansa nuestra lectura del mundo, a partir de nuestra posición en el espacio social. Por ello nos pareció importante tomar en cuenta el análisis que Bourdieu hace del campo escolástico

esforzarse por comunicar los resultados de la investigación no sólo a un público docto, sino a un público mayor. Este esfuerzo por potenciar la comunicación, implicaría hacer un uso distinto del lenguaje rigurosamente académico, ya que este tipo de lenguaje al ser endogámico, hiperespecializado y al tener como eje la autoreferencialidad (todo lo cual conduce a la exclusión de quien no forme parte de un círculo académico), no tiende puentes con otras realidades pues se ocupa tan sólo de comunicarse con otros especialistas. Los espacios de debate público que buscamos incentivar, estarían ocupados y preocupados por establecer vínculos con otras esferas de la sociedad, y por tanto, por transmitir los resultados a un público mayor. De ahí que busque los mejores medios para su publicación.

Dejamos abierta la pregunta sobre cuáles son las vías para hacer esto posible. Lo que sí queremos apuntar es que la dimensión colectiva de la actividad crítica, implica un querer hacerse escuchar y ver para poder denunciar y por ende, producir efectos en el campo social. Pero para que esto resulte efectivo se tendría que buscar la manera de hacer las publicaciones accesibles. Si pretendemos, por ejemplo, hacer una denuncia sobre cómo operan lógicas de dominación en ámbitos domésticos, lo primero que habría que preguntarse es ¿cómo hacer esto visible, audible, en dichos ámbitos?, ¿cómo comunicarlo y someterlo a discusión?, ¿cómo establecer alianzas solidarias con los actores que están inmersos en dichas situaciones?

Ya habíamos dicho que hay una búsqueda por querer incitar al otro a sacudir los hábitos acríticos de pensamiento y conducta, por ayudar en la transformación del campo social. Así mismo, ya habíamos aclarado que la crítica siempre reacciona ante un escenario concreto de gobierno. ¿Es que acaso, resulta imposible, compartir y comunicar el funcionamiento de dichos escenarios? Aquí sostenemos que no. Hay sin embargo, que preguntarse mediante qué medios, con qué técnicas/tecnologías, bajo qué formas de organización, construir comunidades de acción más amplias desde estos espacios institucionales pero no dirigidos sólo para quienes lo conforman (que cabe decir, son sólo unos pocos). En este sentido, retomamos nuevamente la importancia de reflexionar sobre los nuevos medios y tecnologías que en estos últimos años han emergido y que podrían servir para trazar puentes entre la comunidad académica y la sociedad. En todo caso la

---

en su libro *Meditaciones pascalianas*, en tanto que señala la importancia de hacer conscientes los límites que el pensamiento debe a sus condiciones sociales de producción.

interrogante planteada anteriormente resulta central si es que realmente se asume que el ejercicio crítico puede tener un impacto más allá de las instituciones y si existe la búsqueda por hacer un uso público de los análisis elaborados por los académicos.

Boaventura de Sousa Santos, por ejemplo, hace una propuesta sobre otros modelos de organización dentro de la universidad que posibiliten una construcción comunitaria de conocimiento y de estrategias de intervención social. A este nuevo modo de organización, le llama “La ecología de los saberes”, la cual es:

“un conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluido el saber científico, se pueden enriquecer en ese diálogo. Implica una amplia gama de acciones de valoración, tanto del conocimiento científico como de otros conocimientos prácticos considerados útiles, compartidos por investigadores, estudiantes y grupos de ciudadanos, que sirve de base para la creación de comunidades epistémicas más amplias que convierten a la universidad en un espacio público de interconocimiento donde los ciudadanos y los grupos sociales pueden intervenir sin la posición exclusiva de aprendices”<sup>236</sup>.

Nosotros, podríamos hacer hincapié en que una de las condiciones para ese diálogo es primeramente hacer accesibles los resultados para entonces poder entablar un debate que no tenga como eje la autoreferencialidad sino la apertura a un diálogo con una comunidad más amplia.

Otra característica de estas zonas de debate público es que estaría garantizado el derecho a disentir y a interrogar, cualquier tipo de prácticas, esferas o ámbitos de la sociedad. Lo cual implica también la posibilidad de cuestionar el funcionamiento y las lógicas de gubernamentalidad existentes dentro de la propia institución. En este sentido, habría no sólo que fomentar prácticas críticas orientadas hacia el exterior de la institución, sino también hacia el interior. Esto es de suma importancia, en tanto que quienes participan en este tipo de espacios aprenden a interrogar sus propias prácticas, relaciones, así como el espacio donde tiene lugar una parte de su formación. Finalmente, lo importante, es que se garantice la libertad de cuestionamiento ante todo tipo de frentes y poderes, incluidos los del propio aparato universitario.

### ***3.4.2 Ámbitos de combate y resistencia***

La siguiente característica que podemos mencionar es que estos espacios se erigirían como ámbitos de combate y de resistencia. Diagnosticar, como vimos, es el primer paso. El

---

<sup>236</sup> De Sousa Santos, *op.cit*, p. 68

segundo es denunciar, el tercero es buscar las estrategias para transformar un determinado orden de cosas (qué medios utilizar, qué herramientas emplear, qué aliados buscar) y el cuarto es ensayar los resultados de la investigación en la práctica, o hacer uso de las herramientas de combate ideadas en la parte estratégica.

De nuevo es importante señalar que para realmente convertirse en espacios efectivos de resistencia, deben tener una mayor apertura y un contacto más directo con la sociedad pues finalmente sus diagnósticos y sus estrategias buscan modificar un determinado orden de cosas donde se ejercen dominaciones.

La perspectiva de la Investigación Acción Participativa (IAP)<sup>237</sup>, es quizá un buen ejemplo del enfoque que podrían adoptarse, en tanto que hace referencia a una metodología flexible (se modifica de acuerdo a las circunstancias específicas donde se aplica) de intervención social, que busca producir cambios y mejoras en el ámbito social. Para ello, se articulan a) la investigación, para generar conocimiento y comprensión y b) la acción, para modificar una determinada situación que engloba una serie de problemáticas específicas. En resumidas cuentas, se trata de un proceso de producción y utilización práctica del conocimiento para producir mejoras en el campo social.

La IAP involucra acciones colectivas, que demandan la participación y colaboración tanto de los investigadores como de los integrantes de una determinada comunidad (de ahí su carácter participativo). Estos últimos, cabe decir, son vistos no como objetos de estudio sino como agentes centrales de cambio, que cuentan con voz propia y con capacidad de decisión y reflexión para intervenir en el proceso de transformación de su realidad. El investigador, por su parte, es visto como alguien que orienta y está directamente involucrado en el proceso de cambio, aunque como veremos en un momento, su labor en dicho proceso no sería idéntica a la de otros participantes. Es decir, no renunciará a su labor como investigador.

