

PROYECTO DE INNOVACIÓN EN GESTIÓN, ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: “AGENCIAMIENTO, GUBERNAMENTALIDAD
Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS”

CONVENIO 094 DE 2011 SUSCRITO ENTRE LA UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS E IDEP

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN SOCIAL INTERDISCIPLINARIA
BOGOTÁ
2012

CONTENIDO

| | Pg. |
|---|------------|
| 1. INFORME ACADÉMICO FINAL | |
| | 2 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 88 |
| | |
| 2. ANEXOS | |
| 2.1 ANEXO 1 Relatorias de cada una de las sesiones del Diplomado | |
| 2.2 ANEXO 2 Trabajo de campo por institución | |
| 2.2.1 Diarios de campo | |
| 2.2.2 Evaluaciones | |
| 2.2.3 Productos de los Colectivos Docentes participantes | |
| 2.2.4 Actas de trabajo en campo | |
| 2.3 ANEXO 3 | |
| 2.3.1 Talleres realizados | |
| 2.3.2 Presentaciones de los talleres | |
| 2.4 ANEXO 4 Presentación de la formulación final del proyecto por institución | |

1. INFORME ACADÉMICO FINAL

I. EJE 1: COMPONENTE DE AGENCIAMIENTO

1. OBJETIVOS FORMATIVOS EN EL PROCESO INVESTIGATIVO

- 1.1.** Desarrollar un diplomado que se constituya en eje del proceso investigativo y en dispositivo de pluralidades que acoge la diferencia de enfoques, formas de pensar y planos de existencia, para desde allí comprender las heterogéneas y fragmentadas instituciones educativas en Colombia.
- 1.2.** Orientar el proceso investigativo a través de una metodología que avanza a través de la transposición, o la combinación de relaciones extrañas y enfoques aparentemente incompatibles, donde se interconecta el arte, los mitos, la ciencia, la ética, la política, el folclor, la espiritualidad.
- 1.3.** Trabajar con la potencia subjetiva de maestros y maestras a partir de una propuesta metodológica que realiza un cruce metodológico entre lo conceptual y vivencial a través de tres procedimientos: interrogar los signos que surgen de los afectos; fortalecer los conceptos que constituyen el pensar creador y, finalmente, trabajar con la vivencia que se abre a la potencia.
- 1.4.** Impulsar en los maestros y maestras el desarrollo de *prácticas innovadoras* en sus instituciones educativas, mediadas por un trabajo pedagógico que tiene su centro en el despliegue de potencias subjetivas que aparecen como prácticas políticas y posicionamientos éticos que le dan cuerpo a los agenciamientos y la gubernamentalidad.
- 1.5.** Constituir en cada institución educativa un equipo de trabajo soportado en la reflexión y el pensar creador, de tal manera que al concluir la primera fase del proceso investigativo, se presente desde

cada institución, una propuesta innovadora en agenciamiento y gubernamentalidad para ser desarrollada en la siguiente fase del proyecto.

2. FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL: LOS AGENCIAMIENTOS

2.1. El Agenciamiento y la Cuestión Epistemológica: Investigando sobre devenires subjetivos

El propósito central de este informe se orienta a convocar a un amplio debate sobre la cuestión de la innovación en la escuela resaltando el elemento investigativo y el horizonte político y ético que debe tener ésta. En esta dirección, se trata fundamentalmente de presentar un punto de vista crítico, esto es, de visibilizar condiciones de ruptura que enmarcan procesos de innovación y además entender los devenires subjetivos –maestros/as, alumnos/as- que transforman de manera profunda la dimensión instituida de la educación y la pedagogía.

En este posicionamiento crítico investigativo se destaca el papel central de epistemologías que permiten develar perspectivas emergentes implícitas en los devenires posibles de los agentes escolares, accediéndose en este descubrimiento, al señalamiento de las disposiciones de creación e innovación de la escuela. Lo central es evidenciar las perturbaciones y transposiciones que provocan la emergencia de lo innovador y lo mutante y lo que definitivamente trastorna las configuraciones establecidas de las instituciones.

Coherente con lo anterior, la investigación estableció un camino hacia el entendimiento de la práctica pedagógica, en clave de innovación y resistencia, en tanto que ésta no se analiza de cara a lo repetitivo, sedimentado e institucionalizado, sino que se instaura como un proceso que apunta a reconocer las transformaciones escolares que emergen en la superficie de lo institucional y que reflejan procesos mutantes. En esta dirección, el proceso investigativo y formativo siempre fue más allá de la simple descripción e interpretación de las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras; se orientó -en coherencia con sus planteamientos de orden epistemológico, ético y

político- a visibilizar y develar las metamorfosis, los desplazamientos y las transposiciones que podían estar implícitas y latentes en las prácticas pedagógicas abordadas.

Este planteamiento epistemológico presentado en clave de innovación es el que le da un sello a la investigación realizada. Sin embargo es importante entender que la práctica innovadora no hace relación a cambios superficiales que no afectan las significaciones y las estructuras institucionales; estos cambios, en tanto que son capturados por el engranaje capitalístico, no tiene la potencia que requiere la escuela para transformarse. Contario a esto, la innovación señala mutaciones que se van gestando en el pensar y el actuar de una época que subvierte al sujeto moderno y desdibuja las identidades arraigadas y las significaciones absolutas. Muestra, desde la práctica, la forma como se va renovando en cada época el pensar y la acción política. En este sentido es claro que no puede existir investigación en innovación sin que medie una crítica de lo social.

En síntesis podemos decir que este informe investigativo que se pone a consideración de la comunidad académica, posiciona una perspectiva epistemológica –o unas formas del pensar- que chocan con un pensamiento nucleado, estructurado y organizado. Se propone entonces, desde este planteamiento investigativo, un *pensar* constituido en el movimiento y la apertura, sin puntos centrales de referencia, y sin ordenaciones o representaciones específicas. Son *formas de pensar* que desterritorializan realidades fundadas, dando paso a perspectivas críticas de investigar lo social que permiten nombrar aquello que está emergiendo en la escuela actual y en los devenires subjetivos de los jóvenes que habitan los contextos escolares contemporáneos.

Ahora, es precisamente al interior de este *pensar crítico* que se organizó el diplomado en “Prácticas Pedagógicas, Agenciamientos y Gubernamentalidad”, orientado desde un principio a comprender la emergencia de lo inmanente, como lo innovador que irrumpe en los espacios intermedios, en el cruce de fronteras, en las transposiciones y las metamorfosis.

Ahora, el pensar crítico, como organizador de la propuesta de investigación y de formación (diplomado), se fundamenta en un abordaje epistemológico particular que articulan claras localizaciones políticas y posicionamientos éticos. En su caracterización política se propone que el pensar crítico debe dar cuenta de localizaciones mayoritarias y minoritarias implícitas en los devenires subjetivos de los actores escolares y de las relaciones que establecen con el poder/saber. En su vertiente ética se reconoce que la vitalidad y la potencia como el motor del pensar crítico, reconociéndose el deseo como fuerza creadora que atraviesa las corporalidades, subjetividades y sensibilidades.

Es importante establecer que en esta perspectiva crítica se diferencia entre *pensar* como infinitivo y *pensamiento* como sustantivo. En la concepción de *pensamiento* se enuncian sistemas de pensamiento que surgen como inamovibles y únicos y que se soportan en facultades racionales y cognitivas de un sujeto consolidado y arraigado; el *pensar* por el contrario, se asocia a un movimiento creador que excede al sujeto racional y al pensamiento. El *pensar* vincula memorias vivas, conexiones y diferencias que constituyen una forma de conocer que no está atada al sujeto moderno y a una conciencia instituida como entidad funcional y socializada.

En esta concepción del pensar crítico que soporta el planteamiento de esta investigación, también se articula una propuesta sobre creación, resistencia y plano de inmanencia. Creación en dos sentidos: creación de un nuevo campo de investigación en educación y en forma más profunda, creación de nuevas posibilidades de vida. Son estas formas de investigar las que visibilizan y alientan otras formas de actuación –ética y política- de los jóvenes en las escuelas; no se trata de circunscribir la investigación al terreno de la simple observación o al análisis y descripción de lo que está dado superficialmente, o incluso, a la comprensión de circunstancias en referencia a unos significados y una representaciones consolidadas. Se trata de capturar lo emergente, lo que está sucediendo y que hace resistencia a la Verdad, a los universales, a lo representado. Este pensar, cercano al pensar creador definido por Deleuze como intuición no conceptual que surge de la “experiencia de caos infinito o de

desierto movedizo” (Deleuze, 1995) que los conceptos vienen a poblar, se enfoca al afuera de la representación y a la visibilización de nuevas relaciones. El pensar está dirigido entonces al campo de inmanencia propuesto por Deleuze, (1995) o sea, a lo no pensado desde el orden de la representación y que constituye el campo trascendental¹ del afuera.

Darle centralidad a un pensar constituido en la inmanencia, implica reconocer la potencia del acontecimiento, o sea, la fuerza externa del afuera, que genera profundas fisuras en la representación y la significación. Desde esta perspectiva, se hace clara la intención de esta investigación que en su primera fase le ha apuntado a la constitución de un grupo de investigación con capacidad para proponer *prácticas innovadoras* en sus instituciones educativas, mediadas por un trabajo pedagógico que parte del despliegue e potencias subjetivas que aparecen como prácticas políticas y posicionamientos éticos que le dan cuerpo a los agenciamientos y la gubernamentalidad.

En esta perspectiva del *pensar*, la investigación se inició con una profundización teórica en conceptos que muestran otras formas del pensar que no están atrapadas en lo Mismo, o sobrecodificadas en la representación². Es diferente una investigación planteada en el marco de lo representacional, a una propuesta formulada en lo emergente o en el plano de inmanencia. La primera

¹ Trascendental y no trascendente. La inmanencia o trascendentalidad, “como pura corriente de conciencia a-subjetiva, conciencia pre-reflexiva impersonal, duración cualitativa de la conciencia sin yo” (Deleuze, 1995) No se relaciona con algo superior a todas las cosas, ni con un sujeto racional que opera la síntesis de las cosas, ni con un objeto capaz de contenerla. Es una vida, que no depende de un Sujeto ni está sometida a una Práctica Social. No hay individuo, puesto que se renuncia a las conformaciones de la identidad social y se le da paso a lo impersonal. Sin embargo, es singularidad constituida en el acontecimiento y liberada de los traumas de la vida interior y exterior, es decir, de la subjetividad o de la objetividad. Es una “heceidad” que no corresponde a la individuación sino a la singularización, definida desde lo ético y desde una inmanencia dada más allá del bien y del mal. (Deleuze, 1995)

² Deleuze en su libro *¿Qué es la filosofía?*, presenta tres planos que reflejan una formas aprioris a través de las cuales la ciencia, la filosofía y el arte, enfrenta el caos original: plano de consistencia para la filosofía, plano de referencia para la ciencia y plano de composición para el arte. Cada una tiene sus propias categorías, irreductibles las unas a las otras: función para la ciencia, sensación para el arte y concepto para la filosofía. El plano de consistencia en la filosofía, le permite hacer una crítica a versiones filosóficas modernas que asumen el concepto como producto del entendimiento o facultad racional del pensamiento y que da cuenta de la representación de un objeto a través de las categorías lógicas del pensar correcto. Esto lo presenta Deleuze como un proceso circular. En la propuesta de Deleuze, se destaca el plano de consistencia, más allá de esta apreciación heredera de la lógica formal. Lo propio de ese plano es crear conceptos a partir de visibilizar múltiples relaciones que trascienden las ya establecidas. El papel del concepto es mantener territorios abiertos, infinitos y móviles.

al cerrarse y replegarse en lo significado desde la ciencia y la cultura, solo busca salidas a partir de las relaciones existentes, sin establecer relaciones nuevas. En el segundo caso la investigación admite el pliegue del afuera, como implicación del acontecimiento (plano de inmanencia) y el despliegue como explicación o creación de conceptos (plano de consistencia). El pliegue del afuera o plano de inmanencia es el que da el giro creador a la investigación, al hacer jugar en la interpretación del fenómeno, la riqueza del acontecimiento que no ha sido capturado por los conceptos y las funciones de la ciencia tradicional, ni por los significados cristalizados en la cultura.

Este planteamiento investigativo, en su relación con el pensamiento del afuera foucaultiano, (1989) busca también hacer permeables las fronteras entre la ciencia y la no-ciencia, como condición para romper los moldes que asfixian y encarcelan el pensar. Se trata de visibilizar espacios donde es posible el pensar; en este camino, la investigación tiene como horizonte de sentido, hacer emerger localizaciones y subjetivaciones vacías de significados, donde claramente se difumina la concepción de sujeto racional, las certidumbres inmediatas y las identidades cerradas. El proceso se abre a modos de enunciación, o nuevos conceptos que se asoman a lo indecible y lo no-dicho. Ahora, son justamente estos conceptos los que le permiten al investigador asomarse al afuera, “pasar al otro lado del poder que dice o hace decir” (Foucault, 1990), pero además, impactan el modo de existencia de quién las vive, o sea, afectan la vida en su nivel ético y estético, como “prácticas de sí” que permiten el abandono de un saber-poder y apuntar a un “decir-verdad”, asumiendo sus consecuencias.

En conclusión, en referencia a este pensar crítico se pueden establecer varias consideraciones que se juegan entre lo epistemológico, lo ético y lo político y que configuran el horizonte ontológico y metodológico de la investigación realizada:

Consideraciones Epistemológicas: El pensar inscrito en un plano de inmanencia, es un ejercicio del afuera y no de la interioridad o de la relación y complementación entre un sujeto y un objeto. Surge en la disolución del sujeto

y el objeto; en esta medida, no es una operación mental de un sujeto que le da forma a lo exterior y tampoco una relación de significación entre objeto y sujeto. El pensar surge en un desierto de significados donde se *habla* sin el recurso de un lenguaje previo. Y allí, precisamente, se disuelve el yo, la persona, el sujeto.

En esta forma de pensar no hay una búsqueda de coherencia lógica o de una verdad intemporal; se enuncia una disposición del saber que le da cuerpo a conceptos que tienen pertinencia solo en épocas determinadas. Por esta razón, es un pensar que al aliarse con un tiempo discontinuo -que se distancia del tiempo cronológico, el progreso continuo o el avance por contradicciones- provoca la irrupción de acontecimientos que tienen la posibilidad de cambiar en su totalidad el ser del pensamiento, en tanto que se sitúan en el afuera de los ordenamientos vigentes, en el saber de una época.

Disolución del sujeto racional: El sujeto no es central en esta forma de pensar. Más que esto, para que se dé un pensar desde el afuera, es necesaria la disolución del sujeto instaurado en la racionalidad cartesiana y el sujeto que surge como parte del trascendental kantiano, en tanto que éstos se constituyen como emergencias de modos de subjetivación surgidas en formaciones específicas del saber-poder y que actualmente se ponen en crisis. En el apogeo del capitalismo actual que cautiva subjetividades, engranándolas al funcionamiento de una maquinaria de poder que seduce y a un biopoder que atrapa cuerpos poblacionales, es imposible seguir investigando a partir de sujetos racionales, conscientes y con identidades esenciales.

Creación y mutación: Localizar la investigación en el espacio del afuera y en la captura de la singularidad como campos de fuerzas inéditas, implica darle un lugar preponderante a un pensar que se constituye, no en el análisis y la síntesis, sino en la creación. Esta surge –no como un estado fijo de conciencia- sino como un fluir de sensibilidades, percepciones y aperturas que permiten el vaciamiento de significaciones y la emergencia del acontecimiento. Se puede ilustrar la investigación como la danza constante entre la exterioridad y la interioridad; una danza libre de guiones repetitivos y constrictivos, en la cual finalmente coincide la creación y la mutación.

Referencias éticas: El sentido ético de la propuesta se establece en referencia a la convergencia de *lo diverso en lo emergente y lo creador*. Es claro que la pertinencia, así como la expansión y la movilidad de esta propuesta investigativa debe pasar por interrogarse constantemente por las adhesiones que amenazan su sustentabilidad, o sea, cuando los discursos quedan atrapados en significaciones y representaciones solidificadas que le dan equilibrio a la maquinaria social y al poder hegemónico. En esta medida, la propuesta formativa e investigativa da cuenta del devenir; de un proceso que siempre debe estar abierto al cambio, a los flujos y las transposiciones, estableciendo una reflexión constante respecto de todo aquello que detenga y solidifique.

Referencias políticas: Finalmente la propuesta en sus vertientes formativas e investigativas da cuenta de un concepto denso y polivalente de política, configurado como interconexión y apertura a nuevos pactos que surgen mediados por el devenir. En esta comprensión, anclada a la dimensión epistemológica de esta propuesta, lo político queda interconectado con la sustentabilidad ética, expresada como claros posicionamientos y localizaciones respecto de líneas de poder. La línea mayoritaria, tiende al estatismo y la cristalización y la línea minoritaria alude al devenir y la creación. En este caso, la investigación le apunta a una localización política que transita por líneas fluidas y versátiles que provocan fugas y rupturas interconectadas a los acontecimientos.

2.2. Acercamiento metodológico: las transposiciones o las rupturas de fronteras

El desafío de esta metodología utilizada en la propuesta investigativa, consistió en combinar la reflexión sobre conceptos potentes, o conceptos maquínicos³ con una imaginación creadora que busca el vaciamiento de lo racional-cognitivo y la emergencia de una conexión con lo sensible y lo vivencial.