Desde la perspectiva de la IAP, resulta fundamental compartir y distribuir entre la población, los resultados y las herramientas de investigación para que los diferentes actores puedan utilizarlas para mejorar sus condiciones de vida. Es decir que hay al mismo tiempo,

---

<sup>237</sup> La IAP, emerge en la década de los setentas “en contraposición al productivismo y tecnicismo de la I + D (investigación y desarrollo) [...] es fruto de la confluencia de escuelas críticas de investigación y pedagogía social (en especial, de la educación popular y de las teorías y experiencias de Paulo Freire y su *pedagogía del oprimido*) que conquistan una fuerte presencia en América Latina”. [Malo Martha, “Nociones comunes. Experiencias y ensayos entre investigación y militancia”, p. 32.]

una forma de distribución y democratización del conocimiento para que éste pueda ser empleado y reproducido dentro de la misma comunidad, y no simplemente al interior de la universidad o en centros académicos.

Existen en la actualidad, ejemplos de este tipo de movimientos en centros universitarios que impulsan la creación de estos espacios de investigación-acción. Boaventura de Sousa Santos, da cuenta de ellos en su libro *La Universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la Universidad*.<sup>238</sup> Nos habla de un movimiento organizado conocido como “conocimiento vivo” (living knowledge), en el que “se busca crear un espacio público de saberes donde la universidad pueda confrontar la injusticia cognitiva a través de la reorientación solidaria de sus funciones”. Ejemplo de este tipo de espacios son los “talleres de ciencia” (science shops), los cuales tienen las siguientes características:

“Un taller de ciencia es una unidad que puede estar conectada a una universidad y dentro de ésta a un departamento o una unidad orgánica específica, que responde a solicitudes de ciudadanos o grupos de ciudadanos, de asociaciones o movimientos cívicos o de organizaciones del tercer sector, y en ciertos casos, empresas del sector privado para el desarrollo de proyectos que sean claramente de interés público [...] La solicitud es estudiada de manera conjunta a través de procedimientos participativos en los que intervienen todos los interesados y los responsables del taller de ciencia. Estos últimos contactan a los departamentos o especialistas de la universidad y eventualmente de la red interuniversitaria de talleres de ciencia, potencialmente interesados en integrar el proyecto. Se constituye entonces un equipo que incluye a todos los interesados, que diseña el proyecto y la metodología participativa de intervención [...]

En universidades de algunos países (Dinamarca por ejemplo) los talleres de ciencia son integrados en las actividades curriculares de diferentes cursos. Se ofrecen seminarios de formación para los estudiantes que deseen participar en talleres de ciencia y los trabajos de final de curso pueden incidir sobre los resultados de esa participación. Lo mismo pasa con la realización de tesis de postgrado que podrían consistir en un proyecto que responda a la solicitud de un taller de ciencia.

Los talleres de ciencia son una interesante experiencia de democratización de la ciencia y de la orientación solidaria de la actividad universitaria [...] Los modelos solidarios tienen un fuerte potencial de creación de nichos de orientación cívica y solidaria en la formación de los estudiantes y en la relación de la universidad con la sociedad, y funcionan como ‘incubadoras’ de solidaridad y de ciudadanía activa.”<sup>239</sup>

Son este tipo de directrices de la Investigación Acción Participativa, así como este tipo de movimientos y lógicas organizacionales mostradas por Boaventura, las que pueden ser incorporadas o servir a modo de ejemplo para la construcción de estos espacios de trabajo ético-político, donde se logren construir alianzas a partir de preocupaciones comunes. Estas directrices, sin embargo, no plantean cuáles estrategias hay que utilizar en

---

<sup>238</sup> De Sousa Santos, *op.cit.*, p. 69.

<sup>239</sup> *Ídem.*

tanto que se asume que cada lucha es regional y que se requieren de análisis puntuales y de herramientas específicas de combate. Por lo tanto, diremos que se puede hacer uso de una amplia gama de estrategias, pero lo importante es que éstas, en todo momento, se sometan a prueba durante el proceso de intervención. De ahí que el núcleo estratégico contemple también una permanente labor de reflexión y revisión crítica para ver si las estrategias resultan efectivas, adecuadas y democráticas.

Al mismo tiempo, esta dimensión de “prueba” y “ensayo”, implica también que los resultados obtenidos a través de la práctica, puedan llegar a modificar la propia teoría. En este sentido, diríamos que habría un proceso de retroalimentación de la teoría hacia la práctica y viceversa.

Finalmente, cabe señalar también, que en tanto ámbitos colectivos que albergan diferencias, se optaría por la vía del diálogo, es decir, de canales que produciendo una comunicación e intercambio de perspectivas entre iguales, permitan tomar decisiones así como establecer acuerdos y responsabilidades para generar una base sólida y común de acción.

### **3.5 Repensando el rol del intelectual-académico**

Como vemos, estamos aquí defendiendo la construcción de espacios de acción colectiva al interior de la universidad (pero sobre todo, formando parte de la formación filosófica). Espacios que le permitan a los individuos: a) analizar su entorno; b) idear estrategias de denuncia y visibilización frente a formas de dominación contemporáneas; c) ensayar en la práctica los resultados de la investigación; d) abrir al debate público los diagnósticos realizados, las herramientas utilizadas y los resultados obtenidos.

Se trata de un proceso de inclusión del investigador u estudiante en su entorno, así como de agentes de la sociedad en la lucha contra determinados escenarios de sujeción social. Estamos por tanto, combatiendo de forma explícita, formas de reclusión académica individual que le impiden a los profesores, investigadores y estudiantes de filosofía, generar vínculos con su entorno. Lo que aquí se plantea es que una de las maneras para lograr esto es dándole apertura a este tipo de territorios de acción colectiva al interior de la universidad, aunque estén planteados para ir más allá de las fronteras institucionales.

El profesor, investigador o estudiante, desde esta postura, aprende a establecer vínculos y cruces con realidades diferentes a la de la academia. Maristella Svampa<sup>240</sup>, en su artículo “¿Hacia un nuevo modelo de intelectual?”, se pregunta cómo articular compromiso político con tarea académica hoy en día. El texto resulta relevante ya que no plantea que el investigador-profesor o estudiante, deba renunciar a su labor académica para poder involucrarse en luchas políticas, sino que la labor académica, así como las luchas políticas, pueden enriquecerse en el entrecruzamiento de ambas esferas, sin que esto implique una fusión total y por tanto una incapacidad de diferenciar labores, como suele suceder, desde la perspectiva de la autora, con la “investigación militante”.

Para Svampa, la “investigación militante”, es un modelo que busca articular un compromiso político con la tarea académica, sin embargo, éste suele conducir al investigador a una fusión total con las organizaciones o movimientos sociales contestatarios. De esta forma: “el intelectual militante suele convertirse en un activista a tiempo completo, cuyo nivel de involucramiento dificulta una reflexión crítica y obstaculiza así la producción de un tipo de conocimiento que vaya más allá de la visión de actores. A esto hay que añadir que la inmersión activista potencia una actitud de rechazo y de resentimiento hacia el mundo académico, el cual ante los ojos de la sociedad aparece como portador exclusivo del saber ‘legítimo’ ”<sup>241</sup>.