³ Guattari, F. (1996) *Caosmosis*. Capítulo La heterogénesis maquínica. Buenos Aires: Editorial Manantial.

Para aclarar la potencia del concepto, es importante tomar en cuenta que existen conceptos, que como maquinarias de guerra, tienen la capacidad de inventar otros espacios y tiempos, o sea, otras formas de ser, pensar y actuar, y que el diplomado tendría que visibilizarlos independientemente de su enfoque y ponerlos a consideración de los docentes. En este plano de lo conceptual, es importante aclarar que la investigación y el diplomado no se estructuraron como espacios para la deliberación sobre doctrinas o disciplinas cerradas; por el contrario sus compromisos políticos y éticos se dirigieron a la afección de subjetividades; a las mutaciones. En este marco investigativo el concepto no tiene su fuerza por la conexión a una doctrina o los modos de pensar de un determinado autor, sino por la forma como logra atravesar corporalidades e instaurar nuevos espacios y tiempos, que son finalmente los que dan cuenta de la transformación de las prácticas pedagógicas.

Para esta investigación centrada en un pensar crítico, es importante entender que el *concepto creador* ocupa un lugar absolutamente central en la propuesta pedagógica que se está construyendo. Sin embargo, es prioritario diferenciar entre a) la utilización del *concepto* en el pensar autónomo y creador (o innovador) y b) la utilización de la *teoría* que sigue rígidamente los lineamientos de pensamiento de un autor. En el plano de lo experiencial, es también urgente distinguir entre a) procesos de “crecimiento personal” y b) inmersiones creativas en los devenires subjetivos. Lo primero da cuenta de propuestas fuertemente ideologizadas que se quedan en el nivel de la explotación de los afectos, proponiendo formas de actuar deseables en sociedades altamente consumistas que buscan la visibilidad social y el ascenso a cualquier costo. Lo segundo, objeto de esta propuesta investigativa, se enmarca en una perspectiva ética y política de potencia, y en esta medida, se adscribe más a las *transposiciones* que a la comercialización de los afectos, o a la dureza doctrinaria.

De esta manera, la *transposición*, se convierte en el elemento conceptual que posiciona la propuesta metodológica de esta investigación, que refleja en primera instancia, la unidad entre el pensamiento y la vida. O sea, el reto de esta metodología es dar cuenta de la diferencia entre una teoría muerta y los

conceptos vivos que afectan las subjetividades. En segunda instancia, la transposición permite argumentar la necesidad de inventar la investigación y el diplomado como territorios de pluralidades de enfoques, teorías, formas de pensar, planos de existencia, constituyéndose este encuentro de diversidades en dispositivo *sine qua non* para poder entender las heterogéneas y fragmentadas instituciones educativas que enfrentamos actualmente en Colombia. En este sentido, no se puede ir equipado con teorías únicas que impiden hacer lecturas sobre la complejidad de lo emergente y sobre la proliferación de diferencias, paradojas y contradicciones que aparecen en este cambio de época, las cuales, evidentemente, exigen aproximaciones imaginativas que *combinan perspectivas diversas y relaciones extrañas*.

La *transposición* se refiere concretamente a este último planteamiento que muestra la necesidad de comprender problemas sociales, no a partir de esquemas simples -conjunto lineal y finito de inferencias lógicas que refleja una obediencia intelectual respecto de una única perspectiva teórica- sino a partir de modos del pensar que entrelazan nuevas alianzas, relaciones extrañas que combinan enfoques aparentemente incompatibles y que interconectan el arte, la ciencia, la ética y la política. Este concepto introducido por autoras como Rossi Braidotti⁴ e Isabel Stengers⁵, presenta un modo de pensar, nómada o rizomático que apunta a procesos y no a lugares fijos. Para Braidotti implica “cruzar diferentes campos discursivos, pasando a través de diferentes ámbitos de discurso intelectual. Actualmente, la teoría se produce *de paso*, trasladándose de un lugar a otro, sin un destino previsto de antemano, creándose conexiones allí donde antes no las había o entre cosas que no parecían tener conexión entre ellas, allí donde parecían no tener *nada que ver*. No obstante el proceso de elaboración teórica (...) implica levantar puentes transitables entre las ideas”.⁶ (2005, p. 213)

⁴ Braidotti, R., (2009) *Transposiciones. Sobre la ética nómada*. Barcelona: Gedisa.

⁵ Progovine, I. y Stengers, I. (2002) *La nueva alianza: metamorfosis de la Ciencia*. Madrid: Alianza Editorial.

⁶ Braidotti, R., (2005) *Metamorfosis*. Madrid: Akal.

Se podría hablar desde este lugar de la transposición -como movimiento no solo cognitivo, sino profundamente vivencial y subjetivo- de una intertextualidad que rompe capillas doctrinarias y ensambla lo que es impensable para algunas de las perspectivas de la ciencia social –el mito, el arte, la ciencia, el folclor, la espiritualidad- sin que por esto se incursione en el peligroso territorio del eclecticismo. La transposición y la intertextualidad viva, no es una armazón que superpone conceptos indiferentes y neutros respecto de lo ético y lo político; es por el contrario una pedagogía que avanza hacia la gubernamentalidad y la inmanencia, como propuesta política y ética de la época.

Finalmente, el conjunto de procesos que comprenden la propuesta investigativa, configuran un plano epistemológico y metodológico donde se articula lo extraño, lo conceptual y lo experiencial, para dar lugar a una propuesta pedagógica innovadora constituida como *maquinaria de guerra* que no es enunciada de esta forma por la guerra en sí, sino por sus posibilidades mutantes. No se pretende realizar grandes revoluciones, sino inventar espacios-tiempos que desencadenen mutaciones de los sistemas colectivos involucrados en este proceso investigativo. Las mutaciones son procesos, como plantea Guattari, que los puede generar cualquier individuo desde su singularización subjetiva “un gran poeta, un gran músico, o un gran pintor que, con sus visiones singulares de la escritura, la música o la pintura, pueden desencadenar una mutación de los sistemas colectivos de escucha o visión”⁷. Parfraseando al autor podríamos decir que cualquier maestro o maestra, a partir de sus propias mutaciones subjetivas y de los desafíos que surgen de ellas, puede librar máquinas de guerra que generen las transformaciones que requiere actualmente el sistema educativo en Colombia.

2.3. El Agenciamiento: Claves teóricas

Este concepto que proviene de verbo latino ago, agis, agere, logra su mayor resonancia en el idioma francés y no en su traducción al español, puesto que en el primero, se hace clara su asociación con la pragmática y con el “hacer”, antes que con el “ser”.

⁷ Guattari F. y Rolnik S., (2006) *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de Sueños.

En el agenciamiento hay una relación –como líneas de encuentro- entre elementos heterogéneos que convergen en un territorio; sin embargo, estos elementos, gracias al devenir, procederán a desconectarse a través de un movimiento de desterritorialización que da lugar a otros agenciamientos. El agenciamiento muestra otro proceso de vinculación, diferente al señalado por la estructura, ya que ésta relaciona permanentemente elementos homogéneos y solidarios. La estructura se correlaciona con la identidad y el ser, mientras el agenciamiento lo hace con la diferencia, pensada como modos de existir.

La comprensión de este concepto, de origen deleuziano, debe partir de una reconfiguración de la subjetividad como devenir subjetivo, diferenciándola de la identidad como atributo inmutable; ahora, la contextualización de este planteamiento en una propuesta investigativa, implica dar cuenta de los devenires políticos subjetivos a partir de la visibilización de movimientos de desterritorialización y de reterritorialización que despliegan potencias subjetivas (como agenciamientos maquínicos), y de las enunciaciones de poder que surgen asociadas a estos movimientos (agenciamientos de enunciación).

El agenciamiento va en una dirección distinta al asentamiento y el establecimiento; cada persona posee sus propios territorios que hacen relación no a un sentido geográfico, sino experiencial; es el “territorio vivido”, que hace que cada individuo se sienta contenido en un espacio en el cual convergen múltiples relaciones. Sin embargo, cuando la conexión con este espacio se torna inamovible, la subjetivación se cierra sobre ella misma y se ancla en un territorio que impide la expansión. Las líneas duras de la identidad se consolidan en este proceso de estancamiento que va en una dirección distinta a la del devenir; sin embargo, el territorio siempre puede romperse por la acción del acontecimiento y abrirse a líneas de fuga.

La acción en esta propuesta investigativa, no se recoge como gestión, sino como agenciamiento que implica un agente y un proceso de movilidad de la subjetividad, de cara a localizaciones políticas y posturas éticas. La gestión aunque muestra una acción, se constituye en categoría teórica cerrada que refleja una mecánica de efectividad sin referencia a agentes que inventan y crean líneas de devenir en las que se entrecruzan afecciones, localizaciones,

mutaciones y transposiciones. No se trata simplemente de actuar; es necesario situar políticamente la actuación mediante interrogantes que hacen referencia a localización, contenido y expresión: ¿Dónde se localiza? ¿Qué se hace, con qué interactúa, como se relaciona, como se expande, como se transforma? ¿Qué se dice?

Lo importante en el agenciamiento es abrirse al mayor número de relaciones, alianzas y fusiones que van configurando nuevos territorios en un devenir que nunca se detiene; sin embargo no todas las relaciones sirven, y es aquí precisamente, donde va emergiendo el sentido de lo político, fuertemente ligado a lo ético. Es el límite al “todo vale” que emerge como fuerza que impulsa el devenir y que se expresa como apropiación deseante de una forma de vida.

3. FASES Y TEMÁTICAS EN LA PROPUESTA INVESTIGATIVA: EL VIAJE A LO INMANENTE, O LA CONEXIÓN SUBJETIVA CON EL AGENCIAMIENTO.

En cada uno de los encuentros en los cuales se abordó la categoría de agenciamiento, se utilizó la siguiente estructura:

Presentación del objetivo en cada encuentro: Al iniciar cada sesión se presentaba el objetivo del encuentro, enfatizando en conceptos y procesos.

Abordaje del nivel de la conceptualización: Para configurar la idea de “concepto vivo” o conceptualizaciones que atraviesan lo subjetivo, se organizaba al principio de cada encuentro, una conversación grupal -que marcaba claras distancias con una estructura formativa magistral- y que permitía de forma clara y contextualizada, establecer los conceptos centrales que se trabajarían en cada encuentro. Se trataba, en esta conversación, de situar el concepto al servicio de la vida, la historia y la imaginación creadora, en tanto se le hacía interactuar con lo histórico existente, con prácticas emergentes, y con las memorias institucionales y los devenires subjetivos de los maestros y maestras asistentes al diplomado.

Trabajo vivencial: Después de trabajar el concepto, se le llevaba a una exploración sensible a través de narraciones y ejercicios vivenciales que permitían situar el *concepto vivo* en los devenires subjetivos de los maestros y maestras asistentes.

Cierre del proceso y conclusiones: Se realizaba en forma pública en cada sesión y también cada maestro y maestra anotaban sus impresiones en un diario que se llevó durante todo el proceso de diplomado.

3.1. **Primera temática: conexión con la sensibilidad: ¿cómo bloquear la vigilancia racional?**

Definición: El encuentro con el agenciamiento, como uno de los objetivos de esta investigación, es un proceso que se recoge a partir de la profundización en los devenires subjetivos y los acontecimientos vividos, y esto, dadas sus características altamente vivenciales, implica un vaciamiento de la vigilancia racional que lleva a cada una de las personas, actores de esta investigación, a experimentar un estado elevado de percepción y receptividad. Por esta razón fue necesario iniciar la ruta investigativa en el tema del agenciamiento, con un trabajo de entrenamiento sobre el bloqueo de la cognición a través de técnicas que involucran la fantasía y los afectos.

Desarrollo de la temática: Se presentaron a partir de interrogantes, conceptos centrales que permitieron un abordaje integral de la categoría de agenciamiento. Estos fueron reflexionados por los maestros y maestras y también fueron trabajados y escenificados de forma vivencial.

¿Qué es un Concepto Potente? Es una forma de pensar que se vincula con la vida o que señala acontecimientos que efectivamente han transformado las vidas. Se diferencia del teorizar porque ésta es un simple juego de lenguaje, de poderes, de palabras que no afectan las subjetividades. La potencia del concepto no está en el concepto en sí; sino en la forma como cada persona despliega la reflexión sobre él; la forma como establece su propio lugar de

enunciación. Los conceptos pueden cambiar, mutar, convertirse en otro, desaparecer porque ya no representan lo existente.

¿Qué es la Imaginación Creadora? Es la potencia subjetiva que avanza hacia lo emergente y el afuera a través de un ejercicio del pensar que excede lo representado y lo significado. La creación recurre a la sabiduría, la ficción y la conexión con la interioridad, como una forma de evadir los preceptos morales, las teorías cerradas y repetitivas, y en general, evitar todo aquello que lleva a la inmovilidad, el desespero, la desaprobación de sí mismo, manteniendo a la persona en un mínimo de energía y deseo, sin apertura y conexiones. La imaginación creadora es sobretodo acción –política y ética- y por esto está íntimamente articulada a los tres conceptos que se trabajaron en esta investigación: práctica, agenciamiento y gubernamentalidad.

¿Qué es la fantasía o la ficción? Es una forma de pensar que recurre a la imagen como puente hacia lo psíquico, o como lo plantearía Deleuze, una camino hacia lo inmanente. La actual sociedad moderna y posmoderna con sus modos de subjetivación, su fijación al poder, al reconocimiento y la visibilidad social, se ha encargado de bloquear el deseo, la sensibilidad sensible y la creación, recubriéndolos de racionalidad y cognición.

El camino hacia lo inmanente pasa entonces, por el rescate de los afectos y las imágenes, de tal manera que se pueda apreciar a través de ellos, el movimiento del deseo que emerger como agenciamiento. El agenciamiento o el camino hacia la inmanencia, es también el despertar de la imaginación. Pero es una imaginación con fuerza, diferente a la freudiana, en tanto que no se busca en ellas la racionalidad, sino precisamente la potencia del delirio que muestra lo irrepresentado, el afuera, lo creador. La inmanencia refiere a un movimiento que capta en el acontecimiento la imagen creadora, lo que excede lo real y que enfrenta a la creación que habita en el delirio. Ahora, estas imágenes no le pertenecen al sujeto o al objeto; se originan en la relación, en el tercer espacio, en la interconexión.

¿Qué es la transposición?: Configura un proceso metodológico que refleja en primera instancia la unidad entre el pensamiento y la vida. El reto de una metodología de investigación es dar cuenta de la diferencia entre una teoría muerta y los conceptos vivos que afectan las subjetividades.

Este concepto introducido por autoras como Rossi Braidotti⁸ e Isabel Stengers⁹, presenta un modo de pensar, nómada o rizomático que apunta a procesos y no a lugares fijos. Para Braidotti implica “cruzar diferentes campos discursivos, pasando a través de diferentes ámbitos de discurso intelectual. Actualmente, la teoría se produce *de paso*, trasladándose de un lugar a otro, sin un destino previsto de antemano, creándose conexiones allí donde antes no las había o entre cosas que no parecían tener conexión entre ellas, allí donde parecían no tener *nada que ver*. No obstante el proceso de elaboración teórica (...) implica levantar puentes transitables entre las ideas”.¹⁰ (2005, p. 213)

La transposición utilizada como eje conductor del proceso metodológico, puede dar cuenta del devenir, en tanto que permite visibilizar y comprender los zigzagueos de las subjetividades implicadas en el proceso. La experiencia de vida de cada maestro, no es un proyecto lineal y con claros objetivos; es, por el contrario, un camino donde convergen obstáculos, retrocesos, avances, reinenciones y metamorfosis. De tal manera que el objetivo de esta metodología se orienta a comprender el sentido ético y político tanto del movimiento, como de las detenciones y las sedimentaciones, haciendo jugar elementos de ficción y sabiduría y no exclusivamente una racionalidad cognitiva.

3.2. Segunda Temática: El Agenciamiento

⁸ Braidotti, R., (2009) *Transposiciones. Sobre la ética nómada*. Barcelona: Gedisa.

⁹ Progovine, I. y Stengers, I. (2002) *La nueva alianza: metamorfosis de la Ciencia*. Madrid: Alianza Editorial.

¹⁰ Braidotti, R., (2005) *Metamorfosis*. Madrid: Akal.

Definición: El agenciamiento es primero que todo un concepto que expresa la acción humana, y la constitución de subjetividades. No es una teoría sobre el desarrollo humano, es sobre la intensidad y la amplitud de la vida que se expresa en territorios y planos de consistencia. No es desarrollo lineal hacia la perfección; son planos que se recorren desde el azar y la contingencia.

Este concepto siempre va a estar relacionado con el “hacer”, con el actuar, antes que con lo idéntico, lo estático. Hace relación al movimiento, y en esta medida, el agenciamiento es sobre todo una teoría de la acción que se refiere al plano de consistencia sobre el cual se desplaza una persona, una sociedad, unas colectividades. Hay muchas formas de entender el agenciamiento; para el caso actual, es importante rescatar de este concepto su énfasis en la intensidad de la vida, o la vida vivida de múltiples modos. También entenderlo como recuperación de tiempos y espacios que han sido expropiado y como experimentación con los encuentros, con los retos, con apostar, ensayar, y arriesgarse.

Desarrollo de la temática: Para entender el concepto de Agenciamiento se toman en cuenta varios vectores:

Devenir: No se trata simplemente de moverse; de hacer muchas cosas sin sentido, de girar en un mismo punto o de ser hiperactivo. Devenir siempre implica, territorialización, localización política, encuentros y desterritorialización que permita romper las líneas duras de la identidad. Solo de aquí surgen los agenciamientos maquínicos y de enunciación.

Los territorios: El territorio crea el agenciamiento; hay un territorio en el cual cada persona se está agenciando (o en el peor de los casos, anquilosando). No es lo mismo lugar que territorio; esta diferencia puede ser ejemplificada de la siguiente manera: cuando se piensa la escuela como lugar, está aparece completamente estructurada, definida, sólida, mientras que el territorio escolar es fluido, líquido, desestructurado. Y es precisamente en estos territorios fluidos, hechos de formas azarasas e inestables, donde es posible ensayar agenciamientos.

El territorio es como el hogar de cada persona; es un estado vital sin mucha organización pero con mucha intensidad, donde se conjuga el deseo de ser, de existir, de experimentar la diferencia, de ir hacia los otros. Pero además, un territorio siempre debe marchar hacia la desterritorialización, porque territorio, más que lugar, es acción, relación, y líneas de fuga que desterritorializan y producen nuevos agenciamientos.

En esta dirección, se trata de generar o crear territorios, lugares donde cada persona se siente como en casa, pero que no son una casa. Sin embargo, siempre se marcha hacia la desterritorialización, y para que ésta se produzca, es necesario ocupar un plano de consistencia, y al mismo tiempo crear los agenciamientos. El agenciamiento siempre va a implicar el abandono de un territorio. Esta es una práctica nómada que impide el enquistamiento, la sedimentación y la aparición del gueto.

Las líneas de Acción: Dar cuenta del agenciamiento, o del plano de consistencia, implica un reconocimiento de las líneas que atraviesan los cuerpos y las subjetividades (afectos, como fuerzas; afecciones, como flujos, intensidades e intencionalidades) Hay dos líneas que coexisten en los procesos de subjetivación y que configuran la localización y la actuación política:

Líneas duras o molares: Son representaciones y significaciones que determinan en una cultura los modos de subjetivación y las acciones validas y correctas de cara a un modo de pensamiento dicotómico y dualista. Estas formas de pensar constituyen una microfísica totalizante desde un poder hegemónico. Tiene un carácter organizativo de lo social que se expresa en múltiples contextos: la familia, la pareja, el trabajo, el tiempo de ocio, la escuela y en estilos de vida.

Líneas flexibles o moleculares: son formas de acción singulares que pueden coincidir o no, con lo representado y significado, o también con los objetos de deseo que se ponen a circular en lo social. Cada sujeto establece su propia relación con el deseo y el poder y desde allí establece una actuación que puede estar marcada por el acoplamiento o el devenir en la diferencia que resquebraja el código establecido.

Hay una tercera línea, la línea de fuga, que no coexiste con las otras dos y que constituye precisamente la desterritorialización, la mutación, la metamorfosis. La línea de fuga configura el acontecimiento que transcurre entre las líneas molares y moleculares. Son los acontecimientos los que llevan a las líneas molares a su resquebrajamiento y a las líneas moleculares a su recomposición en otras direcciones. La creación se produce sobre la línea de fuga y son precisamente las que construyen nuevos planos de consistencia. Son consideradas primordiales por el poder transformación que cargan.

3.3. Tercera temática: Planos de Consistencia

Esta temática permite contextualizar el horizonte de la investigación a través de dos preguntas: ¿Cómo se constituye la Subjetivación Política en los contextos educativos en Colombia? O ¿Cómo posicionarse política y éticamente frente al capitalismo actual y desde una labor educativa?

A partir de estos interrogantes los maestros presentan –a través de múltiples formas de creación- sus territorios y planos actuales de consistencia, enmarcados en las siguientes reflexiones:

- La concepción fluida de prácticas subjetivantes se diferencia del concepto más solidificado de subjetividad. La subjetivación es movimiento, devenir y además, tránsito entre el afuera y el adentro con claros límites éticos y políticos
- Tanto el agenciamiento como la gubernamentalidad, son conceptos que nombran fuerzas subjetivantes y que permiten comprender el concepto de Prácticas Subjetivantes, entendidas como disposiciones subjetivantes de cada persona, orientadas política y éticamente y que finalmente se expresan en el Acontecimiento y la Singularidad.

El componente de agencia en la subjetivación, muestra que el devenir subjetivo es siempre movimiento, intensidad y amplitud. Pero además muestra que hay una singularidad, un sujeto encarnado, con cuerpo y

memoria, que se encarga de tejer sus particulares conexiones entre el adentro y el afuera.

- El componente de Acontecimiento muestra como la agencia en cada persona se refleja en su singularidad para tejer sus propias relaciones, para manejar sus intensidades, sus alcances y profundidades, a través de la resistencia y la creación.
- El componente de Singularidad que es también el acontecimiento y la línea de fuga, muestra el horizonte ético y político del devenir subjetivante.

También se trabajó al interior de este tema, formas de analizar los devenires subjetivos individuales y colectivos, a través de los siguientes interrogantes y consideraciones: ¿Cuáles son mis líneas de fuga? ¿Cómo me reinvento y hago ruptura de moldes que me clasifican y me sostienen en un solo plano de consistencia? ¿Cuáles son mis máquinas de guerra?

Una sociedad se analiza políticamente por sus líneas de fuga, y no por sus contradicciones. La contradicción mantiene una relación dicotómica donde hay siempre un subordinado, la línea de fuga escapa a la relación de contradicción, o sea, rompe el juego dicotómico.

La subjetivación posicionada política y éticamente se expresa por sus líneas de fuga y no por los encerramientos identitarios que encasillan, congelan, coagulan, detienen. La línea de fuga rompe lo identitario, el moverse sin avanzar, puesto que muestra lo nuevo, la posibilidad, como dice Deleuze, de crear otros espacio/tiempos, así sean mínimos.

Una sociedad se analiza políticamente no por clases, sino por minorías que marcan diferencias (otras formas de existencia) y no por homogenizaciones de clase social o de género, o de raza, o cualquier cosa que homogenice. La relación con el capitalismo actual no es desde una clase homogénea, sino desde rupturas o conexiones que se realizan frente a estilos de vida, formas de pensar, modos de

existencia propuestos desde las maquinarias capitalistas y las industrias culturales.

La línea de fuga es precisamente la posibilidad que tiene cada persona de reinventarse creativamente, sin los moldes identitarios marcados desde las clases. Y estos son posicionamientos políticos y éticos. Para que una sociedad o una persona se posicione política y éticamente, es necesario inventar máquinas de guerra o de revolución que le permitan crear otros espacios y tiempos.

4. PROYECCIONES

Sintetizando podríamos concluir con tres retos que quedaron planteados para una fase siguiente:

- 4.1. Avanzar hacia una propuesta que articule lo innovador en pedagogía, con un trabajo que promueva la constitución de subjetividades políticas en jóvenes con perspectiva de género.
- 4.2. Puesta en práctica de las propuestas innovadoras de los docentes articulándolas a una perspectiva de constitución de subjetividades políticas enfatizando en aspectos relacionados con agenciamiento y gubernamentalidad.
- 4.3. Impulsar acciones y procesos investigativos que permitan visibilizar y potenciar transformaciones y rupturas generadas por los jóvenes en el campo institucional de la escuela y que avanza hacia una escuela que aborda la diversidad y la interculturalidad.

II. EJE 2: DE AUTOGOBIERNO Y GUBERNAMENTALIDAD

INTRODUCCION

Bajo la perspectiva desde la cual se piensa la escuela como un campo de fuerzas en movimiento y se afirma que en ella convergen el poder, lo político y lo subjetivo, proponer un escenario de formación a través del cual se apunte a lo innovador en la escuela requiere de una reflexión de carácter pedagógico, que mas allá de instituir discursos se constituya en la posibilidad de apertura de la Educación ante los paradigmas emergentes.

En este sentido, proponer la resemantización y la reconfiguración de categorías como autogobierno y gubernamentalidad tiene lugar en cuanto viabiliza un posicionamiento político a partir del cual emergen rupturas conceptuales e ideológicas y se constituyen en un paso a la transformación de la forma como ha sido pensada la educación y la pedagogía, dado que suspende la forma como ha sido pensada históricamente la escuela y genera un espacio para una nueva comprensión del contexto educativo.

Los talleres que se presentan a continuación, se inscriben en una mirada reflexiva desde la cual se propone el reconocimiento de los lugares enunciativos desde los cuales se visibilizan las posiciones políticas de los participantes y a partir de los cuales es posible enfocar la reconceptualización y resemantización conceptual, de tal forma que se recupera el lugar desde donde se han constituido tópicos tales como el autogobierno y la gubernamentalidad y desde donde se asume que es necesario movilizar el discurso tradicional para que acontezcan nuevas comprensiones.

Es decir que como resultado del proceso propuesto, se consolida un apoyo para los docentes y un acompañamiento a las instituciones en el proceso de formación de los jóvenes desde un referente político, y desde una mediación en la constitución del devenir subjetivo, ético y político de los mismos.

ANTECEDENTES

Las categorías Autogobierno y Gubernamentalidad se asumen como parte del horizonte crítico que permite interrogar la organización de la escuela, y desde donde es posible comprender la forma como se ha legitimado el orden social desde prácticas relacionadas con la administración escolar y en este sentido,

remiten a un cuestionamiento tanto del poder como de los límites institucionales que bloquean la expansión subjetiva y el ejercicio de lo político. Es decir, que a partir de la comprensión de estas categorías se retorna tanto a la administración y organización de la escuela como a su institucionalidad.

Para efectos de estos talleres, se asume como referente teórico el concepto de gubernamentalidad propuesto por Foucault (1999), cuando afirma que el gobierno se comprende como una estrategia de supervivencia del capitalismo, mediante el control de las poblaciones, lo cual incluye, el control sobre las personas, sobre sus cuerpos y deseos. Desde esta perspectiva, también se reconoce la forma como se inter-relaciona lo económico, lo político y lo social en las actuales sociedades capitalistas, o sea, a la forma como la sociedad civil es convertida en mecanismo de control, en un cuerpo poblacional que accede al poder, en tanto que reproduce los intereses económicos del capitalismo postindustrial.

Esta concepción restrictiva del poder –no potenciador- es altamente eficiente, puesto que al interiorizarse como conciencia subjetiva, hace parte de las propias regulaciones de las personas, las cuales son asumidas como propias y autónomamente elegidas. En su vertiente potenciadora que emerge como lugares enunciativos de poder, se constituye en la vigilancia y el cuidado de sí mismo o en la ética como estética de la existencia.

Así como existe un poder restrictivo que moldea sujetos y formas de vida, también existe un poder/potenciador que le permite a cada individuo autogobernarse y regularse desde dentro, trazando líneas de transformación de la sociedad y de sí mismo. Como lo establece Foucault, lo que se ha constituido históricamente, puede destruirse políticamente.

- LA GUBERNAMENTALIDAD

Este concepto constituye una categoría de análisis importante dentro del proceso de indagación que se adelanta en el proyecto. Cabe anotar que su definición está enmarcada dentro de una postura particularmente filosófica desde los elementos y juicios aportados por las lecciones de Foucault (1978 y 1979).

Inicialmente se debe partir de entender que el concepto de gubernamentalidad se origina con base en las aproximaciones que hace Foucault al ocuparse del análisis de las relaciones entre el poder y la verdad, cuyo enfoque específicamente está orientado hacia una genealogía del saber sobre el gobierno durante los siglos XVII, XVIII y XX.

La construcción de este saber, deja particularmente claro que su interés va más allá de la concepción de Estado. Es decir, “no se centra en el Estado como ente autónomo sino en las prácticas de gobierno. El Estado es una praxis hecha posible a través de las fuerzas que le son externas, y cuya genealogía es la tarea que se impone una “historia de la gubernamentalidad” (Castro, 2010:10-11).

A partir de sus estudios a finales de los años setenta¹¹, Foucault centra su atención en el problema de las prácticas de libertad, entonces temas como el liberalismo y neoliberalismo empiezan a cobrar relevancia en su análisis. De acuerdo con Castro (2010), lo que interesa en estos estudios es cómo se logra entender la manera en que el liberalismo y el neoliberalismo establecen condiciones donde los sujetos a pesar de ser dirigidos en su conducta por otros experimentan libertad en su actuar. De manera que la relación entre el poder y la libertad será crucial en el proceso de la historia de la gubernamentalidad.

Precisamente, Castro indica que las lecciones 1978 y 1979, conllevan a una reflexión acerca del modo en que la política implica necesariamente una racionalidad técnica, esto es, las estrategias que han de aplicarse razonadamente para lograr que las personas se comporten conforme a los objetivos o fines perseguidos.

Para entender el origen del concepto de gubernamentalidad, es pertinente hacer alusión a las nuevas características que determinarán el análisis de poder hecho por Foucault después de 1978¹². Este análisis se basará en las articulaciones que se dan en tres dimensiones: el poder, el saber y la subjetividad, superándose la relevancia otorgada a las relaciones de fuerza, luego, desde esta otra perspectiva “es posible una resistencia a la dominación que no es simplemente la fuerza contraria de ese mismo poder frente al que se

¹¹ Cursos Seguridad, territorio, población y Nacimiento de la biopolítica.

¹² Hasta 1978 según Castro, el análisis hecho por Foucault había estado soportado en un modelo bélico, bajo un esquema lucha/represión, donde se piensa que al poder sólo se le puede contraponer otro poder, diferenciándose éstos únicamente en razón de fuerza, más no de forma.

lucha. Es aquí donde el concepto gubernamentalidad aparece como nueva ^grilla de inteligibilidad^ para su analítica de poder” (Castro, 2010:27).

Por consiguiente se atenderán a otros elementos situados para entender la analítica de poder y a partir de ellos comprender el concepto de gubernamentalidad. Dentro de estos elementos se encuentran las prácticas, las racionalidades y las tecnologías. Las prácticas para Foucault son lo que los hombres hacen cuando hablan o cuando actúan. Tales, prácticas (discursivas y no discursivas) son dependientes de un conjunto de relaciones históricas en las cuales funcionan. “Por eso, aunque las prácticas son similares y múltiples, deben ser estudiadas como formando un ensamblaje, de un dispositivo que las articula” (Castro, 2010: 29).

Ahora bien, esas prácticas no están dadas de manera singular y arbitraria, por el contrario, están sometidas a una serie de reglas, que aunque no son directamente visibles ni conocidas por los sujetos, si están presentes en sus ejecuciones, esto es entendido como la “racionalidad de las prácticas”, refiriéndose a su modo de funcionamiento histórico.¹³

Teniendo en cuenta las anteriores definiciones es factible pensar que las prácticas y tecnologías de gobierno obedecen a la lógica no de la dominación sino de la dirección eficaz de la conducta de los sujetos, pero bajo la premisa de la voluntad que tienen los gobernados para determinar su actuación, por tanto las personas siempre están en la posibilidad de sublevarse. De acuerdo con Castro (2010), si se logra mantener un estado de dominación, no es porque el poder se haya vuelto “total”, sino a que han sido creadas unas “condiciones de aceptabilidad”, que son acogidas por gran parte de los dominados.

Al respecto, vale la pena hacer precisión en el hecho en que “los dominados aceptan ser gobernados de cierta forma porque los el gobierno no se ejerce sólo mediante ideas o agendas ideológicas, sino principalmente sobre (y a través de) los deseos, aspiraciones y creencias de las personas... Por eso el liberalismo no es visto por Foucault como una práctica disciplinaria sino como una práctica gubernamental que ha logrado generar unas ^condiciones de aceptabilidad ^sobre la conducta de los individuos” (Castro, 2010:41).

¹³ Castro comenta que, en sus cursos de 1978 y 1979 Foucault no se interesa por la acción política sino por la *racionalidad política*. Es decir, que no se indaga por la legitimidad del estado o por la irracionalidad del gobernante, sino por la racionalidad que se hace operativa en las prácticas de gobierno.

En consecuencia se puede afirmar que la nueva concepción de poder alude al ejercicio sobre las acciones que realizan los sujetos, esto es el ^gobierno sobre acciones^, donde se pretende conducir la libertad de los individuos, a partir de unas tecnologías específicas. “Gobernar significa, entonces, conducir la conducta de otros mediante la intervención regulada sobre su campo de acciones presentes y futuras...Foucault introduce el neologismo gubernamentalidad para referirse al tipo de reflexividad y de tecnologías que hacen posible la conducción de la conducta” (Castro, 2010:44).

De igual manera para precisar y establecer la intención de una analítica de la gubernamentalidad, es necesario distinguirla de una teoría del gobierno. Una teoría del Gobierno privilegia el concepto de Estado, haciéndolo el actor principal para el ejercicio del gobierno, en este orden se centraría la reflexión en las potestades legislativas, punitivas o administrativas del Estado (governabilidad, gobernanza, etc.). Por el contrario, una analítica de la gubernamentalidad dirige su atención a una multiplicidad de prácticas de gobierno, este es su problema, la gubernamentalización del Estado.