Como respuesta a este posicionamiento, la autora propone otro tipo de modelo en el que convergen, aunque diferenciadas, la esfera académica y militante. Svampa emplea la metáfora del “anfibia” para explicar esta convergencia. Dice que así como dichos animales tienen la capacidad de vivir en ambientes diferentes, sin cambiar por ello de naturaleza (como por ejemplo, lo hace el camaleón), los investigadores-intelectuales pueden desarrollar la capacidad de habitar, recorrer y generar vínculos y solidaridades con múltiples realidades sin que esto implique renunciar a función como investigadores.

Este posicionamiento nos resulta de interés ya que nos permite tender puentes entre dos esferas y de este modo, combatir esquemas binarios que plantean la imposibilidad de convivencia entre ambas al plantearse como excluyentes. Desde la perspectiva de la autora, que nosotros compartimos, no hay una escisión entre “dos mundos”, uno académico y uno

---

<sup>240</sup> Académica argentina. Profesora de la Universidad Nacional de La Plata.

<sup>241</sup> Maristella, Svampa, “¿Hacia un nuevo modelo intelectual?”, p. 2

no académico. Lo que hay es una diferenciación y una posibilidad de convergencia entre ambos, siempre y cuando, como ya dejamos planteado, haya este interés, inquietud y preocupación por tender lazos entre ambos.

Hacia lo que estamos apuntando con estos espacios de acción colectiva y con esta posibilidad de involucrarse en problemáticas sociales, a través de la investigación, es a la construcción de nuevas alternativas políticas que vinculen la teoría con la práctica transformadora<sup>242</sup> y que den la oportunidad de pensar y problematizar seriamente sobre el rol de los intelectuales-académicos hoy en día.

Jorge Larrosa, explica la tensión suscitada entre una *idea moral de educación* que plantea situar las prácticas educativas fuera del control técnico y de cualquier racionalidad instrumental, en algo que está más allá de los resultados técnicamente calculables, y una *idea técnico-científica de la educación* en la que lo que cuenta son los resultados técnicamente calculables, y donde la competitividad y eficiencia es aquello valorado. Desde la filosofía, según el autor, habría una tendencia a rechazar esta segunda idea, la cual hace una valoración de las prácticas educativas sólo en términos pragmáticos e instrumentales (fundamentalmente económicos). Sin embargo, la creciente burocratización que subordina la educación a finalidades técnicas, la explosión de la figura del profesional especializado, la dependencia económica de la filosofía —e incluso de las universidades— a la lógica mercantil, entre otras cosas, han llevado al discurso filosófico a ocupar un estatuto débil y marginal en su defensa por otro tipo de formación<sup>243</sup>.

Habría que agregar, que este discurso no sólo se debilita sino que desaparece cuando la propia filosofía no interroga seriamente sobre su papel formativo en la institución, es decir cuando no interroga sobre sus prácticas, sobre el sentido y valor de su enseñanza más allá de su transmisión de contenidos; cuando se hace cómplice de esta racionalidad instrumental en el ámbito educativo al no analizar ni emprender acciones para orientar la formación en un sentido contrario; cuando se encierra en su propio discurso y se vuelve incapaz de relacionarse con otros ámbitos. Por ello, esta problematización del rol de

---

<sup>242</sup> Como ya vimos se cae en el utopismo o conformismo cuando se opta por una *moral sin política*, es decir cuando el individuo plantea que lo que importan no son las consecuencias prácticas y políticas a las que un acto moral pueda conducir, sino las “intenciones” del sujeto que permanecen en su conciencia. Por ello, como vimos, para Sánchez Vázquez era central trazar nuevamente los puentes entre la esfera de la moral y la de la política.

<sup>243</sup> Larrosa, Jorge, *op.cit.*, p.556

los académicos se vuelve central. La crítica, en este sentido, podría contribuir para mostrar cómo el poder disciplinar ha incidido en la constitución de esta figura del filósofo profesional pero también en la configuración de una población de filósofos dónde operan jerarquías importantes que habría que cuestionar (como vimos en el segundo capítulo, en el caso de investigadores que pertenecen al SNI).

#### ***3.4.4 Espacios no catedráticos.***

El modelo que persiste en buena parte de las asignaturas de los programas de filosofía es el de la cátedra, donde escasea el diálogo y el debate en tanto que dicho modelo está orientado a partir de una lógica de transmisión unidireccional: el profesor inicia una “conferencia”, el estudiante escucha. El modelo de cátedra, implementa un método *acroamático*, basado en el uso de narraciones, explicaciones y conferencias, en las que el alumno escucha exclusivamente. Este método, que ocupa un lugar central en el modelo de enseñanza actual, en la formación filosófica, y del cual Nietzsche era un crítico al hablar de la vida de las universidades de su época, no podría implementarse en el tipo de espacios que aquí estamos sugiriendo, en tanto que no fomenta un ejercicio participativo de debate y diálogo.

El modelo catedrático, desde la perspectiva de Nietzsche, es un espacio productor de distancias, donde el alumno se relacionaría con el aprendizaje tan sólo a través del oído y de sus anotaciones sobre lo que va escuchando. Es un modelo que piensa que le da cierta independencia o “libertad” al alumno en tanto que éste “puede escoger lo que quiere escuchar, no tienen necesidad de creer en lo que escucha, puede cerrar los oídos cuando no tiene deseos de escuchar”<sup>244</sup>. Es decir, se le deja “libre” para que forme su propio “juicio”, para que exista la posibilidad de regresar a casa y pensar: todo esto que el maestro me dijo es falso.

El modelo catedrático, por tanto, no lleva a un ejercicio crítico de cuestionamiento, sino más bien a una asimilación pasiva de los contenidos de los programas. Si bien en las evaluaciones se trata de que los individuos se apropien de los contenidos mediante un ejercicio de reflexión (un ensayo, en la mayoría de los casos) sobre lo visto durante el programa, se hace generalmente por escrito al *final* del semestre, lo que significa que se

---

<sup>244</sup> Nietzsche, *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, p. 161

trata de una práctica escasa. Al mismo tiempo, en ocasiones estos ejercicios no son discutidos, debatidos, sino tan sólo evaluados. Es decir, que una vez entregados, no hay un espacio de discusión sobre lo desarrollado, ni con los compañeros de clase ni con los maestros<sup>245</sup>. Por lo que la práctica de reflexión final, carece de verdaderos interlocutores que podrían enriquecer la investigación mediante el diálogo. No hay por tanto un intercambio de puntos de vista, que como aquí sostenemos, es central para el desarrollo de la actividad crítica.