Desde esta perspectiva, se puede considerar que una analítica de la gubernamentalidad indaga por el surgimiento de un conjunto de prácticas, racionalidades y tecnologías de gobierno, y por la forma cómo estas múltiples variables son enfocadas en un solo aparato como lo es el Estado. “Se trata, pues de una genealogía de las prácticas gubernamentales, que a su vez conlleva una genealogía de los procedimientos de estatalización” (Castro, 2010:46)¹⁴

De acuerdo con Castro una buena forma de entender cómo opera la analítica de la gubernamentalidad, consiste en la “problematización”, término referido por Foucault respecto al conjunto de prácticas discursivas y no discursivas que hace algo entre el juego de lo verdadero y de lo falso y lo constituye como objeto para el pensamiento.

En este orden de ideas, lo que hace la problematización es desnaturalizar el modelo jurídico de gobierno para dar paso a un modelo económico, el cual acentúa la racionalidad específica que tiene el gobierno hacia el siglo XVIII,

¹⁴ Desde la lógica de Foucault, esta genealogía de las prácticas de gobierno partiría de hacer el análisis de la “racionalidad política” que caracteriza al estado desde el siglo XVII.

desde luego, alejada de la concepción del gobierno de la familia, y por el contrario ajustada a la idea de que gobernar consiste en administrar adecuadamente las riquezas, el territorio y las poblaciones, lo cual requiere de un conocimiento experto relacionado particularmente con la economía política.

Ahora, la analítica de la gubernamentalidad implicará también otra tarea: “ocuparse del modo en que una o varias prácticas inmanentes de gobierno operan en un conjunto con uno o varios regímenes de verdad. Se trata de una tarea ya no sólo genealógica, sino también arqueológica. Su propósito es mirar qué tipo de discursos “juegos de verdad” hicieron posible que unas determinadas prácticas de gobierno gozaran de “aceptabilidad cognitiva” en un momento específico de la historia” (Castro, 2010:48).

De manera que la genealogía y la arqueología de las tecnologías del gobierno permiten diagnosticar por qué los individuos se conducen como lo hacen hoy en día. Un ejemplo de este alcance de la analítica de la gubernamentalidad, estaría representado por el diagnóstico que ofrece Castro al comentar que en la actualidad estamos inmersos en una sociedad dominada por la forma-empresa, más que compuesta por individuos y colectividades está formada por mercados, donde lo que más interesa a las tecnologías neoliberales es que los sujetos trabajen para capitalizarse a sí mismos, es decir que logren invertir sus recursos en ámbitos como la belleza, el amor, la sexualidad, el conocimiento, la espiritualidad, etc., ya que estas inversiones contribuyen a aumentar su posibilidad de movilidad en una “economía abierta de mercado”.

En síntesis, la analítica de la gubernamentalidad permite hacer evidente cuál es la conducta presente en los sujetos, a qué prácticas discursivas y no discursivas obedecen y comprender por qué razón se conducen de la manera como lo hacen en un momento y contexto histórico particular.

Por otra parte el concepto de biopolítica surge antes de 1978, en oposición al paradigma de la soberanía. Luego, diferencia los dos tipos de poder, dos tecnologías completamente opuestas. Una, donde el soberano tiene la potestad de decidir sobre el derecho de vida y muerte de los súbditos. Por el contrario, a partir del siglo XVIII la vida es instalada en el centro de la política estatal, se potencia la vida para hacerla más productiva, más eficiente, más segura, más

regulada. En la primera (el poder soberano) la vida es sustraída, mientras que en el segundo (el biopoder) la vida es potenciada y maximizada. (Castro, 2010).

Sin embargo, es conveniente decir que en el desarrollo del concepto de biopolítica adelantado por Foucault se encuentran algunos problemas o vacíos fundamentalmente explicados en el análisis del concepto de población¹⁵. Esto conllevará a que el autor decida no enfatizar más en el tema de biopolítica, “sino que hablará más bien de su “condición empírica de posibilidad”: el gobierno. Sólo hablará de biopolítica en el marco más amplio de la gubernamentalidad” (Castro, 2010: 61).

Por gubernamentalidad entiendo 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, y como instrumento técnico esencial, los dispositivos de seguridad. (Foucault, 1991i:195)

Entonces la hipótesis del biopoder exige por supuesto una reubicación en un marco de análisis más amplio, el cual estará orientado hacia el examen histórico de las condiciones materiales de formación de la “población” como campo de intervención gubernamental entre los siglos XVII y XVIII.

Es en este sentido en que emerge el interés por la “historia de la gubernamentalidad, que se ocupará del modo en que las tecnologías liberales se harán cargo del gobierno sobre la vida de las sociedades occidentales. Podemos decir, finalizando, “que el concepto de biopolítica, es provisional en la obra de Foucault y cumple la función de “puente” entre el modelo bélico y el modelo gubernamental”. (Castro, 2010:63).

¹⁵ Castro en su obra comenta que dentro de la teoría del arte de gobernar esbozada en 1555 por La Perrière, pero “bloqueada” hasta entonces por el predominio del paradigma de la soberanía, encontró una forma de cristalización apenas en el siglo XVIII con la emergencia de una racionalidad política sui generis que Foucault denomina “razón de Estado”. Es a partir de este “desbloqueo” del arte de gobernar que aparece un dominio específico de intervención gubernamental llamado Población. Y que es precisamente este asunto el que Foucault no había logrado explicar entre 1976-1977 cuando formuló por primera vez el concepto de biopolítica. Tendría que recurrir a un concepto más amplio, gubernamentalidad para mostrar cómo se fue recortando ese dominio sobre el cual actuaría la biopolítica y para explicar por qué razón entró en crisis el modelo jurídico de soberanía.

Por lo anterior la “gubernamentalidad”, es un conjunto de dispositivos en los que un saber gobernar se articula con unas prácticas de sujeción y control, que constituyen y moldean un sujeto. Dicho moldeamiento, frente a la preocupación fundamental de la gubernamentalidad por producir la vida y los modos de vida específicos del capital, Foucault la llamó biopolítica.

La policía como arte de gobierno, piensa Foucault, no da cuenta de la relación actual entre sujeto productivo y capital. En el momento histórico de la Razón de Estado, la policía emerge como dispositivo de saber-poder para el control del cuerpo y la regulación de los fenómenos de población. Pero se produce un cambio histórico: el impacto, cada vez mayor del interés económico en las artes de gobernar. La policía no tiene por objeto central la producción económica, sino el medio biológico-social en el que se produce la normalización, en su sentido jurídico social. A finales del siglo XIX y la primera mitad del XX, se percibe una transformación del arte del gobierno: la supeditación del marco social al modelo de mercado. Por eso, no podría comprenderse la producción biopolítica de la subjetividad en la educación superior sin estudiar las artes gubernamentales que se desprenden del “liberalismo”.

Pero me parece que el análisis de la biopolítica sólo puede hacerse cuando se ha comprendido el régimen general de esa razón gubernamental de la que les hablo, ese régimen general que podemos llamar cuestión de la verdad, primeramente de la verdad económica dentro de la razón gubernamental; y por ende, si se comprende con claridad de qué se trata ese régimen que es el liberalismo, opuesto a la razón de Estado –o que, antes bien, la modifica de manera fundamental sin cuestionar quizá sus fundamentos– una vez que se sepa qué es ese régimen gubernamental denominado liberalismo, se podrá, me parece, captar qué es la biopolítica (Foucault, 2007, p 41).

En el marco de su propuesta genealógica, es decir, el rastreo histórico – crítico de los modos como interactúan las relaciones entre el saber, el poder y el

sujeto, Foucault entenderá por “Régimen de verdad” al “conjunto de procedimientos reglados por la producción, la ley, la repartición, la puesta en circulación y el funcionamiento de los enunciados, [...] Esto implicaría que “ la verdad está ligada circularmente a los sistemas de poder que la producen y la mantienen, y a los efectos de poder que induce y que la acompañan” (Foucault, 1999b, p. 55) .Partiendo de esta definición, puede comprenderse mejor porqué para Foucault el estatuto de verdad y su papel económico-político son susceptibles de inteligibilidad y rastreo histórico. En el caso específico de la producción biopolítica de la subjetividad, ésta se encuentra ligada al régimen de verdad del arte gubernamental del liberalismo, es decir, al impacto de la verdad producida por las teorías y prácticas económicas capitalistas en el marco político de la gubernamentalidad jurídica. ¿Qué subjetividad se produce ahora? El liberalismo hace emerger una subjetividad nueva: la del hombre que se ocupa de la gestión del mercado y de los criterios que este impone al marco político.

Ahora, el interés cuyo principio debe obedecer la razón gubernamental es interés en plural, un juego complejo entre los intereses individuales y colectivos, la utilidad social y la ganancia económica; entre el equilibrio del mercado y el régimen del poder público. Es un juego complejo entre los derechos fundamentales e independencia de los gobernados. El gobierno, o en todo caso el gobierno en esta nueva razón gubernamental, es algo que manipula intereses (Foucault, 2007, p. 64).

Como es conocido, las propuestas liberales asumen de la relación entre interés particular e interés social como elemento central de las preocupaciones económico-políticas del gobierno. Ahora bien, tal relación produce modalidades de sujeción específicas, al entregarle a la sociedad el estatus de “sociedad civil”, entendiendo por ella la gestión de las dificultades propias del enfrentamiento entre intereses a través de un juego complejo entre elementos jurídicos y productividad económica. El arte del gobierno liberal y su gestión de la relación entre derecho e interés particular organizaría el interés social. La subjetividad que se produce consistiría entonces en una sujeción que emerge

del juego complejo del intercambio económico en la salvaguarda del interés particular y social en las artes del gobierno. Como señala Perea (2009, p 56) “Las técnicas ejercidas generan una sujeción que garantiza el derecho a perseguir el propio interés, elemento central de la política liberal, al tiempo que gestiona la interacción entre diversos intereses, construye unas sociedades y agencia unos dispositivos para garantizar el libre mercado y su base ética: la protección del interés particular como fundamento del correcto funcionamiento de la sociedad”. Como puede verse, se trata ahora de la producción de una subjetividad que dista de ser la abstracción del sujeto de derecho, y de su racionalidad como soporte de su dignidad moral y jurídica, sino de la construcción de modos productivos impulsados y regulados por estrategias jurídicas e institucionales que permiten el libre intercambio como soporte de la sociedad. Es en ese sentido que Foucault señala la paradoja fundamental del liberalismo como arte gubernamental: produce una libertad que, a su vez, necesita estrategias de control

Agrandes rasgos, si quieren, la libertad de comportamiento en el régimen liberal, en el arte liberal de gobernar, está implicada, se le invoca, se la necesita y va a servir de reguladora, pero además es preciso producirla y organizarla. Por lo tanto, la libertad en el régimen del liberalismo no es un dato previo, no es una zona prefabricada que haya que respetar o, si lo es, sólo lo es parcialmente, regionalmente, en tal o cual caso, etc. La libertad es algo que se fabrica a cada instante. El liberalismo no es lo que acepta la libertad, es lo que se propone fabricarla a cada momento, suscitarla y producirla, desde luego, [todo el conjunto] de coacciones, problemas de costo que plantea esta fabricación. (Foucault, 2007, p 85).

El sujeto de derecho abstracto del contrato posee una libertad como anterioridad ontológica de la acción, así como una racionalidad que le permite encontrar las reglas adecuadas a la naturaleza social del hombre. La subjetividad del liberalismo cambia el fundamento para concebir ahora la libertad como un conjunto de libertades en las que el interés productivo

sostiene la relación con los bienes y el intercambio. La anterioridad ontológica ya no es el trasfondo racional, sino la emergencia y resolución del interés particular como soporte económico-político de las relaciones sociales. Este aspecto perdura en nuestro presente, hace funcionar en la actualidad a una subjetividad de producción e intercambio. Pero tal producción y consumo de libertad tiene su contraparte: no podría entenderse una sociedad liberal sin una preocupación central del arte del gobierno: la seguridad.

¿Cuál va a ser entonces el principio de cálculo de ese costo de la producción de la libertad? El principio de cálculo, por supuesto, es lo que llamamos seguridad. Es decir que el liberalismo, el arte liberal de gobernar, se verá forzado a determinar con exactitud en qué medida y hasta qué punto el interés individual, los diferentes intereses individuales en cuanto divergen unos de otros y eventualmente se oponen, no constituyen un peligro para el interés de todos [...] La libertad y la seguridad, el juego entre una y otra, es lo que está en el corazón mismo de esa nueva razón gubernamental cuyas características generales les he presentado. Libertad y seguridad: esto animará desde adentro, para decirlo de alguna manera, los problemas de lo que llamaré la economía de poder propia del liberalismo (Foucault, 2007, p 86).

Esta economía de poder a la que Foucault se refiere es la producción de un sujeto en el doble juego libertad – control, o libertad – seguridad. Seguridad que implica, por supuesto, las relaciones económicas como soporte de la misma. Cálculo del riesgo y de la escasez, cálculo del azar, de los fenómenos de población como la mortalidad, morbilidad, relación costo – beneficio presente en la emergencia de variables azarosas que se interponen en las posibilidades productivas. ¿Cómo garantizar que los sujetos obedezcan y produzcan? En una combinación entre disciplina y control, el liberalismo gobierna a la población desde su producción como sociedad capaz de superar las contingencias propias de la vida, constituye un medio en el que lo natural, (los fenómenos de población), es ahora parte del cálculo, y asegura, en el sentido actual de la noción “seguro de vida”, a través de mecanismos de

regularización y cálculo anticipado, la productividad y la obediencia. Sociedad de libertad: sociedad de seguridad. Cada variable de los fenómenos de población se convierte ahora en un peligro a gestionar, en una posibilidad que desafía al control y cuyas consecuencias productivas ponen en riesgo la existencia de la sociedad misma: no es posible un Estado de derecho sin “seguridad”, sin “cultura del peligro”:

Desaparición de los jinetes del Apocalipsis y, al contrario, aparición, surgimiento, invasión de los peligros cotidianos, peligros cotidianos perpetuamente animados, reactualizados, puestos en circulación, entonces, por lo que podríamos llamar cultura del peligro en el siglo XIX y que tiene toda una serie de aspectos. Tómese, por ejemplo, la campaña de comienzos de ese siglo sobre los programas de ahorro, véase la aparición de la literatura policial y el interés periodístico por el crimen a partir de mediados del siglo XIX; véanse todas las campañas relacionadas con la enfermedad y la higiene; miren también todo lo que pasa en torno de la sexualidad y del miedo a la degeneración: degeneración del individuo, de la familia, de la raza, de la especie humana. Por último, vemos en todas partes esa estimulación del temor al peligro que en cierto modo es la condición, el correlato psicológico y cultural interno del liberalismo. No hay liberalismo sin cultura del peligro (Foucault, 2007, p. 87).

¿Qué debe entenderse por esta “cultura”? Una necesidad constante de considerar los eventos naturales, vitales, si se quiere, como riesgo potencial que debe conjurarse a través del cálculo y del control. Evento de escasez, de diseminación de enfermedades, de exceso de población, etc. La sociedad no podría defender los derechos y libertades que promulga sin ese cálculo y regularización constante. La libertad no es, entonces, el marco trascendente de la acción sino, el aparecer constante de la necesidad de control. Sujeto moldeado para ocuparse de sus riesgos vitales en instituciones educativas, vigilancia y control constantes como garantía de la preciada libertad. El dispositivo liberal difumina el control en la vida cotidiana justificándolo como necesario para prevenir las variables que amenazan “la vida, honra y bienes

de los ciudadanos”. Ciudadanos que descansan del acoso del azar en la seguridad del cálculo gubernamental. Pero tal descanso implica siempre riesgos de otro orden, riesgos que ya no dependerían del medio, sino de la misma acción de los sujetos. Como señala Perea:

“El marco productivo construye subjetividades inmersas en la lógica del mercado y su intercambio, pero a la vez hace emerger eventualidades peligrosas de orden biopolítico: la muerte como fin de las posibilidades productivas, el desempleo o la quiebra, el paro y la huelga. El sujeto también deviene peligroso: sujeto no productivo, destructor del interés social al no tenerlo en cuenta (delincuente, antisocial), sujeto no controlado, bandido. La lógica del arte gubernamental lleva más lejos la relación con el mercado al componer un saber gubernamental ya no para la interacción social, sino para el mercado mismo. Dado que el estado está en constante peligro de disolución, la lógica de la economía de mercado podría mantener al estado funcionando” (2009, p 59).

Lo que significa que el único modo de asegurar la libertad y la vida sería una estructura de control en la que el mercado y sus reglas “regularizan” (la redundancia tiene sentido) la existencia social misma. Todo deviene controlado por las necesidades, eventualidad y normas del mercado. Incluso puede adelantarse que la mercantilización de la educación será una consecuencia directa de este modelo gubernamental. En el fondo subyace un proyecto de sociedad que necesita un sujeto moralmente competente, así como productivo y gestor de su interés en el marco de las exigencias de derecho y deber propias de los intereses sociales. ¿Y quien si no el mercado sería el garante del funcionamiento adecuado de esa interacción compleja y extraña entre libertad individual, interés social, eventos de población y gestión adecuada del gobierno? Al respecto, Foucault señala:

Como está comprobado que de todas formas el Estado es portador de vicios intrínsecos y nada prueba que la economía de

mercado también los tenga, pidámosle a esta última que en sí misma, no el principio de limitación del Estado, sino su principio de regulación interna de punta a punta de su acción. En otras palabras, en lugar de aceptar una libertad de mercado definida por el Estado y mantenida de algún modo bajo vigilancia estatal – lo cual era, en cierta forma, la fórmula inicial del liberalismo: establezcamos un espacio de libertad económica, circunscribámoslo y dejémoslo circunscribir por un Estado que ha de vigilarlo– pues bien, dicen los ordoliberales, es necesario invertir por completo la fórmula y proponerse la libertad de mercado como principio organizador y regulador del Estado, desde el comienzo de su existencia y hasta la última forma de sus intervenciones. Para decirlo de otra manera, un Estado bajo la vigilancia del mercado más que un mercado bajo la vigilancia del Estado (Foucault, 2007, p. 149).