Podría, por ejemplo, plantearse en la formación filosófica, la importancia de ejercitar aún más la exposición de las investigaciones realizadas en las tesis de grado y de posgrado, o de aquello que va a ser objeto de investigación en un ensayo semestral. Se trataría no sólo de un ejercicio de exposición, sino de discusión, lo cual, a su vez requeriría de formular, en términos sencillos, los argumentos principales de la investigación. Es decir, abrir la posibilidad de *comunicarle* a los otros la importancia de aquello que investigamos para poderlo discutir en clase. Se buscaría generar puentes más sólidos entre alumnos y profesores, que den la posibilidad de enriquecimiento de la investigación y al mismo tiempo de contrarrestar los efectos negativos de la especialización del saber, tales y como la incapacidad del individuo de comunicarle a otros aquello que está investigando. Insistimos una vez más en decir que la reclusión académica del individuo no contribuye a potencializar la actividad crítica, sino a potenciar la producción de profesionales preocupados y dedicados exclusivamente a su investigación.

Pensar y poner en marcha otros modelos de aprendizaje más inventivos, más participativos, más dinámicos e incluyentes dentro de la formación filosófica, debiera ser una tarea central para transformar la lógica institucional actual; lógica que tiende a llevar al empobrecimiento de la experiencia académica, a la imposibilidad de poner a prueba y someter a discusión nuestros ejercicios de reflexión, a un real encuentro de perspectivas y a generar vínculos con otras realidades.

Por las razones anteriores, es que planteamos en la presente investigación, que la creación de este otro tipo de espacios colectivos, debieran acabar con este modelo catedrático de aprendizaje, y justamente buscar los medios para fomentar un diálogo y

---

<sup>245</sup> No estamos planteados que sea así en todos los casos, sino que hay una tendencia a que esto ocurra de esta manera.

discusión permanente. Espacios donde las reflexiones individuales, pudieran expresarse, compartirse, para a partir de ello, generar bases comunes de acción. Así mismo, se trataría de espacios donde se pueden cuestionar las jerarquías establecidas en la población académica pues justamente éstas impactan en la forma en que se transmite el saber, en que uno se relaciona con el resto del cuerpo académico, en el rol que uno asume, en las actividades que uno desempeña, en la generación de hábitos en el salón de clases, donde por ejemplo se habitúa a que los profesores sean quienes hablen y enseñen y en donde los alumnos se habitúan a escuchar y aprender. En ambos casos no se habitúa a generar propuestas para enriquecer la transmisión de la experiencia y del saber. Por eso es tan importante analizar cómo es que se fabricaron esas jerarquías y a qué dan pie en la actualidad para poder entonces pensar en formas de innovar el modo en que se imparten clases.

## CONCLUSIONES

A lo largo de esta investigación se ha hecho hincapié en la importancia del ejercicio de la crítica para llevar a cabo transformaciones en el ámbito subjetivo y social. Por ello, en un primer momento, nos apoyamos en algunos textos de Foucault y en algunos textos de los lectores de este autor para aproximarnos a la noción de *crítica*; la cual como subrayamos desde el inicio, no está ligada al ámbito del juicio. Como pudimos ver, el ejercicio de la crítica involucra una práctica de resistencia frente a ciertos procedimientos de gubernamentalidad que nos *sujetan* y que buscan determinar nuestras conductas y nuestros pensamientos; de este modo son más eficaces en su labor de *normalizarnos* para que de este modo seamos interpretados o nos interpretemos en base a una medida homogénea que se establece como ley. Por ello, la crítica se plantea desde esta óptica como un ejercicio de *desujeción*. Sin embargo, no es el único sentido de esta noción, pues como vimos, engloba muchas más cosas. Involucra por ejemplo, una forma singular de emplear y de comprender la filosofía, un posicionamiento de rechazo frente el abuso de poder, un cuestionamiento de la autoridad (que es muy distinto a la obediencia ciega) y también del *régimen de verdad establecido*, un determinada forma de practicar la libertad. Todos estos puntos fueron desarrollados en el primer capítulo.

En el segundo capítulo, nos centramos en el ámbito educativo institucional. ¿Para qué? Para mostrar cómo en este espacio pueden visibilizarse y analizarse formas de poder *disciplinar* que dan pie a la configuración de subjetividades *dóciles* y *útiles*, es decir, manipulables, productivas, calculables y sujetas a la *norma*. Es decir, contrarias al tipo de subjetividades por las cuales el ejercicio de la crítica aboga. Y vimos en dicho apartado, cómo esta producción de subjetividades *dóciles* se logra a través de ciertas tecnologías, discursos, saberes, formas de organización y distribución del proceso de aprendizaje, entre otras. Este escenario, nos permitió ver cómo es que ciertos aspectos de la maquinaria educativa institucional *produce* (no olvidemos que el poder es siempre productivo, pero dependiendo de su empleo, puede servir a fines emancipatorios o por el contrario, de estricta sujeción) formas de subjetivación orientadas a la aceptación ciega y a la sumisión

ante un determinado estado de cosas donde por lo general imperan relaciones de dominio, de dependencia, control.

Este análisis sobre el funcionamiento de ciertos procedimientos de gubernamentalidad al interior de las instituciones educativas, que pudimos trazar a partir de la lectura de Foucault e Iván Illich, nos permitió no sólo hacer un diagnóstico, sino pensar en alternativas que justamente vayan en sentido inverso, es decir, que vayan en búsqueda de la constitución de subjetividades éticas, autónomas, emancipadas. La interrogante que surgió de inmediato fue ¿cómo impulsar esto y dónde? Si bien hay muchos medios y ámbitos donde esto puede trabajarse o donde ya se está trabajando, quisimos delimitar nuestra pregunta a un territorio en concreto: el de la formación filosófica universitaria. Surgieron a partir de esta delimitación otra serie de interrogantes: ¿cómo emplear el saber y el ejercicio de la crítica en la producción e invención de otro tipo de subjetividades?, ¿mediante qué tecnologías, espacios, formas de organización y procesos de aprendizaje, es qué podemos lograr esto?, ¿qué prácticas, hábitos, supuestos y aspectos de la lógica institucional actual deben ser cuestionados y replanteados?, entre otras.

Estas preguntas, nos llevaron en el tercer capítulo a trazar un esbozo y una serie de propuestas generales<sup>246</sup>. Planteamos, por ejemplo, la creación de un tipo de espacios dentro de la formación filosófica donde pudiera ejercitarse el debate, reflexionarse sobre el uso de estrategias para combatir procedimientos de gubernamentalidad vigentes, donde pudieran elaborarse diagnósticos sobre la actualidad, entre otras cosas. Estos espacios a su vez, están pensados para llevar a cabo un trabajo ético-político orientado a un uso reflexivo de la libertad que posibilite jugar, dentro de las relaciones de poder con el mínimo posible de dominación. Como vimos también, un aspecto central de estas zonas de trabajo, sería el involucramiento activo de los individuos en su proceso de formación. La participación colectiva, el diálogo que se da en forma horizontal, la práctica de cuestionamiento constante, la búsqueda de estrategias de transformación social, son aspectos centrales para

---

<sup>246</sup> Que por supuesto no se plantean como definitivos, sino que están abiertos al debate para su mejora, profundización o modificación. Una investigación de doctorado enfocada tan sólo en el desarrollo de propuestas en el ámbito filosófico universitario, podría servir para ahondar en estos lineamientos generales aquí planteados. Se requeriría así mismo de una parte experimental, de un análisis estadístico, de entrevistas al cuerpo académico, y de la colaboración entre distintos departamentos de la Universidad: sociólogos, pedagogos, filósofos, etc. La creación y modificación de espacios al interior de la institución requiere de una buena planeación lo cual no implica establecer una normativa estricta que impida generar cambios o que inhiba el cuestionamiento crítico.

hacer del individuo un agente partícipe de su formación. Lo cual, a su vez, nos permite combatir un tipo de formación *escolarizada*, en donde se convierte en hábito el esperar que sean otros los que nos formen, nos guíen, nos indiquen cuál es el modo válido de conducta y de pensamiento. Por eso es que estas otras formas de organización y de espacios al interior de la institución que vimos en el último capítulo, son una vía de luchar contra un gobierno *normalizador* y una alternativa para construirnos desde una perspectiva que defiende la autonomía.

Dichos espacios por un lado, posibilitarían la producción de otras formas de subjetivación a través de un ejercicio permanente de *cuestionamiento* que involucra acciones, actitudes y una cierta manera de hacer y ejercer la filosofía. Por otro lado, darían pie al desarrollo de vínculos y relaciones más solidarias (de cooperación y lucha) de la comunidad académica con la sociedad. Desde esta postura, serían espacios no centrados exclusivamente en la transformación individual, sino también *colectiva*. Y es que la actividad crítica, desde nuestra perspectiva, puede plantearse como una *singularización colectiva*. A continuación vemos porqué.

El ejercicio de la crítica es singular por su lugar específico de actuación y emergencia; porque su vivencia es irreductible a la experiencia de otro; porque implica una elaboración personal de las experiencias; porque da la libertad al individuo de resignificar, bajo sus propios términos, su existencia. Sin embargo es colectiva en tanto que puede vivirse y ejercitarse junto con otros (en un movimiento social, por ejemplo), puede organizarse de forma colectiva, y puede también tener efectos colectivos. Colectivo, por tanto, no significa que el individuo se desdibuje en dicho proceso, no significa someterse a la *ley* impuesta por un grupo. Significa tan sólo la posibilidad de constituir la práctica crítica no como un acto solitario y aislado, sino social.

Hoy en día, retomar la importancia del ejercicio de la crítica en el ámbito filosófico universitario se vuelve fundamental. ¿Por qué? Porque cada vez más emergen cuestionamientos de múltiples sectores de la sociedad que interrogan sobre la pertinencia de la filosofía, sobre su “utilidad” más allá de la academia, sobre sus efectos en el campo social. ¿Cómo pueden ser abordadas estas interrogantes por profesores, investigadores y estudiantes? Diremos que de múltiples maneras, pero al menos desde la forma de ejercer la filosofía que aquí defendemos, podemos responder a estas preguntas, enunciando el sentido

de nuestra práctica más allá de la adquisición de un título; podemos expresar su “efectividad” no en términos económicos, sino en otro tipo de gramática que resalte su valor cuando incomoda, denuncia, visibiliza los ejercicios abusivos de poder que oprimen, excluyen; podemos resaltar su “utilidad” en un sentido ético al hacer uso reflexivo y crítico sobre el empleo de la libertad, y su valor “inventivo” a la hora de proponer estrategias de cambio pero también al contribuir a la constitución de otro tipo de subjetividades y también de discursos

Ahora bien, no podemos apelar tan sólo a la “utilidad” de la filosofía en el pasado, sino en el presente. Debemos generar argumentos y contraofensivas inventivas e inteligentes asumiendo que la filosofía tiene nuevas exigencias y demandas por parte de la sociedad. Los retos que enfrenta probablemente no sean idénticos a los del pasado. Por ello encararlos se vuelve central, de otro modo quedamos orillados a desaparecer<sup>247</sup> o a someter a la filosofía a las metas (cada vez más crecientes) de ciertos organismos que buscan reducir la formación a una cuestión de adquisición de *competencias* y *habilidades*. Y con insistencia hemos dicho que uno de los principales retos es ejercitar la autocritica, para visibilizar aquellos aspectos de la institución, de nuestros hábitos como estudiantes o profesores, o de los supuestos desde los cuales ejercemos nuestra práctica, que no contribuyen al ejercicio de la crítica o que no impulsan el desarrollo de la autonomía.

Es por ello que hemos sostenido a lo largo de la investigación, que otro tipo de modelos, organizaciones y prácticas dentro de la formación filosófica actual, que involucrarían otros modos de relación con el saber, con la institución, con las personas que integran el espacio académico, así como con otras esferas de la sociedad, pudieran servir para la configuración de otras formas de vida académica y del desarrollo de otros vínculos con la sociedad. Configuraciones orientadas no a la reclusión individual, a la especialización ciega del saber o a la adquisición de *certificados-mercancía*, sino a la potencia de transformación del individuo y del espacio social. Es así que podemos hacer una defensa más efectiva de la filosofía, señalando su “utilidad”, su pertinencia y su potencia.

---

<sup>247</sup> Véase lo que aconteció en *la Reforma Integral de Educación Media Superior* (RIEMS) publicada en el Diario Oficial de la Federación en el 2008, donde se eliminó a la filosofía del conjunto de disciplinas básicas.

Como puede verse, esta investigación se suma a toda empresa que busque emprender una transformación positiva y audaz de la filosofía en la institución universitaria. No se plantea en modo alguno, la defensa de la desaparición de la filosofía y de su enseñanza porque creemos como Derrida en su texto “Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente”, que esto obviaría el hecho de que hay muchas fuerzas que tendrían interés en ocupar los lugares abandonados por la filosofía; fuerzas preocupadas por la tecnocracia, la moral, la religión, que podrían servirse de estos espacios “abandonados” para instaurar y extender un dogmatismo metafísico más vivo que nunca. Pero tampoco se trataría de “aferrarse a alguna ‘defensa-de-la-filosofía’, a algún combate de retaguardia reactiva que, para conservar un cuerpo en descomposición, no hace más que facilitar las cosas a las empresas liquidadoras”<sup>248</sup>. Más bien lo que hemos hecho aquí es asumir la complejidad del escenario contemporáneo de la filosofía, planteando la necesidad de tener ciertas precauciones a la hora de analizar las instituciones educativas, y subrayando la importancia de atender determinados aspectos de la formación para que entonces la filosofía esté en mejores vías de impulsar y fomentar el ejercicio de la crítica.