En la fórmula ordoliberal de “convertir todo en mercado” subyace la economía de poder que produce esa relación entre moral, saber y poder de la que se ha hablado. La subjetividad que se produce organiza sus posibilidades morales (libertad individual), políticas y jurídicas (derecho, deber, gobierno) y epistemológicas (relación saber – naturaleza, fenómenos de población – ciencias humanas) precisamente desde las exigencias que la gestión del riesgo que propone el control típico de la sociedad de seguridad. En el fondo, se opera un cambio histórico fundamental: la lenta emergencia de una sociedad que empieza ofreciendo control como correlato de la vida social, a una sociedad neoliberal que generaliza un modo ético, político, jurídico y epistemológico: sociedad de empresa. En palabras de Foucault:

La sociedad regulada según el mercado en la que piensan los neoliberales es una sociedad en la cual el principio regulador no debe ser tanto el intercambio de mercancías como los mecanismos de competencia. Estos mecanismos deben tener la mayor superficie y espesor posibles y también ocupar el mayor volumen posible en la sociedad. Es decir, lo que se

procura obtener no es una sociedad sometida al efecto de la mercancía, sino una sociedad sometida a la dinámica competitiva. No es una sociedad de supermercado: una sociedad empresa. El homo oeconomicus que se intenta reconstituir no es el hombre del intercambio, no es el hombre consumidor, es el hombre de la empresa y la producción. (Foucault, 2007, p 182)

El homo oeconomicus es la subjetividad que se constituye en las formas biopolíticas avanzadas del neoliberalismo. La producción de esta subjetividad desde las técnicas gubernamentales del liberalismo supone entonces la emergencia de una forma vital productiva que no sólo está regulada por las leyes del mercado, sino que ahora convierte todo un modelo social capturado por la “empresa”. Sociedad empresa cuya principal técnica consiste en generalizarse, en apoderarse del todo el tejido social, en gestionar al sujeto ya no como riesgoso sino como competitivo:

Ahora bien, ¿qué función tiene la generalización de la forma “empresa”? Por un lado se trata, desde luego, de multiplicar el modelo económico, el modelo de la oferta y la demanda, el modelo de la inversión, del costo y beneficio, para hacer de él un modelo de las relaciones sociales, un modelo de la existencia misma, una forma de la relación consigo mismo, con el tiempo, el entorno, el futuro, el grupo, la familia (Foucault, 2007, p. 278).

Pero, en términos de técnicas gubernamentales, que quiere decir tal “generalización? Foucault analiza tres elementos de la misma:

a. “retomar ese tejido social y procurar que pueda repartirse, dividirse, multiplicarse no según la textura de los individuos, sino según la textura de la empresa. Es preciso que la vida del individuo no se inscriba como individual dentro del marco de gran empresa que sería la compañía, o en última instancia, el Estado, sino que pueda inscribirse en el marco de una multiplicidad de empresas diversas encajadas unas en otras y entrelazadas”. Este primer momento podría considerarse como una “generalización política”,

en el sentido que es el individuo y las instituciones que la vigilan y controlan los que funcionarían ahora “empresarialmente”

b. “Empresas que de alguna manera están al alcance de la mano del individuo, que son bastante limitadas en su tamaño como para que la acción del individuo, de sus decisiones, sus elecciones, puedan tener en ellas efectos significativos y perceptibles, y también bastante numerosas para que no dependa de una sola”. División, analítica social de corte empresarial. Conexión por vasos comunicantes de un régimen empresarial a otro. Multiplicación de la gestión de los intereses particulares y sociales en el entramado empresarial.

c. Subjetividad que adquiere ahora la forma de una individualidad que organiza sus relaciones como ejercicios empresariales.

Características que anticipan la cuestión del “sujeto competente y competitivo”, la del “capital humano” y la de la educación como una herramienta constante en la producción y mantenimiento de tal subjetividad. Quizá no haya un enunciado más biopolítico que el de “proyecto de vida”. En el lenguaje de la administración de empresas contemporánea, el “proyecto de vida” no sería otra cosa que la construcción del “Plan Estratégico” de cada individuo particular. Proyecto que termina articulándose y modificándose en su conexión con los de su familia, institución, Estado, entre otras posibilidades.

EL AUTOGOBIERNO COMO ETICA DEL CUIDADO DE SI

“La crítica es el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar a la verdad acerca de sus efectos de poder y al poder acerca de sus discursos de verdad; la crítica será el arte de la inservidumbre voluntaria, de la indocilidad reflexiva. La crítica tendrá esencialmente como función la desujeción en el juego de lo que se podría denominar, con una palabra, la política de la verdad” M. Foucault

Todas las posibilidades de felicidad y placer, según lo pregona la estética del consumismo, tienen que ver con objetos. Mientras la sociedad de consumo enseña que hay que gozar la vida, coloca fuera del individuo lo que condiciona ese gozar de la vida. ¿pero realmente la vida del consumo es placentera?

Puede haber una estética que implique una ética en la que la existencia supere el condicionamiento constante al que el hombre está sometido en la sociedad del consumo? Si consideramos la estética no como un asunto del artista o del especialista sino como cultivo de la propia subjetividad en la pregunta constante por sí mismo en el goce de la propia vida entonces la ética es estética, es el arte de vivir, es la ética como estética y forma de saber en la elección individual aprendiendo a vivir de otro modo.

El cultivo de sí:

El constituir lo que podría ser un “cultivo de sí” o “cuidado de sí” permitirá una ontológica crítica de nuestro presente, es decir, una ética de la relación de sí consigo mismo, desde los criterios de un “arte de la existencia”. En efecto, cada época histórica establece relaciones de poder mediadas por expresiones verdaderas en un saber, que legitiman unas técnicas que permiten llevar a la práctica las finalidades perseguidas por los modos de vida imperantes. Por lo tanto, el sujeto se produce no sólo en las relaciones que el poder y el saber generan en torno a la verdad. El saber también puede plantear el problema de la verdad sobre sí mismo, cómo hallarla, conservarla, justificarla, entre otras posibles, desde un conjunto de técnicas que implican la participación voluntaria y decidida de quien ejecuta estas técnicas: las técnicas de sí o “tecnologías del yo”. Ahora bien, es ese tema de la inquietud de sí, consagrado por Sócrates, el que la filosofía ulterior reanudó y terminó por colocar en el corazón de ese ‘arte de la existencia’ que pretende ser. Es este tema el que, desbordando su marco de origen y separándose de sus significaciones filosóficas primeras, adquirió progresivamente las dimensiones y las formas de un verdadero ‘cultivo de sí’. Con esta frase hay que entender que el principio de la inquietud de sí ha adquirido un alcance bastante general: el precepto de que hay que ocuparse de uno mismo es en todo caso un imperativo que circula en un buen número de doctrinas diferentes; ha tomado también la forma de una actitud, de una manera de comportarse, ha impregnado las formas de vivir; se ha desarrollado en procedimientos, en prácticas y en recetas que se meditan, se desarrollan, se perfeccionan y se enseñan; ha constituido así una práctica social, dando lugar a relaciones interindividuales, a intercambios y comunicaciones a veces incluso

instituciones; ha dado lugar finalmente a cierto modo de conocimiento y a la elaboración de un saber (Foucault, 2001c: 43). En efecto, el cuidado de sí es una noción indagada por Foucault por medio de la cual llama la atención frente a las prácticas de la libertad y las relaciones del poder. Para ello, inicia una extensa arqueología y genealogía por la Antigüedad clásica griega, helenística y romana con el propósito de establecer las técnicas, procedimientos y fines históricos por medio de los cuales un sujeto se constituye en una relación determinada consigo mismo. Pero es de clarificar que el cuidado de sí implica también una relación con el otro en la medida en que, para ocuparse de sí, es preciso, en un primer momento, escuchar las lecciones de un maestro, que guíe al conocimiento de la verdad. Y, en segundo lugar, desarrollar interacciones en un grupo, en el que se dé el despliegue de la libertad individual. “Tras haber estudiado el campo del poder tomando como punto de partida las técnicas de dominación, me gustaría, a lo largo de los próximos años, estudiar las relaciones de poder partiendo de las técnicas de sí. Me parece que en cada cultura la técnica de sí implica una serie de obligaciones de verdad: muchas coacciones se consideran importantes bien sea para la constitución, bien para la transformación de sí” (Foucault, 1999d).

Las tecnologías del Yo

La ética como una práctica del cuidado de sí en la que la relación del individuo consigo mismo permite constituir al sujeto en fuente de conocimiento. Esto se logra por medio del autogobierno, denominado por Foucault tecnologías del yo, las cuales favorecen un espacio para que las personas solas o con la ayuda de otros efectúen cierto número de operaciones sobre su cuerpo, alma, pensamientos, conductas y maneras de ser; es decir, se transformen con el fin de alcanzar cierto estado. De esta manera, es posible considerar, como las tecnologías del poder actúan sobre los individuos desde el exterior someténdolos a una “sujetivación Coactiva,” las tecnologías del yo actúa sobre los individuos desde su interior permitiendo su constitución en sujetos éticos. Por consiguiente, se entiende por ética un arte de vivir, una estética de la existencia individual, un esfuerzo por desarrollar las propias potencialidades, una aspiración a construirse a sí mismo lejos de las exigencias de obedecer a

un sistema de reglas o códigos que se pretenden universales. Así es como, la ética del cuidado de sí presenta cuatro aspectos que se tendrán en cuenta en una arqueología y una genealogía en la constitución de una nueva subjetividad.

1. Ocuparse de sí no es una simple preparación momentánea para la vida: es una forma de vida, donde el sujeto se ocupa de sí, para sí mismo. Esto se consigue por medio de un modelo jurídico político: ser soberano de sí, ejercer autodominio, ser independiente.

2. La práctica de sí debe permitir deshacerse de todos los malos hábitos, de todas las opiniones falsas recibidas de la multitud, de los maestros, parientes y allegados. Desaprenderse es una de las características importantes de la cultura de sí.

3. El cuidado de sí se concibe como un combate permanente, no se trata simplemente de formar, para el futuro, a un hombre o mujer de valor. Hay que dar al individuo las armas y el coraje que le permitirán combatir durante toda su vida.

4. La cultura de sí implica un conjunto de tecnologías de la vida, en el análisis que hace Foucault de la Antigüedad, devela que Sócrates, Séneca o Plinio, no se preocupaban tanto por lo que venía después de la vida o de lo que pasa después de la muerte. Para ellos, el verdadero problema consistía en comprender qué práctica se debía aplicar a fin de vivir tan bien como se debería. Dicho enigma se convirtió en una tecnología del yo, la cual implica la reflexión sobre los modos de vida, la existencia, la manera de regular la conducta, de fijarse a sí mismo los fines y los medios. De esta manera, es posible considerar que la cultura de sí no es autista, sino que establece una serie de relaciones interpersonales, de apertura al otro e influencia sobre los demás y de algunos sobre sí mismo. Séneca en sus Cartas a Lucilio desarrolla esta dualidad de papeles; por una parte, se retira a su interior todo lo posible, pero, por otra, se relaciona con todos aquellos de los que puede extraer alguna enseñanza útil.

Este cuidado de sí se constituye en una ascética, en un entrenamiento de sí mismo por uno mismo que prepara al individuo para enfrentarse a cualquier imprevisto, endureciéndolo y haciéndolo indiferente respecto a las vicisitudes de la vida y a los embates de la fortuna, siempre imprevisibles. La ascesis es

imprescindible, ya que el individuo por sí mismo es incapaz de conseguir la verdad; por ello, es preciso una transformación, una metamorfosis, que lo convierta en un sujeto capaz de acceder a la verdad. La pedagogía o paideia, cuyo objetivo es la transmisión de conocimientos y saberes al sujeto, tenía que acompañarse de una actitud psicológica que no sólo transmitiera una verdad al individuo, sino que lo transformara en su propio modo de ser sujeto.

La ética del cuidado de sí se presenta en relación con el concepto griego, tan complejo como antiguo, de la epimeleia heoutou, que los latinos traducen como cura sui 'cuidado de sí'. Dicho concepto resulta novedoso en cuanto Occidente ha trabajado siempre con respecto al conocimiento del sujeto por sí mismo o gnothi seauton 'conócete a ti mismo', convirtiéndose en la máxima délfica que funda las relaciones entre el sujeto y la verdad. Dicho gnothi seauton labrado en piedra en el templo de Delfos, uno de los más representativos de la cultura griega, es presentado en el diálogo Alcibíades como principio de la más básica razón.

Con el fin de contextualizar la interpretación que se ha hecho del gnothi seauton, Foucault, en sus clases en el College de France, presenta las observaciones y estudios hechos por historiadores y arqueólogos. El primer argumento presentado para tal fin corresponde a "W. H. Rochester, quien plantea, en 1901, en un artículo de Philologus, que los principios délficos eran preceptos dirigidos a quienes iban a consultar al dios, que había de leerlos como una especie de reglas, de recomendaciones rituales relacionados con el acto mismo de la consulta [...] Meden agan (nada de exceso)... Eggue (la cauciones) o no te comprometas con cosas que no puedas honrar... Y Gnothi Seauton (examina bien en ti mismo lo que vas a hacer)" (Foucault, 2001a: 18-19).

Posteriormente, acude a otra interpretación dada al "conócete a ti mismo", esta vez de parte de Defradas, en 1954, publicada en el libro Les Themes de la popagande delphique, en ella: Defradas propone que gnothi seauton no es en absoluto un principio de autoconocimiento. Según este autor, esos tres preceptos délficos serían imperativos generales de prudencia: de "nada en exceso" en los pedidos, las esperanzas, ninguna demasía, tampoco en la manera de comportarse; en cuanto a las cauciones, era un precepto que

prevenía a los consultantes contra los riesgos de la generosidad excesiva; y con respecto al “conócete a ti mismo”, sería un principio según el cual hay que recordar sin cesar que, después de todo, uno no es más que un mortal y no un dios, y por lo tanto no debe presumir demasiado de su fuerza ni enfrentarse con las potencias que son las de la divinidad (Foucault, 2001a 19). Teniendo en cuenta estos dos apartes, se puede considerar la manera como este precepto tomó gran importancia en la historia de la filosofía y, más aún, con la utilización que de él hace Sócrates en Alcibíades. En dicho diálogo, Sócrates trata de conquistar a Alcibíades, quien a su vez revela su profundo deseo por iniciar su formación como político para ejercer dominio sobre los demás, tomando en sus manos el destino de la ciudad. Entonces Sócrates, empleando la mayéutica, le indaga sobre las riquezas que puede tener para tal fin; pero no se refiere a la situación económica, sino a su educación, pues en esto lo considera pobre con respecto a los que van a ser sus rivales. Los persas encargan la educación de sus príncipes a cuatro maestros: uno de sabiduría (sophia), el segundo de justicia (diskaiosyne), el tercero de templanza (sophrosyne) y el cuarto de valor (andreia). Mientras que Alcibíades, al quedar huérfano a temprana edad y siendo heredero de una gran riqueza material, es puesto bajo el cuidado de Pericles, quien encarga de la educación del niño a un esclavo completamente ignorante llamado Zopiro de Tracia. En este contexto, Sócrates invita al joven a reflexionar sobre sí y a conocerse a sí mismo con el fin de compararse con sus rivales y descubrir su inferioridad bajo la noción gnothi seauton ‘conócete a ti mismo’, haciendo referencia a un principio de prudencia, el cual coincide con la máxima inscrita en el templo de Delfos, dirigida a quienes van a pedir algo al oráculo. Esta misma recomendación también es dirigida por Sócrates a Cármides, otro joven que, al participar en la vida política de la ciudad, se hace merecedor, por parte del maestro, del mismo consejo con respecto a la prudencia de sus deseos y pretensiones conforme a lo que le está permitido desear en su accionar político.