Finalmente, lo que aquí sugerimos es que dentro de la formación universitaria, la filosofía puede vivirse de formas más enriquecedoras. Reflexionando y poniendo debida atención en su organización y jerarquías, los supuestos desde donde se enmarca su práctica, y sus relaciones, es que podemos reorientarla para impulsar otro tipo de procesos de aprendizaje, de organización institucional y de prácticas educativas que resulten más eficaces para emplear el saber en direcciones emancipatorias y de solidaridad con la sociedad. Hay que recalcar que uno no sólo pasa por las instituciones y sale de ellas sin ser modificado. En todos los casos, ocurre una transformación: se producen hábitos de pensamiento y conducta, se aprenden formas de ver el mundo y se excluyen otras. La *disciplina*, por ejemplo, contribuye en las instituciones educativas a la producción de una población jerarquizada, donde alumnos, profesores e investigadores se colocan en los lugares impuestos y asignados por la norma, y en donde se acostumbra a no cuestionar la función y rol de cada uno. ¿Es que acaso no podrían establecerse otro tipo de relaciones entre estos actores y de estos actores con la academia, donde el carácter activo y

---

<sup>248</sup> Derrida, “Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente”, p. 68

propositivo en la formación quedara resaltado, donde la transmisión del saber no estuviese orientada tan solo a la adquisición de contenidos?

Si lo que aprendemos es a ser profesionales en filosofía, pero ciegos en relación con nuestro empleo de la libertad, con el sentido de nuestras conductas, con las relaciones que establecemos con nosotros mismos y con el mundo, entonces podemos asumir que la filosofía es una práctica no contribuye en nada a la constitución de subjetividades éticas. Si continuamos defendiendo la línea divisoria entre aquello que estudiamos y hacemos dentro de la academia y aquello que hacemos fuera, caeremos muy probablemente en esta *moral sin política* (de la que hablamos en el último capítulo) que ciertamente contribuye a que caigamos en el conformismo y por tanto al mantenimiento del *status quo*. De ahí todo nuestro empeño en defender un tipo de filosofía que involucra un trabajo continuo de resistencia, de lucha y de búsqueda de otras formas de vida, una filosofía que en palabras de Foucault:

“es el movimiento por el que, no sin esfuerzos y tanteos y sueños e ilusiones, nos desprendemos de lo que está adoptado como verdadero y buscamos otras reglas del juego. La filosofía no es sino el desplazamiento y la transformación de los marcos de pensamiento; la modificación de los valores recibidos y todo el trabajo que se hace para pensar de otra manera, para hacer algo otro, para llegar a ser otra cosa de lo que se es”<sup>249</sup>.

---

<sup>249</sup> Foucault, “El filósofo enmascarado”, p. 223.

## BIBLIOGRAFÍA

### Obras y textos citados:

Arendt, Hannah, *La condición humana*, Paidós Ibérica, Barcelona, España, 2005.

Belausteguigoitia, Marisa, “Rebeliones en la frontera sur: las mujeres y la construcción de la ciudadanía en los límites de la nación” en *Los contornos del alma, los límites del cuerpo: género, corporalidad y subjetivación*, Rodrigo Parrini Roses (coord.), UNAM, PUEG, México, 2007.

Benjamin, Walter, *Tesis sobre la Historia y otros fragmentos*, Itaca/ UACM, México, 2008.

Bernauer, James, “Más allá de la vida y de la muerte. Foucault y la ética después de Auschwitz” en *Michel Foucault, filósofo*, Gedisa, Barcelona, España, 1999.

Bonvecchio, Claudio, *El mito de la universidad. Introducción, selección y notas de Claudio Bonvecchio*, siglo XXI/UNAM, México, 2002.

Bourdieu, Pierre, “El nuevo capital. Introducción a una lectura japonesa de *La nobleza de Estado*” en *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI, México, 2005.

\_\_\_\_\_, “Espacio y poder simbólico” en *Cosas dichas*, Gedisa, 1996.

\_\_\_\_\_, *Meditaciones pascalianas*, Anagrama, Barcelona, 1999.

\_\_\_\_\_, “Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza” en *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI, México, 2011.

Butler, Judith, “¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud de Foucault” en *Los contornos del alma, los límites del cuerpo: género, corporalidad y subjetivación*, Rodrigo Parrini Roses (coord.), UNAM, PUEG, México, 2007.

\_\_\_\_\_, *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*, Cátedra, Madrid, 2001.

Castelo Branco, Guilherme, “Agonística e palavra: as potências da liberdade” en Castelo Branco, Guilherme y Veiga-Neto, Alfredo (orgs.), *Foucault: filosofía e política*, Belo Horizonte, Autêntica, 2011.

Cavalcanti Maia, Antônio, “A questão da Aufklärung: mise au point de uma trajetória” en Guilherme Castelo Branco y Vera Portocarrero (orgs.), *Retratos de Foucault*, NAU editora, Rio de Janeiro, 2000.

De Marinis Cúneo, Pablo, “Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (O un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo)” en

*Globalización, riesgo, reflexividad. Tres temas de la teoría social contemporánea*, CIS, España, 1999.

De Sousa Santos, Boaventura, *La Universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la Universidad*, CIDES-UMSA, La Paz, Bolivia, 2007.

Deleuze, Gilles y Guattari, Félix, *¿Qué es la filosofía?*, Anagrama, 7ª ed., Barcelona, España, 2005.

Derrida, Jacques, “Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente”, en *Políticas de la filosofía*, Dominique Grisoni compilador, FCE, México, 1982.

\_\_\_\_\_, *La Universidad sin condición*, Trotta, Madrid, España, 2002.

\_\_\_\_\_, *Mochlos, o el conflicto de las Facultades* en *FERMENTARIO* - Departamento de Historia y Filosofía de la Educación. Instituto de Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República. Uruguay. ISSN 1688-6151. [<http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/29>]

Didou, Sylvie y Gérard, Etienne, “El sistema Nacional de Investigadores en 2009. ¿Un vector para la internacionalización de las élites científicas?” en *Revista Perfiles Educativos*, Tercera Época, Vol. XXXIII, Núm 132, IISUE, UNAM, 2011.

Foucault, Michel, *Arqueología del saber*, siglo XXI, México, 2007.

\_\_\_\_\_, “Cómo nace un <<libro-experiencia>>” en *El yo minimalista y otras conversaciones*, la marca, Buenos Aires, Argentina, 2003.

\_\_\_\_\_, “El filósofo enmascarado” en *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, Volumen III*, Paidós Ibérica, Barcelona, España, 1999.

\_\_\_\_\_, “El yo minimalista” en *El yo minimalista y otras conversaciones*, la marca, Buenos Aires, Argentina, 2003.

\_\_\_\_\_, “El sujeto y el poder” en Dreyfus Hubert L., y Rainbow, Paul, *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, UNAM, México, D.F., 1988.

\_\_\_\_\_, *El gobierno de sí y de los otros. Curso en el Collège de France (1982-1983)*, FCE, 2ª ed, Argentina, 2009.

\_\_\_\_\_, *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*, siglo XXI, México, 2005.

\_\_\_\_\_, *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*, siglo XXI, México, 2007.

\_\_\_\_\_, “La filosofía analítica de la política” en *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, Volumen III*, Paidós Ibérica, Barcelona, España, 1999.

\_\_\_\_\_, “La escena de la filosofía” en *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, Volumen III*, Paidós Ibérica, Barcelona, España, 1999.

\_\_\_\_\_, “La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad” en *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, Volumen III*, Paidós Ibérica, Barcelona, España, 1999.

\_\_\_\_\_, “La <<gubernamentalidad>>” en *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, Volumen III*, Paidós Ibérica, Barcelona, España, 1999.

\_\_\_\_\_, “Los intelectuales y el poder”. Entrevista Michel Foucault- Gilles Deleuze, en *Microfísica del poder*, La Piqueta, 3ª edición, Madrid, España, 1992.

\_\_\_\_\_, “La filosofía analítica de la política” en *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, Volumen III*, Paidós Ibérica, Barcelona, España, 1999.

\_\_\_\_\_, “Michel Foucault, una entrevista: sexo, poder y política de la identidad” en *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, Volumen III*, Paidós Ibérica, Barcelona, España, 1999.

\_\_\_\_\_, ¿Qué es la crítica?, Revista de filosofía, ULA, N° 8, 1995.

\_\_\_\_\_, “¿Qué es la Ilustración?” en *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, Volumen III*, Paidós Ibérica, Barcelona, España, 1999.

\_\_\_\_\_, “Tecnologías del yo” en Michel Foucault, *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Paidós, España, 1991.

\_\_\_\_\_, “Una estética de la existencia” en *El yo minimalista y otras conversaciones*, la marca, Buenos Aires, Argentina, 2003.

\_\_\_\_\_, “Verdad, individuo y poder” en Foucault, Michel, *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Paidós Ibérica, Barcelona, España, 1991.

\_\_\_\_\_, “Verdad y poder” en *Microfísica del poder*, La Piqueta, 3ª edición, Madrid, España, 1992.

\_\_\_\_\_, *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, Siglo XXI, 2ª ed. rev, México, 2009.

Gallo, Sílvio, *Deleuze e a Educação*, Autêntica, 2ª ed., Belo Horizonte, Brasil, 2008.

Giménez, Gilberto, “Autoritarismo político y ‘lengua de madera’ ” en *El debate político em México a finales del siglo XX. Ensayo de análisis del discurso*, UNAM-IIS, UNAM, México D.F, 2008.

Gintis, Herbert, “Hacia una economía política de la educación: una crítica radical a *Deschooling Society* de Iván Illich” en *Un mundo sin escuelas. Ivan Illich y otros*, Nueva Imagen, México, 1979.

Gros, Frédéric, *Michel Foucault*, Amorrortu editores, Buenos Aires, 2007.

Hara, Tony, “Nietzsche e a Arte de Viver” en *Ensaio sobre a singularidade*, Intermeios/Kan editora, Londrina, São Paulo, 2012.

Hernández, Castillo, Rosalva Aída, “Construyendo la utopía: esperanzas y desafíos de las mujeres chiapanecas de frente al siglo XXI” en Rosalva Aída Hernández Castillo (coord.), *La otra palabra. Mujeres y violencia en Chiapas, antes y después de Acteal*, CIESAS/IWGIA, México, 2007.

Illich, Iván, *La sociedad desescolarizada*, Planeta, México, 1985.

Isasi-Díaz, Ada María, “Lo cotidiano, elemento intrínseco de la realidad” en *Resistencia y solidaridad. Globalización capitalista y liberación*, Trotta, Madrid, 2003.

Kahn, Victoria, *Rhetoric, Prudence, and Skepticism in the Renaissance*, Ithaca and London: Cornell University Press, Londres, 1985.

Kant, Immanuel, *Antropología en sentido pragmático*, Alianza, Madrid, 2010.

\_\_\_\_\_, *El conflicto de las facultades*, Losada, Buenos Aires, 2004.

\_\_\_\_\_, “¿Qué es la ilustración?” en *Filosofía de la historia*, 2ª ed, FCE, México, 1979.

Kumar, Corinne “Viento del sur: hacia un nuevo imaginario político” en Marcos, Sylvia y Waller, Marguerite (eds.), *Diálogo y diferencia. Retos feministas a la globalización*, CEIHH, UNAM, México, 2008.

Larrosa, Jorge, “Experiencia y pasión (Notas para una patética de la formación)” en *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, FCE, México, 2003.

\_\_\_\_\_, “Sobre la enseñanza de la filosofía. (Elogio y repulsa de la filosofía en tiempo de crisis.)” en *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, FCE, México, 2003.

\_\_\_\_\_, “Tecnologias do Eu e Educação” en Tadeu da Silva, Tomaz (org.), *O Sujeito da Educação. Estudos foucaultianos*, 8ª ed, Vozes, Rio de Janeiro, 2011.

Malo, Marta, “Prólogo” en Revista “Nociones comunes. Experiencias y ensayos entre investigación y militancia, Traficantes de sueños.

Martínez de la Escalera, Ana María y Lindig, Erika (coords.), *Alteridad y exclusiones. Vocabulario para el debate social y político*, UNAM/ Juan Pablos Editor, México, 2013.

Marcuse, Herbert, *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*, Ariel, 2009, Barcelona.

Morey, Miguel, “‘Érase una vez...’: M. Foucault y el problema del sentido de la historia” en *Discurso, poder, sujeto. Lecturas sobre Michel Foucault*. Ramón Máiz (compilador), Universidad de Santiago de Compostela, 1987.

\_\_\_\_\_, “Sobre el estilo filosófico de Michel Foucault. Una crítica de lo normal” en *Michel Foucault, filósofo*, Gedisa, Barcelona, España, 1999.

Freire, Paulo, *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*, Paz e Terra, São Paulo, 2011.

Nietzsche, Friedrich, *Schopenhauer como educador*, Biblioteca Nueva, Madrid, España, 2000.

\_\_\_\_\_, *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, tusQuets, México, 2010.

Rajchman, John, “Foucault: la ética y la obra” en *Michel Foucault, filósofo*, Gedisa, Barcelona, España, 1999.

Rago, Margareth, “Escritas de si, *parresia* e feminismos” en Castelo Branco, Guilherme y Veiga-Neto, Alfredo (orgs), *Foucault: filosofia e política*, Autêntica, Belo Horizonte, 2011.

Rosen M., Sumner, “Tomar a Illich en serio” en *Un mundo sin escuelas. Iván Illich y otros*, Nueva Imagen, México, 1979.

Rodríguez Gómez, Roberto, “La obligatoriedad de la educación media superior en México”, Seminario de Educación Superior, Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM, Campus Milenio, Núm. 480, 27/09/2012.

Sánchez Vázquez, Adolfo, *Ética y política*, FCE, UNAM, México, 2007.

Svampa, Maristella, “¿Hacia un nuevo modelo intelectual?”, Ñ. Revista de Cultura, Clarín, N°209, Buenos Aires, 29/09/2007.