La inquietud de sí mismo

La ephimeleia heautou ‘inquietud de sí mismo’, aun siendo una noción más auténtica y original dentro de la cultura griega, quedó relegada al gnothi seauton de los dos diálogos anteriormente mencionados, pues éstos cobraron

más valor cuando se divulgaron y ganaron importancia en el escenario tanto filosófico como cultural. “Los neoplatónicos del los siglos iii y iv a. C muestran la significación concedida a este diálogo y la importancia que asumió en la tradición clásica. Querían organizar los diálogos platónicos a la vez como pedagogía y matriz del saber enciclopédico. Consideraban el Alcibíades como el primer diálogo de Platón, era el primero en leerse y el primero en estudiarse. Era el arché. En el siglo II, Albino dijo que cada joven dotado que quisiera mantenerse alejado de la política y practicar las virtudes debía estudiar el Alcibíades. Este diálogo servía de punto de partida y de programa para toda la filosofía platónica” (Foucault, 1990c: 55-56). Debido a la importancia que tomó el diálogo Alcibíades en la vida cultural y en el desarrollo filosófico del momento, la ephimeleia heautou ‘cuidado de sí’ quedó relegada siendo una noción, la más auténtica y antigua dentro de la cultura griega, pues se convierte en la fórmula fundadora de la cuestión de las relaciones entre el sujeto y la verdad. Por otra parte, es importante resaltar que ambas nociones aparecen alrededor del personaje de Sócrates, haciéndose más populares el Alcibíades y el Cármides que la Apología en la cual Platón desarrolla de una forma magistral la ephimeleia heautou resaltando la importancia que tiene el cuidarse a sí mismo y no ignorarse.

Es importante destacar que la ephimeleia heautou (inquietud de sí mismo) conduce a una de las reglas más importantes y generales dentro de la cultura griega: debes ocuparte de ti mismo, no tienes que olvidarte de ti, es preciso que te cuides. Recomendación que se convierte en la tarea de Sócrates para con los jóvenes atenienses, y una de las razones por las que es condenado por los sofistas de su tiempo. En la Apología, sus acusadores le increpan respecto a la vida que ha llevado, a la manera como ha enseñado, a los jóvenes con quienes ha compartido. Él, de forma serena, responde que se siente orgulloso de la manera como ha llevado su vida y no dejará de filosofar e increpar a los atenienses para que dejen de ocuparse de la gran cantidad de cosas que despiertan su atención, como son su reputación o fortuna, pero no ellos mismos: Querido amigo, tú eres ateniense, ciudadano de una ciudad que es más grande, más renombrada que ninguna otra por su ciencia y su poderío, y no te ruborizas al poner cuidado en tu fortuna a fin de incrementarla lo más

posible, así como en tu reputación y tus honores, pero en lo que se refiere a tu razón, a la verdad y a tu alma, que habría que mejorar sin descanso, no te inquietas por ellas y ni siquiera las tiene en consideración. Y si alguno de vosotros contestara, afirmara que las cuida, su alma, la verdad y la razón, no creáis que voy a dejarlo e irme de inmediato; no, lo interrogaré, lo examinaré, discutiré a fondo (Platón, 1981, 1982: 156-157). Con estas palabras, Sócrates deja claro al tribunal que su principal tarea en la ciudad consiste en filosofar y exhortar a los atenienses para que no dejen de ocuparse de sí mismos, dando cabida a consideraciones que no merecen atención o, por lo menos, no tanta como para olvidarse de sí. En esta línea, se devela la manera en que para los griegos dicha ocupación de sí era una labor continua, pero no simplemente como una condición de acceso a la filosofía, sino como un principio de conducta racional que en cualquier forma de vida activa se convirtiera en una premisa de accionar moral. En *Hermenéutica del sujeto*, Foucault presenta la manera en que durante el desarrollo del pensamiento helenístico y romano la incitación a ocuparse de sí alcanzó un nivel tan alto que se convirtió en un verdadero fenómeno cultural, y, al mismo tiempo, en un acontecimiento en el pensamiento que atravesó toda la filosofía antigua desde el siglo v a. C. hasta los siglos iv y v d. C., es decir, toda la filosofía griega, helenista y romana, así como los inicios de la espiritualidad cristiana, y que en algún momento se dejó de lado, de tal forma que la filosofía occidental rehizo su camino dejando de lado la *epimeleia heautou* 'el cuidado de sí', para darle más valor al *gnothi seauton* 'conócete a ti mismo'. Sin duda alguna tendría gran valor seguir el recorrido hecho por la noción *epimeleia heautou* durante tan extenso tiempo, pero es fundamental centrar la atención y enmarcar de manera general el marco de la acción del concepto en la presente investigación, por lo tanto, es fundamental anotar, con respecto a la noción de cuidado de sí, los siguientes aspectos: La *epimeleia heautou* es una actitud: con respecto a sí mismo, con respecto a los otros, con respecto al mundo [...] es también una manera determinada de atención, de mirada. Preocuparse por sí mismo implica trasladar la mirada, desde el exterior, los otros, el mundo, hacia uno mismo. Implica cierta manera de prestar atención a lo que se piensa y [a] lo que sucede en el pensamiento [...] en tercer lugar, la noción de *epimeleia* no designa simplemente esa actitud general o forma de atención volcada hacia

uno mismo, también designa una serie de acciones que uno ejerce sobre sí mismo, acciones por las cuales se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica y se transforma y transfigura. Y de tal modo toda una serie de prácticas que, en su mayor parte, son otros ejercicios que tendrán en la historia de la cultura, de la filosofía, de la moral, de la espiritualidad occidental un largo destino (Foucault, 2001a: 28-29). De esta manera, se dejan entrever los elementos y movimientos que conforman la noción de cuidado de sí partiendo de un cambio de mirada desde los otros, desde el mundo hacia sí mismo, con el fin de generar unas prácticas que tengan por principal tarea la atención del individuo, las cuales son enunciadas por Foucault como las tecnologías que permiten dilucidar la manera en que el individuo actúa sobre sí mismo, y las cuales consisten en el descubrimiento de los juegos de verdad relacionados con técnicas para entenderse a sí mismo. Existen cuatro tipos principales de estas tecnologías,} representando cada una de ellas una matriz de la razón práctica. “1) tecnologías de la producción, que nos permiten producir, transformar o manipular cosas; 2) tecnologías de sistemas de signos, que nos permiten utilizar signos, sentidos, símbolos o significaciones; 3) tecnologías de poder, que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto; 4) tecnologías del yo, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con ayuda de los otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad” (Foucault, 1990c: 48). Estas cuatro tecnologías casi nunca funcionan de modo separado, aunque cada una de ellas esté asociada con algún tipo particular de dominación: las dos primeras corresponden al estudio de las ciencias y la lingüística, las dos últimas se refieren a las tecnologías del dominio y del sujeto. De esta manera, se puede establecer históricamente la manera como un individuo es controlado dentro y fuera de los asilos, pero también el modo en que un individuo actúa sobre sí, es decir, las tecnologías del yo. Con el fin de desarrollar las tecnologías del yo, Foucault presenta dos contextos diferentes: el primero corresponde a la filosofía grecorromana de los dos primeros siglos del bajo Imperio romano, el segundo hace mención a la espiritualidad cristiana y los principios monásticos

desarrollados en el cuarto y quinto siglo del final del alto Imperio romano. De esta manera, se puede rastrear la noción de epimelia heauton desde sus orígenes. Con respecto al primer contexto, se puede decir que, para los griegos, ocuparse de sí era uno de los fundamentos de las ciudades, una de las reglas más importantes para la conducta social, personal y para el arte de la vida:

[...] en los textos griegos y romanos, la exhortación al deber de conocerse a sí mismo estaba siempre asociada con el otro principio de tener que preocuparse de sí, y fue esta necesidad la que provocó que la máxima délfica se pusiera en práctica (Foucault, 2001a 51). [...].

Debido a esto, la discusión gravita en torno al principio délfico y se plantea en términos de “conócete a ti mismo”, y es preciso entender que el conocerse a sí mismo se convierte en el objeto de la búsqueda del cuidado de sí; por tal razón, es importante enunciar los cuatro momentos en los que se trabaja el cuidado de sí: en primer lugar, aparece el problema de la relación entre estar ocupado consigo mismo y la actividad política [...] ¿cuándo es preferible alejarse de la actividad política para ocuparse uno de sí mismo? En segundo lugar, existe el problema de la relación entre estar ocupado consigo mismo y la pedagogía. Se da [,] en tercer lugar, el problema de la relación entre el cuidado de sí y el conocimiento de sí. En cuarto lugar, se plantea el problema de la relación entre el cuidado de sí y el amor filosófico, o la relación con un maestro (60). Estos cuatro problemas, con respecto a la noción del cuidado de sí, revelan unas ciertas prácticas que ponen de manifiesto unas tecnologías del yo presentes en la filosofía grecorromana. En los períodos helenísticos e imperiales, la epimeleia heauton se convirtió en un tema filosófico común y universal, aceptado por los epicúreos, que afirmaban que “nunca es demasiado tarde para ocuparse de sí mismo” (ibídem). Los estoicos proponían al respecto: “[...] retírate a ti mismo y permanece allí”, y los pitagóricos prestaron atención a la noción de una vida ordenada en común, planteando:

“[...] no era un consejo abstracto, sino una actividad extensa, una red de obligaciones y servicios para el alma” (Foucault, 2001a 61). Estaban de acuerdo con que era importante pararse a pensar un poco: “Plinio aconseja a un amigo que se aparte algunos minutos del día o varias semanas y meses

para retirarse dentro de sí. Esto era un ocio activo: estudiar, leer, prepararse para los reveses de la fortuna o para la muerte. Era una meditación y una preparación” (61). Séneca, por su parte, dio grandes aportes al cuidado de sí, especialmente, con la tecnología de la escritura: su tarea consistía en escribir cartas a los amigos para ayudarles, y llevar cuadernos con el siguiente fin: “reactivar para sí mismo las verdades que uno necesitaba” (Foucault, 2001a 62). El estoicismo durante el período imperial presenta una concepción diferente de la verdad y de la memoria, al igual que otro método o tecnología para examinarse a sí mismo. Desaparece el diálogo y se incrementa la relación pedagógica del maestro, un nuevo juego donde el maestro habla y no plantea preguntas al discípulo, y el discípulo permanece en silencio: “Esta es la condición positiva para adquirir la verdad. La tradición comienza durante el período imperial, donde vemos el comienzo de la cultura del silencio y del arte de la escucha más que el cultivo del diálogo” (Foucault, 2001a 68). Además, el silencio permitía separar las cosas que son verdaderas de las falsas con el fin de escuchar al propio yo para encontrar la verdad que en él se encierra. “El escuchar está relacionado con el hecho de no estar bajo el control de los maestros, de tener que escuchar el logos. Se permanece silencioso durante la lectura. Luego se piensa en ello. Este es el arte de la escucha de la voz del maestro y de la voz de la razón en uno mismo” (Foucault, 2001^a 69). Otro elemento fundamental en las tecnologías del yo corresponde al examen de conciencia, el cual corresponde a la manera como se mira uno a sí mismo. Tenía que ver con la purificación antes de dormir, en cuanto el sueño está relacionado con la muerte y con el contacto con los dioses. “El objetivo era la purificación de la conciencia usando un recurso mnemotécnico. Realiza acciones buenas, lleva a cabo un buen examen de ti mismo, y dormirás bien y tendrás buenos sueños, que indican contacto con los dioses” (Foucault, 2001a70). Hasta el momento, se han presentado, a manera de síntesis, tres técnicas del yo. Cartas a los amigos y revelación del yo, examen de sí y de conciencia, que incluye un recuerdo de lo que se ha hecho, de lo que tendría que haber sido hecho y de la comparación entre los dos. Es el momento de nominar otras tres tecnologías: la primera llamada askesis, que incluye ejercicios en los que el sujeto se pone a sí mismo en una situación en la que puede verificar si es capaz de afrontar acontecimientos y utilizar los recursos

con los que cuenta su personalidad, y para esto se emplea la melete 'meditación'. "Melete es el trabajo que uno ha realizado con el fin de preparar un discurso o una improvisación pensando en términos y en argumentos que sean útiles" (Foucault, 2001a74). Esta tecnología se desarrolla trayendo a la mente, por medio de la imaginación, acontecimientos del futuro, considerando que puede suceder lo peor, a fin de experimentar sufrimientos inexplicables y de convencerse a uno mismo de que no son verdaderas desgracias. La segunda tecnología se encuentra en la gimnasia, en el entrenarse a sí mismo: "[...] gimnasia en entrenamiento en una situación real, aunque haya sido inducida artificialmente. Existe una larga tradición detrás de esto: abstinencia sexual, privación física y otros rituales de purificación" (Foucault, 2001a76). Esta técnica tiene por finalidad probar la independencia del sujeto respecto al mundo externo, medir las fuerzas y considerar hasta dónde se puede llevar al individuo con el entrenamiento proporcionado en la gimnasia.

La tercera tecnología corresponde a la interpretación de los sueños, la cual estaba unida a la askesis, y consistía en la meditación de las acciones y pensamientos anteriores y posteriores al sueño. Esta tecnología se da debido a que "La interpretación del sueño era importante porque en la Antigüedad el sentido de un sueño anunciaba un acontecimiento futuro" (Foucault, 2001a79). Dicha reflexión se da para contextualizar los hechos que anteceden y preceden a los sueños comprendiendo así su origen, significado y relación con el futuro.

Posteriormente, Foucault examina una de las técnicas principales del yo durante el cristianismo primitivo, que constituyen una especie de juego de la verdad; para tal fin, se basa en la transición de la cultura pagana a la cristiana, en la que se han generado una serie de reglas y condiciones con el fin de obtener cierta transformación del yo. "El deber de aceptar un conjunto de obligaciones, de considerar cierto número de libros como verdad permanente, de aceptar las decisiones autoritarias en materia de verdad, el no sólo creer ciertas cosas, sino en demostrar que uno las cree y el aceptar institucionalmente la autoridad, son todas características del cristianismo" (Foucault, 2001a 89). Partiendo de este hecho y de las características propias del cristianismo, aparece una de las dos formas principales de revelación del yo, la exomogesis o 'reconocimiento del hecho', la cual consistía en "un ritual de reconocimiento de sí mismo como pecador y penitente" (2). Dicha Práctica

no es verbal, es simbólica, ritual y teatral, que con el tiempo fue evolucionando hasta convertirse en el acto ritual de la confesión que se conoce hoy a manera de sacramento en las prácticas cristianas. La segunda tecnología propuesta en el siglo iv se conoció con el nombre de exagouresis, la cual es “una reminiscencia de los ejercicios de verbalización relacionados con el profesor/maestro” (Foucault, 2001a 86). Consiste en la capacidad del maestro de guiar al discípulo hasta una vida feliz y autónoma a través del buen consejo. Juan Casiano recoge dicha práctica de la siguiente manera: “Todo lo que el monje hace sin el permiso del maestro constituye un hurto. Aquí la obediencia es un control completo de la conducta por parte del maestro y no un estado final de autonomía. Es un sacrificio de sí, del deseo propio del sujeto. Ésta es la nueva tecnología del yo” (Foucault, 2001a88). Esta Obediencia ciega a la voz del maestro da paso a otra tecnología que surge como producto de la meditación en el monasterio, el examen de sí, el cual puede ser de tres clases: “[...] el primero, el examen de sí referido a los pensamientos en correspondencia con la realidad; el segundo, el examen de sí referido a la manera en que nuestros pensamientos se relacionan con reglas, [y el] tercero, el examen de sí referido a la relación entre el pensamiento oculto y una impureza interior. En este momento, comienza la hermenéutica cristiana del yo con su desciframiento de los pensamientos ocultos. Implica que hay algo escondido en nosotros mismos y que siempre nos movemos en una autoilusión que esconde un secreto” (Foucault, 2001a88).

TALLERES DE GUBERNAMENTALIDAD Y AUTOGOBIERNO INNOVACIÓN COMO REVOLUCIÓN COPERNICANA EN LA EDUCACIÓN.

TALLER 1: INTRODUCTORIO

OBJETIVOS:

- Contextualizar a los participantes hacia la comprensión teórica de las categorías de Autogobierno y Gubernamentalidad.
- Aproximar a los participantes al diseño metodológico de la herramienta de cartografía social para aplicarlos en los contextos educativos

PRESENTACION:

Con la finalidad de proporcionar un espacio de reflexión para los participantes, se considera pertinente enfocar un primer taller hacia la presentación de las categorías de Autogobierno y Gubernamentalidad, con la intención de puntualizar su referente teórico y exaltar aquellos fundamentos que permitirán el cumplimiento de los objetivos propuestos para los siguientes talleres. En este sentido, se genera un espacio a través del cual los participantes logren explicitar preguntas relacionadas con dichas categorías a partir de sus experiencias en las respectivas instituciones educativas y a partir de estas evidenciar aspectos centrales para su socialización y posterior retroalimentación.

Adicionalmente, se desarrolla un primer momento metodológico orientado al reconocimiento de la cartografía social como una herramienta de investigación, que permitirá cumplir con los objetivos propuestos para el diplomado, dado su reconocimiento como una propuesta que permite construir conocimiento de manera colectiva y vivencia, se realiza su presentación conceptual con la intención de que los participantes tengan claro su sentido, y en esta medida sea posible un acercamiento a las instituciones educativas como espacio geográfico, social, económico, cultural e histórico y se movilicen los procesos conceptuales, metodológicos y comunicativos necesarios para el desarrollo de los talleres 2 -3 y 4.