Tannus Muchail, Salma, “A leitura dos filósofos” en Guilherme Castelo Branco y Vera Portocarrero (orgs.), *Retratos de Foucault*, NAU editora, Rio de Janeiro, Brasil, 2000.

Traverso, Enzo, *La historia desgarrada. Ensayo sobre Auschwitz y los intelectuales*. Herder, Barcelona, España, 2001.

### Obras y textos consultados:

Dalbosco, Claudio A., *Kant e a educação*, Autêntica, Belo Horizonte, Brasil, 2011.

Dalbosco, C.A., Flickinger, H.G. (orgs.), *Educação e Maioridade. Dimensões da racionalidade pedagógica*, Cortez y UPF editora, São Paulo, 2005.

Deleuze, Gilles, Post-Scriptum sobre as Sociedades de Controle en *L'Autre Journal*, n° 1, maio de 1990. Texto extraído de Conversações, 1ª Edição, 3ª Reimpressão, Editora 34, Rio de Janeiro, 2000 Tradução: Peter Pál Pelbart.

Derrida, Jacques, *Sobre un tono apocalíptico adoptado recientemente en filosofía*, siglo XXI, México, 1994.

Dreyfus Hubert L., y Rainbow, Paul, *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, UNAM, México, D.F., 1988.

Ewald, François, “Un poder sin un afuera” en *Michel Foucault, filósofo*, Gedisa, Barcelona, España, 1999.

Filloux, Jean-Claude, ¿Hacia una educación ética? en *La reflexión ética en el campo de la educación y la formación*, Ediciones Novedades Educativas-UBA, México-Argentina, 2000.

Foucault, Michel, “El retorno de la moral” en *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, Volumen III*, Paidós Ibérica, Barcelona, España, 1999.

\_\_\_\_\_, “Espacios diferentes” en *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, Volumen III*, Paidós Ibérica, Barcelona, España, 1999.

\_\_\_\_\_, “Diálogo sobre el poder” en *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, Volumen III*, Paidós Ibérica, Barcelona, España, 1999.

\_\_\_\_\_, *Historia de la sexualidad 3. La inquietud de sí*, siglo XXI, México, 2009.

\_\_\_\_\_, *La Hermeneútica del sujeto*, FCE, 2ª ed., México, 2002.

\_\_\_\_\_, “La estructura de la interpretación genealógica” en *El yo minimalista y otras conversaciones*, la marca, Buenos Aires, Argentina, 2003.

\_\_\_\_\_, “Nietzsche la genealogía y la historia” en *Microfísica del poder*, La Piqueta, Madrid, 1991.

Gallo, Sílvio, *Pedagogia Libertária: anarquistas, anarquismos e educação*, Imaginário, EDUA, Brasil, 2007.

Ghiraldelli Jr., Paulo (org.), *O que é Filosofia da Educação*, DP&A editora, 3ª ed., Rio de Janeiro, Brasil, 2002.

Gros, Frédéric, “A parrhesia em Foucault (1982-1984)” en Frédéric Gros (org.), *Foucault: a coragem da verdade*, Parábola Editorial, São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_, “O cuidado de si em Foucault” en Rago, M. ; Veiga-Neto, A. (orgs.), *Figuras de Foucault*, Autêntica, Belo Horizonte, 2006.

Hara, Tony, “A vida requer coragem: Foucault e o espírito da curiosidade” en *Ensaio sobre a singularidade*, Intermeios/Kan editora, Londrina, São Paulo, 2012.

\_\_\_\_\_, “Singularidade, controle e ideal de felicidade” en *Ensaio sobre a singularidade*, Intermeios/Kan editora, Londrina, São Paulo, 2012.

\_\_\_\_\_, “Os descaminhos da nau foucaultiana: O pensamento e a experimentação” en Rago, Margareth e Veiga-Neto, Alfredo (orgs.), *Figuras de Foucault*, Autêntica, Belo Horizonte, Brasil, 2006.

Jerome, Judson, “Después de Illich ¿qué?” en *Un mundo sin escuelas. Ivan Illich y otros*, Nueva Imagen, México, 1979.

Jorge Larrosa, *Nietzsche e a educação*, Autêntica, Belo Horizonte, Brasil, 2007.

LaCapra, Dominick, *Historia en tránsito. Experiencia, identidad, teoría crítica*, FCE, Argentina, 2006.

Morey, Miguel, “La cuestión del método” en Foucault, Michel, *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Paidós Ibérica, Barcelona, 1991.

Rago, Margareth e Veiga-Neto, Alfredo (orgs.), *Figuras de Foucault*, Autêntica, Belo Horizonte, Brasil, 2006.

Rago, Margareth, Lacerda Orlandi, Luis e Veiga-Neto, Alfredo (orgs.), *Imagens de Foucault e Deleuze. Ressonâncias nietzschianas*, 2ª ed, DP&A editora, Rio de Janeiro, Brasil, 2005.

\_\_\_\_\_, *Foucault, História e Anarquismo*, Achiamé, Rio de Janeiro, Brasil, 2004.

Rancière, Jacques, *O mestre ignorante. Cinco lições sobre emancipação intelectual*, Autêntica, 3ª ed., Belo Horizonte, Brasil, 2010.

Schopenhauer, Arthur, *Sobre la Filosofía de Universidad*, Tecnos, Madrid, España, 1991.  
Tadeu da Silva, Tomaz (org.), *O Sujeito da Educação. Estudos foucaultianos*, Vozes, 8ª ed., Rio de Janeiro, Brasil, 2011.

Veiga-Neto, Alfredo, “Coisas do governo...” en M. Rago, L.B Lacerda Orlandi, a. Veiga-Neto (orgs.), *Imagen de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzscheanas*, DP&A editora, Rio de Janeiro, Brasil, 2005.

\_\_\_\_\_, *Foucault e a Educação*, Autêntica, Brasil, 2003.

Vincenti, Luc, *Educação e liberdade. Kant e Fichte*, UNESP, São Paulo, 1994.

### **Revistas o periódicos:**

Revista Educação – Especial Biblioteca do Professor – Foucault pensa a educação, v.3, São Paulo, Brasil, Editora Segmento.

*EL Despertador Mexicano*, Órgano Informativo del EZLN, No.1, México, diciembre 1993.

### **Diccionarios:**

Castro, Edgardo, *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2011.

J. Ferrater Mora, *Diccionario de Filosofía*, Ariel, Barcelona, España, 2001.

*Diccionario de autoridades*, Gredos, 1963.

### **Sítios electrónicos:**

Ley de educación de Jalisco:

<http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9db15657-4ea9-47fe-9fe6-4a6181040a2c/jalisco.pdf>

Programa de Maestría en Filosofía:

<http://www.posgrado.unam.mx/filosofia/docs/mtria.html>

Real Academia Española online:

<http://www.rae.es/>

Revista electrónica de Estudios Sociales, Universidad de los Andes:  
<http://res.uniandes.edu.co/view.php/780/view.php>

Seminario de Educación superior, Instituto de Investigaciones Económicas:  
<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1669>