DESARROLLO DEL TALLER

- Presentación de las categorías de Autogobierno y Gubernamentalidad
- Video “ El circo de las Mariposas”
- Trabajo grupal: construcción de preguntas a partir de la experiencia de

los participantes en las instituciones educativas tomando como referencia las categorías de Autogobierno y gubernamentalidad. Para este fin se asumirá lo visto en el video que permite a los maestros rescatar la mirada ellos sobre si mismos en cuanto a su ejercicio de autogobierno y gubernamentalidad

- Presentación de los elementos centrales de la categorías de autogobierno y gubernamentalidad

TALLER 2: LA GUBERNAMENTALIDAD

OBJETIVO: construir categoría de la gubernamentalidad desde el trabajo de la reflexividad sobre su agenciamiento docente .como autogobierno

PRESENTACION

A partir de la presentación de los elementos conceptuales y metodológicos de la autogobierno y gubernamentalidad (realizado en el taller desde el libro de Frankenstein Educador), los participantes constituyen relatos donde se permite ver las formas en la que los sujetos son constituidos en sus Subjetividades y como el trabajo docente es un ejercicio que puede ser visto como fabricación o una posibilidad de acompañar en la constitución de subjetividades desde parámetros no solo gubernamentales biopolíticos sino en la posibilidad de la constitución de los sujetos como “ Obras de Arte” por eso la comprensión de la organización escolar a partir de todos aquellos aspectos emergentes durante la re construcción de las relaciones de poder.

Este taller ha sido pensado con la finalidad de dibujar la realidad asociada a la Gubernamentalidad existente en cada institución educativa, reflexionar y retroalimentar las preguntas enunciadas en el taller 1 y visualizar nuevas comprensiones en el marco de un sentido crítico.

DESARROLLO DEL TALLER:

- Precisión conceptual en torno a: Poder, relaciones de poder, sistematización, y crítica.

- Ejercicio de representación y caracterización por medio de imágenes, caricaturas o esquemas las formas en las cuales los sujetos en sus Subjetividades pueden ser constituidos o fabricados , para este fin se asume el texto .Frankenstein Educador
- Se presenta la idea de la Abeja Demócrata, Pígalión o la fortuna pedagógica, Pinocho y lo que significa ser un niño bueno, lo que implica el Golem y por ultimo Frankenstein como Educador y no como educando solamente.
- Simulación vivencial de un sistema de organización escolar.

INNOVACIÓN DESDE EL AUTOGOBIERNO Y LA GUBERNAMENTALIDAD COMO REVOLUCIÓN COPERNICANA EN LA EDUCACIÓN.

La innovación es en esta experiencia desde el autogobierno y la gubernamentalidad el proceso en el cual a partir de estas categorías se da , un reconocimiento de una necesidad y se agencia unas posibilidades en los sujetos. De acuerdo a este [concepto](#), innovar no es desarrollar algo nuevo en la forma en la que los maestros asumen sus practicas pedagógicas, docentes y de enseñanza. Esto quiere decir, que la innovación genera ideas que pueden aplicarse en las instituciones educativas.

La Revolución copernicana en pedagogía que consiste esta innovación es volver la espalda resueltamente al proyecto de la «educación como fabricación». La educación, en realidad, ha de centrarse en la relación entre el sujeto y el mundo humano que lo acoge. Su función es permitirle construirse a sí mismo como «sujeto en el mundo»: heredero de una historia en la que sepa qué está en juego, capaz de comprender el presente y de inventar el futuro.

El pensar la educación desde esta mirada permite una innovación en

1 Renunciar a convertir la relación de filiación en una relación de causalidad o de posesión. No se trata de fabricar un ser que satisfaga nuestro gusto por el poder o nuestro narcisismo, sino de acoger a aquél que llega como un sujeto que está inscrito en una historia pero que, al mismo tiempo, representa la promesa de una superación radical de esa historia.

2.Reconocer a aquél que llega como una persona que no puedo moldear a mi gusto. Es inevitable y saludable que alguien se resista a aquél que le quiere «fabricar». Es ineluctable que la obstinación del educador en someterle a su poder suscite fenómenos de rechazo que sólo pueden llevar a la exclusión o al enfrentamiento. Educar es negarse a entrar en esa lógica .

3. Aceptar que la transmisión de saberes y conocimientos no se realiza nunca de modo mecánico y no puede concebirse en forma de una duplicación de idénticos como la que va implícita en muchas formas de enseñanza. Supone una reconstrucción, por parte del sujeto, de saberes y conocimientos que ha de Inscribir en su proyecto y de los que ha de percibir en qué contribuyen a su desarrollo.

4. Constatar, sin amargura ni quejas, que nadie puede ponerse en el lugar de otro y que todo aprendizaje supone una decisión personal irreductible del que aprende. Esa decisión es, precisamente, aquello por lo cual alguien supera lo que le viene dado y subvierte todas las revisiones y definiciones en las que el entorno y él mismo tienen tan a menudo tendencia a encerrarle.

5.No confundir el no-poder del educador en lo que hace a la decisión de aprender y el poder que sí tiene sobre las condiciones que posibilitan esa decisión. Si bien la pedagogía no podrá jamás desencadenar mecánicamente un aprendizaje, es cosa suya el crear «espacios de seguridad» en los que un sujeto pueda atreverse a «hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerla». Es cosa suya, también, el inscribir proposiciones de aprendizaje en problemas vivos que les den sentido.

La construcción del espacio de seguridad como «marco posible para los aprendizajes», y el trabajo sobre los sentidos como un «poner a disposición de los que aprenden una energía capaz de movilizarlos hacia saberes», son las dos responsabilidades esenciales del pedagogo. Conjugando de ese modo la horizontalidad y la verticalidad, «hace obra de educación» porque reemplaza con los dos orígenes de la palabra «educar»: educare, «nutrir», y educere, «encaminar hacia», envolver y elevar.

6.Inscribir en el seno de toda actividad educativa (y no, como ocurre demasiado a menudo, cuando llega a su término) la cuestión de la autonomía del sujeto. La autonomía se adquiere en el curso de toda la educación, cada vez que una persona se apropia de un saber, lo hace suyo, lo reutiliza por su cuenta y lo

reinvierte en otra parte. Esa operación de apropiación y reutilización no es un «suplemento de alma», un añadido a una enseñanza que se haría, por lo demás, de modo tradicionalmente transmisivo, sino que es aquello que debe presidir la organización misma de toda empresa educativa. Es, hablando en propiedad, aquello por lo cual una transacción humana es educativa: «hacer comer» y «hacer salir», «alimentar al otro al que, de ese modo, se le ofrecen medios para que se desarrolle» y «acompañar al otro hacia aquello que nos supera y, también, le supera».

7. Asumir «la insostenible ligereza de la pedagogía». Dado que en ella el hombre admite su no poder sobre el otro, dado que todo encuentro educativo es irreductiblemente singular, dado que el pedagogo no actúa más que sobre las condiciones que permiten a aquél al que educa actuar por sí mismo, no puede (a menos de entrar en contradicción con aquello en que se basa su acción) construir un sistema que le permita circunscribir su actividad dentro de un campo teórico de certidumbres científicas.

METODOLOGÍAS RIZOMÁTICAS

1. Conexión y Heterogeneidad: Reconocer las conexiones que se abren a lo mutante. Hay conexiones de muerte y autodestrucción y conexiones mutantes que dan razón de los posicionamientos éticos dadas en las líneas de fuga: máquina de guerra o de autodestrucción. Y las lógicas de la diferencia: actuaciones inéditas que no se resuelven en la oposición, o la igualación.

2. Multiplicidad y diferencia: Lo Múltiple es lo rizomático, todo lo que nos rodea y que nos constituye. Las líneas que nos atraviesan con sus intensidades y sus flujos. Es también el magma de Castoriadis, o la sustancia infinita (Dios) de Spinoza. O la Matrix en las versiones cinematográficas posmodernas. Esa sustancia tiene todos los atributos y cada criatura es una combinación de atributos de esa sustancia. Es en la versión de Deleuze, lo inmanente, a lo cual no accedemos directamente. Accedemos a sus expresiones, que es precisamente la diferencia.

La diferencia, o lo emergente, es una expresión de lo inmanente, lo rizomático, del afuera, y se capta como línea de fuga y desterritorialización. En lo metodológico Implica:

Captar el agenciamiento y sus conexiones: Las mutaciones dadas en el juego entre el plano de consistencia y los planos de convergencia.

Reconocer la línea de fuga: Implica diferencia entre agenciamientos molarizados/territorializado y agenciamientos molecularizados/ mutantes. Entre sobrecodificaciones, máquinas de guerra y maquinas de muerte y autodestrucción.

3. Romper el significante: Hay una diferencia entre una investigación que busca la trascendencia y una investigación que busca la inmanencia. O retazos de inmanencia, a través de las emergencias. Es la diferencia también entre una realidad representada y una realidad que fluye a través de diversos planos de consistencia enriquecidos en planos de convergencia.

La investigación tradicional se fundamenta en un “encerramiento de la realidad” en una red de significados que terminan reemplazando la realidad. La realidad se representa en un esquema inamovible. Aquí se origina la búsqueda de la trascendencia con su pretensión de Unidad, Perfección, Verdad.

Por su parte, la investigación que quiere dar cuenta de retazos de inmanencia, o sea, de emergentes, implica un pensar que hace ruptura con el significante, con el territorio, con lo cual se deja fluir la realidad inédita que no es sustituto de otra, ni opuesta a otra, ni semejante.

Metodológicamente implica, romper la unidad Mismo/Otro y avanzar hacia lo diferente, no como oposición, sustituto o reverso de lo mismo, sino como expresión propia que tiene sus propias trayectorias

PROYECCIONES DEL EJE TEMÁTICO PARA LA SIGUIENTE FASE DEL PROYECTO

En la siguiente fase del proyecto en cuanto al autogobierno y la gubernamentalidad se pretende construir mapas de la gubernamentalidad para cada una de las instituciones educativas, con la finalidad de visibilizar las

relaciones de poder existentes desde un referente crítico. Por eso se implementara la herramienta de la cartografía como un espacio de reflexión compartida, se diseñaran los talleres como espacios específicos a través de los cuales se construirán los mapas de autogobierno y gubernamentalidad los cuales explicitarán las relaciones poder en si y en los otros: Por lo anterior se ha considerado necesario que cada uno de estos talleres tenga un momento de precisión conceptual y a partir de ello se oriente el acercamiento a las instituciones educativas, se alcance un punto de consciencia sobre la realidad presente en cada una de ellas, se desplieguen las capacidades que asumen los participantes de manera individual y colectiva y se genere un ejercicio de sistematización reflexivo.

A partir de la presentación de los elementos conceptuales y metodológicos de la cartografía (realizado en el taller 1), se definen y se delimitan los requerimientos y proyecciones de cada uno de los mapas que serán construidos. Resaltando el valor existente en el conocimiento de cada uno de los participantes y de la posibilidad de comprensión de la organización escolar a partir de todos aquellos aspectos emergentes durante la re construcción de las relaciones de poder.

Este taller ha sido pensado con la finalidad de dibujar la realidad asociada a la Gubernamentalidad existente en cada institución educativa, reflexionar y retroalimentar las preguntas enunciadas en el taller 1 y visualizar nuevas comprensiones en el marco de un sentido

La construir mapas de autogobierno para cada una de las instituciones educativas, con la finalidad de analizar las relaciones de poder presentes desde las perspectivas: relacionales, posicionales y de conjuntos de acción serán talleres donde los resultados obtenidos a partir del de la primera fase dan continuidad al alcance de los objetivos propuestos, por esta razón se puntualiza como marco conceptual el devenir, la subjetividad, el autogobierno y la auto crítica.

Se resalta la importancia de las percepciones de los participantes y del espacio de diálogo a través del cual se asuma el lugar de lo innovador en la escuela y se permitan tanto la reflexión de carácter pedagógico constante, como la memoria de trabajo grupal a partir de la cual se visualicen los posicionamientos durante la experiencia.

III. EJE 3: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

TEMÁTICAS TRATADAS DURANTE EL DIPLOMADO

El componente del diplomado sobre *PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS* se trabajó en dos momentos:

- a) El concepto de Prácticas Pedagógicas: Previamente se les había enviado por correo a los y las maestras el documento en el cual se trabaja este aspecto (*Aproximación al concepto de prácticas pedagógicas*) con particular énfasis en los problemas de los agenciamientos y el gobierno de sí.
- b) La función de las narrativas biográficas y temáticas en la investigación de las prácticas pedagógicas. Se inició con un taller en que se les presentó a los docentes diversos ejemplos literarios de narrativas biográficas (Canetti, García Márquez, Vargas Llosa, Doris Lessing, Coetzee y otros autores más). Se discutieron sus implicaciones y se explicitaron la multiplicidad de formas que se pueden emplear para iniciar una narrativa biográfica, tomando como referencia los modelos de los autores reseñados. Después se discutieron los aspectos teóricos y metodológicos.

1. FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL

1.1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

La diversidad de acepciones, sentidos y aplicaciones que la pedagogía ha tenido a lo largo de la historia desde la clásica paideia griega y los textos platónicos sobre educación, pasando por la Didáctica Magna de Comenio, el Emilio de Rousseau, los pedagogos del siglo XIX (Herbart, Pestalozzi) hasta llegar a los grandes maestros de nuestro siglo (Dewey, Montessori, Decroly, Freinet), revela que la teoría y las prácticas pedagógicas se han movido pendularmente entre las ciencias de la educación y el saber práctico, entre el saber prescriptivo y la sabiduría popular.

Estos desplazamientos y movi­lidades semánticas - que dependen no sólo de la idiosincrasia científica de los pedagogos, sino también, y quizás principalmente, de los contextos histórico-culturales específicos en que se han pensado- han generado una serie de representaciones sociales e imaginarios acerca de la pedagogía que van desde asumirla como una ciencia experimental (*ex abrupto* que algunos docentes sostienen de manera casi obscena por un recóndito e inexplicable

complejo de inferioridad), pasando por una disciplina con unos fundamentos epistemológicos propios, hasta la idea de la pedagogía como un saber procedimental, regido por la espontaneidad, la intuición y el sentido común.

Dichas representaciones sociales e imaginarios de la pedagogía se constituyen en preconcepciones supremamente arraigados que requieren incorporarse a cualquier proceso de formación de docentes que se pretenda adelantar. Podemos asumirlos como obstáculos epistemológicos, insumos pedagógicos para la construcción del conocimiento, coordenadas que muestran los derroteros a seguir en la discusión, en fin, como puntos de partida del proceso de formación.

Lo cierto es que su explicitación es imprescindible, porque no sólo cada imaginario de las prácticas pedagógicas tiene algo de verdad, sino también, y quizás esto es lo más importante, no hay diferencias ostensibles entre esos imaginarios y representaciones de la pedagogía con las teorías pedagógicas circulantes en la academia.

Debemos, entonces, caracterizar las prácticas pedagógicas con base en sus cuatro acepciones más relevantes: como ciencia de la educación; como saber práctico, como proceso de enseñanza y como proceso de subjetivación. En cada una se buscará mostrar sus alcances y limitaciones, pero sobre todo, sus implicaciones en los procesos de formación que actualmente se adelantan en las Facultades de Educación y en la escuela.

LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS COMO OBJETO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Cuando se asume las prácticas pedagógicas como objeto de las ciencias de la educación, implica que la pedagogía deba tener unos principios unificadores, unas proposiciones y una historia, Desde la perspectiva alemana (de las ciencias pedagógicas) “el fin de la pedagogía coincide con el fin de la razón propia, con el fin de la libertad

y la crítica con la autodeterminación y la mayoría de edad. Este principio unificador hace que sólo tengan validez las prácticas pedagógicas aquellos actos que ayudan al pensar racional, colocando a la acción bajo la exigencia de la razón en el sentido de una responsabilidad de validez última. Bajo este principio unificador, la pedagogía se anuncia necesariamente como sistemática”¹⁶.

Las críticas a esta concepción racionalista encarnada por los alemanes no se ha hecho esperar. Probablemente sea J.A. Echeverry quien mejor las sintetiza: “La pedagogía sistemática trató de dar una imagen unitaria de la relación entre teoría y práctica, que se ha vuelto cuestionable... Las totalizaciones pedagógicas han quedado devaluadas no solamente por el progreso fáctico de las Ciencias de la Educación, sino, y más aún, por la conciencia reflexiva, epistemológica e histórica que ha acompañado a ese progreso. La pedagogía sistemática (léase científica) no puede dar cuenta de la cotidianidad, es incapaz de concebir el reconocimiento del otro, del mundo que amenaza con rebozar la escuela y a los especialistas”¹⁷

Otra forma más contextualizada de darle un carácter científico a las prácticas pedagógicas, e incorporando los aciertos de la perspectiva alemana, es entendiéndola, a partir de los planteamientos de Habermas (también alemán), como una disciplina reconstructiva: “los procedimientos reconstructivos no son característicos de las ciencias que desarrollan hipótesis nomológicas sobre campos de eventos observables; más bien, estos procedimientos son característicos de aquellas ciencias que reconstruyen sistemáticamente un saber preteórico de los sujetos competentes”¹⁸

Es sabido que el grupo de investigación de la Universidad Nacional liderado por Antanas Mockus, ha sido el que más ha desarrollado esta perspectiva de la pedagogía como disciplina reconstructiva, esto es, como una disciplina que “pretende transformar un saber cómo, domeñado prácticamente en un saber qué explícito. No es una disciplina

¹⁶ HEITGER, Marian. Sobre la necesidad y posibilidad de una pedagogía sistemática. Revista Educación. Volumen 42. Instituto de Colaboración Científica. Tübingen. 1990.

¹⁷ ECHEVERRY S. Jesús A. El lugar de la pedagogía dentro de las Ciencias de la Educación. En Objeto y Método de la Pedagogía. Núcleo profesoral pedagógico. Depto. De Pedagogía. U. Antioquia. 1993.

¹⁸ HABERMAS, J. ¿Qué es la pragmática universal?. Mimeo. Universidad Nacional. 1985.

empírica en el sentido usual de subsumir hechos bajo leyes, pero sí es una disciplina falible, cuyas formulaciones pueden ser desmentidas por contrastación con el saber - cómo domeñado en la práctica por el docente competente”¹⁹

Ahora bien, ¿qué queda de estos planteamientos acerca de la pedagogía como ciencia en el contexto de la formación ético-política? Corriendo el peligro de una excesiva simplificación, en proposiciones taxativas se podrían explicitar los siguientes puntos:

- a. Los fines de la educación (y en consecuencia de la pedagogía) deben ser coherentes con los fines de la razón práctica (Kant) y la razón comunicativa (Habermas)
- b. El horizonte de significado de las prácticas pedagógicas como una ciencia de la educación debe coincidir con la libertad, la crítica, la autodeterminación y la mayoría de edad.
- c. Las interacciones educativas están permeadas por interacciones comunicativas, las cuales tienen reglas, presuposiciones, contextos, historia y significados. Por esto, el espacio de reflexión de las prácticas pedagógicas trasciende la escuela y llega a la ciencia, la sociedad y la cultura en general.
- d. La pedagogía es una disciplina en construcción y reconstrucción, que se está moviendo permanentemente entre un saber declarativo (saber qué) y un saber procedimental (saber cómo). Por tanto, la necesidad de una permanente reconceptualización, tanto de las prácticas como de los discursos pedagógicos, debe estar atenta a la diferenciación entre lo idiosincrático y lo general, entre lo local y lo universal.

LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS COMO RESULTADO DE UN SABER PRÁCTICO

¹⁹ MOCKUS, A., HERNÁNDEZ, C.A. y otros. Las Fronteras de la Escuela. Bogotá. Socolpe. 1994.

El saber pedagógico es el saber profesional del docente. Este aserto -que para algunos puede sonar tautológico o pleonástico- probablemente constituye el principal núcleo de debate sobre la función y representación de la pedagogía en el proceso de formación de docentes. En efecto, asumir el concepto de saber como el tipo de conocimiento propio de la pedagogía ha permitido a sus investigadores y exégetas comprender, interpretar y clasificar las prácticas pedagógicas desde miradas mucho más abarcadoras, críticas y propositivas que lo que otras perspectivas como la científicista o la lúdico-estética (la pedagogía como arte) no han podido desarrollar.

El saber pedagógico es entendido fundamentalmente como un saber en construcción que se está moviendo pendularmente entre un saber procedimental y un saber declarativo, es decir, entre un *saber cómo* y un *saber qué*. Esta oscilación permanente hace que las prácticas pedagógicas, entendidas como saber reconstructivo, se ocupen y preocupen no sólo del problema del cómo educar (y por supuesto del cómo enseñar) sino también de a quiénes se educan (problemas psicológicos y culturales) así como del para qué se educa (problemas sociales y ético políticos). Esta multiplicidad de problemas de las prácticas pedagógicas han sido abordadas o asumidas desde tres modelos diferentes (Porlán y Rivero, 1987): a). El modelo academicista; b), el modelo tecnológico; c). El modelo fenomenológico. Veamos las características de cada uno de estos modelos, para con base en sus ventajas y limitaciones, proponer un modelo integrador apoyado en unos fundamentos epistemológicos, culturales y psicológicos que le permitan al docente entender y asumir las prácticas pedagógicas como saber profesional.

a) El Modelo Academicista

El modelo academicista considera que las prácticas pedagógicas deben estar sustentadas en la ciencia: por un lado, las disciplinas relacionadas con los contenidos escolares, y por otro, en las ciencias de la educación. Para esta perspectiva el saber del profesor (sus representaciones, creencias, imaginarios, prácticas, etc.) no son relevantes o, incluso, se constituyen en obstáculos epistemológicos en el proceso de formación, “parten del supuesto de que es

posible transmitir los significados de las disciplinas a través de su exposición ordenada, de manera que pasen de la mente del experto a la mente del profesor sin sufrir modificaciones, deformaciones, interpretaciones o mutilaciones significativas” (Porlán y Rivero, 1998:42). Este modelo lleva entonces al saber pedagógico a una práctica descontextualizada de la cotidianidad del maestro y cree ingenuamente en la “integración dialéctica” entre teoría y práctica, y asume que el discurso académico, por sí mismo, garantiza su validez y legitimidad.

b) El Modelo Tecnológico

Mientras que el modelo academicista ha sido criticado por su limitación para reconocer la dimensión práctica, cotidiana, representacional de la profesión docente, el modelo tecnológico exalta ésta dimensión práctica hasta llevarla a una sistematización y rigorismo metodológico, que termina prescindiendo de la figura del profesor (como es el caso de la sustitución de las prácticas pedagógicas por los computadores) y cayendo en lo que Lucio denomina una didáctica sin pedagogía,²⁰ es decir, en la desviación educativa que asume la enseñanza sin un horizonte social y cultural, ético y político, globalizado y al mismo tiempo local, en fin, sin horizonte pedagógico.

El modelo tecnológico adolece de un reduccionismo racionalista e instrumental cuyo énfasis está puesto en el desarrollo de *competencias técnicas* que devienen en saberes funcionales que le permiten a los profesores desarrollar una intervención eficaz, esto es, generar procesos de aprendizaje controlados, medibles, predictibles y observables. El diseño instruccional, la tecnología educativa (ya no la skinneriana, sino la informática educativa, la edumática, y los ambientes de aprendizaje controlados) y la operativización de las ciencias de la educación en un saber hacer, se constituyen en el equipamiento metodológico de este modelo para alcanzar sus fines prácticos. Es la máxima expresión de la perspectiva racional técnica. “Dentro de esta perspectiva, el cambio educativo es interpretado como un proceso neutral, no ideológico y

²⁰ Lucio, R. Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: diferencias y relaciones. Revista U. De la Salle. Año XI No. 1. Julio de 1989.

apolítico dirigido a identificar y resolver los problemas de la educación institucionalizada de forma racional y metódica. Su concepto clave es la aplicación (implementación), su principio clave es que el cambio educativo consiste, fundamentalmente, en llevar la teoría a la práctica” (Carr, 1990: 75)

c) El Modelo Fenomenológico

El activismo en la escuela ha generado propuestas interesantes de participación y redefinición de contextos, pero también ha causado estragos y desafueros en la investigación pedagógica. En efecto, aquellas perspectivas donde suele primar la acción sobre la reflexión, la intervención sobre la planificación, el espontaneísmo sobre la organización, los procedimientos sobre los conceptos, en fin, los denominados programas informales, se pueden considerar como representativas del modelo fenomenológico.

Al igual que el modelo tecnológico, el modelo fenomenológico considera que las prácticas pedagógicas no requieren de la apropiación de contenidos específicos, esto significa que este modelo comparte su énfasis en el saber procedimental y funcional (saber práctico); pero sus diferencias con el modelo tecnológico está en la independencia y a veces rechazo que el modelo fenomenológico tiene de la teoría (en oposición al tecnológico el cual tiene una dependencia máxima). En efecto, en el modelo fenomenológico aspectos como la libertad, el excesivo inductivismo (la teoría es especulación) y a veces un extremo relativismo (todo depende del contexto) llevan a este modelo a prácticas excesivamente espontaneístas y pragmatistas. Tal vez sea ésta la razón de fondo por la cual Vargas Guillen (1999) considera la imposibilidad de hablar de una epistemología de la pedagogía. Y es obvio: un relativismo e inductivismo extremos no permiten hablar de método o validez de la práctica es sí misma: resulta muy difícil reconstruir el objeto de una disciplina que se disuelve en múltiples opciones. Germán Vargas tiene razón: La pedagogía como saber práctico, como pura fenomenología, como puro oficio experiencial y vivencial dependiente del contexto cotidiano no puede construir una epistemología. No se puede proponer una epistemología a un saber cuyo objeto depende de las intencionalidades e idiosincrasia de quienes agencian ese saber.

Ahora bien, a pesar de su posición crítica frente al autoritarismo y el absolutismo (curricular, evaluativo, etc.), el modelo fenomenológico no puede sustraerse a la reproducción de unas prácticas pedagógicas dominantes y hegemónicas. En palabras de Pérez Gómez (1992) “Este conocimiento profesional acumulado a lo largo de siglos, saturado de sentido común, destilado en la práctica, se encuentra inevitablemente impregnado de los vicios y obstáculos epistemológicos del saber de opinión, inducidos y conformados por las presiones explícitas o tácitas de la cultura e ideología dominante. Nace subordinado a los intereses socioeconómicos de cada época y sociedad y aparece saturado de mitos, prejuicios y lugares comunes no fácilmente cuestionados”.

A pesar de estas limitaciones (pedagogía sin epistemología, reproductora de prácticas dominantes, ateórico, etc.) algunas tendencias del modelo fenomenológico se esfuerzan por recuperar la reflexión en la acción y la reflexión crítica en la acción (la investigación etnográfica, el socioconstruccionismo, la pedagogía crítica) que le posibilitan al profesor tomar conciencia de su conocimiento tácito o intuitivo, y le proporcionan herramientas conceptuales para someter a crítica los resultados de sus actuaciones, de otras experiencias e incluso de las teorías académicas más formalizadas. Por tanto, debemos entender que el modelo fenomenológico no es uno solo, sino que presenta “un gradiente de posibilidades que van desde una concepción simple de la práctica profesional hasta otra más compleja y crítica que no alude el contraste con el saber disciplinar”.²¹

Teniendo en cuenta esta diferenciación, Porlán y Rivero, dividen el modelo fenomenológico en dos tipos extremos:

- a) Enfoque artesanal: Aquí hay una exaltación eufórica de la práctica frente a la teoría. El objetivo es un saber hacer, un saber cómo, sin ningún interés reconstructivo. El agotamiento de los modelos comunitaristas (la pedagogía del deber) y tecnológicos en los cursos de capacitación y/o actualización llevó a los docentes a rechazar la teoría pedagógica y asumir, con toda la razón, este enfoque. Este practicismo se expresa en los procesos de formación mediante posturas que consideran que la experiencia es el único indicador positivo del saber pedagógico.

²¹ PORLÁN, R. y Rivero A. Opcit, pág 44.

b) Enfoque ideológico: Este enfoque se mueve entre el discurso político lleno de lugares comunes (lucha contra el imperialismo, reducir cualquier discusión pedagógica o ético-política al problema del neoliberalismo o la globalización, considerar que los enemigos principales de la educación son el sistema educativo o la ley de educación en vigencia) o supuestos principios genéricos de autonomía y desarrollo (“ hay que partir de los intereses del niño”, “desarrollarle su creatividad”, “trabajar en grupos,” “potencializar procesos de comunicación”, etc.) que de ninguna manera pueden constituir una base seria y rigurosa para orientar procesos de innovación.

LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS COMO ENSEÑANZA.

La forma más conocida de entender la pedagogía es como la disciplina que se ocupa de la enseñanza. Destacados autores de diversa procedencia, tanto epistemológica como disciplinar no discuten esta delimitación conceptual y metodológica de la pedagogía (Veáse por ejemplo, Bruner, 1997, Piaget, 1980, Vigotsky, 1996, Davidov, 1985, Gardner, 1993, Porlán, 1996, y en nuestro país, Florez, 1999, Zuluaga, 1999). Las diferencias estriban en las funciones, procesos e implicaciones que tendría la enseñanza en el desarrollo humano. De acuerdo cómo se caractericen dichas funciones y procesos, la pedagogía adopta un carácter técnico instrumental en unos casos, sociocultural y político en otros casos, o como proceso inherente e indisoluble del desarrollo humano. Veamos por separado cada una de estas perspectivas de las pedagógicas como enseñanza.

La primera forma de entender las prácticas pedagógicas como es que dé respuesta a los problemas puramente instruccionales, es decir, al cómo enseñar una disciplina o saber determinado, cómo diseñar un currículo, cómo evaluar unos aprendizajes, etc. Este reduccionismo de la pedagogía a la pura enseñabilidad de los saberes obedece a múltiples causas que pueden ir desde las creencias que se tienen acerca de lo que debe ser un profesor de un saber particular -el profesor de física debe saber ante todo física- pasando por los imaginarios y representaciones que se tienen acerca del aprendizaje, la

escuela, el conocimiento y la epistemología de la ciencia, hasta llegar a la confusión y fusión completa entre educación, pedagogía, didáctica, aprendizaje y desarrollo.

El reduccionismo técnico instrumentalista, ya sea por ignorancia o por perversión, conduce inevitablemente a desligar la forma del contenido, los procesos de formación con los resultados, el aprendizaje del desarrollo, la teoría de la práctica, la educación y la sociedad. Naturalmente que la pedagogía como enseñanza, y como cualquier disciplina aplicada, debe dar respuestas prácticas, pero esas respuestas y lineamientos tienen que efectuarse y aplicarse desde unos referentes psicológicos, culturales, epistemológicos, políticos y sociales concretos, vale decir, desde unas concepciones de desarrollo humano, aprendizaje, conocimiento, educación, sociedad civil, nación y cultura, explícitas y sistemáticas que le permitan al profesor tener un “horizonte de significado” claro, delimitado y comprometido.

Una segunda perspectiva, es asumir la enseñanza y la educación en general desde una mirada fundamentalmente socio-cultural y política, cuyas funciones y procesos están determinados por el carácter de reproducción, conservación y consolidación de prácticas, ideologías e instituciones sociales (Bourdieu, 1993, Freire, 1970, Giroux, 1990). Desde esta mirada, la labor y compromiso ético y político de las prácticas pedagógicas estaría en las rupturas y resistencias que, desde una pedagogía liberadora y emancipadora, se deberían desarrollar de cara a una sociedad injusta, desigual y antidemocrática.

Aquí las prácticas pedagógicas, a diferencia de la reducción instrumentalista, lo son todo. Ya no se trata de fórmulas o recetarios para un “buen enseñar”. Por el contrario, la pedagogía y la educación en general es la base que puede transformar las formas de dominación y hegemonía ideológica y social de las clases dominantes. Apoyados en el concepto gramsciano de intelectual orgánico, investigadores como Freire y Giroux asumen el papel de los profesores como intelectuales con la capacidad potencial de transformación de grupo dominado por prácticas culturales hegemónicas. El papel de una pedagogía liberadora está pues en la decodificación ideológica de esas

prácticas dominantes, tarea que necesariamente debe efectuarse desde la dialogicidad, la confrontación y, por supuesto, desde la comunicación abierta y desprejuiciada (Freire, 1970).

Una tercera forma de entender las prácticas pedagógicas como enseñanza es asumiendo esta cultura como una dimensión indisociable e inherente al desarrollo humano. Ahora bien, uno de los puntos más neurálgicos de la discusión entre Piaget y Vigotsky (o si se quiere, entre una concepción dialéctica y una estructuralista del desarrollo) fue la del papel que la educación y específicamente la enseñanza, jugaban en el desarrollo humano. En efecto, mientras que para Piaget la fuente del desarrollo intelectual es la organización y la coordinación de acciones que al ser interiorizadas dan lugar a las estructuras intelectuales mediante procesos de autorregulación y equilibración; la perspectiva de Vigotsky asume la enseñanza como una actividad que se convierte en procesos internos o intrapsíquicos que garantizan el desarrollo psíquico en general.

Esta discusión entre Piaget y Vigotsky tiene una profunda repercusión en la tematización del objeto de las prácticas pedagógicas y su relación con la enseñanza, asume el DESARROLLO HUMANO como categoría y programa fundamental de la educación. En este sentido, resultan muy iluminadores los planteamientos de Jerome Bruner (1998: 115) cuando habla de la pedagogía popular refiriéndose a las creencias que cualquier ser humano tiene acerca de cómo hacerse entender cuando quiere explicar (enseñar) algo a alguien. “Observando a cualquier madre, cualquier maestra, incluso cualquier canguro con un niño, nos sorprenderá cuánto de lo que hacen está guiado por nociones de cómo son las mentes de los niños y cómo ayudarles a aprender, aún cuando puede que no sean capaces de verbalizar sus principios pedagógicos. Este problema, que en Filosofía se le denominó el problema de las Otras Mentes, plantea un aserto incontrovertible: La enseñanza está inevitablemente basada en nociones sobre la educación misma y en nociones sobre la naturaleza de la mente, del aprendizaje, es decir, sobre nociones de lo que es el aprendizaje”.

Las creencias y representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, ya sea en la escuela o en cualquier otro contexto, necesariamente se conectan con unas creencias y supuestos de lo que es el desarrollo humano (y por supuesto de la mente y el aprendizaje). Si creemos que las ciencias, el arte o la filosofía, sólo se pueden enseñar de una manera particular (y en consecuencia aprender sólo de esa forma) es porque estamos asumiendo, implícita o explícitamente, que el desarrollo humano, vale decir, sus niveles de organización y complejidad, deben subordinarse a esos contenidos y metodologías, cuando en realidad, pueden existir otros contenidos y otras formas de apropiación de la cultura y el pensamiento científico. De esta forma, el papel de la enseñanza, es activar y potencializar los procesos de desarrollo que se encuentran en la “zona de desarrollo próximo” y con los cuales se consolida el proceso de humanización. La enseñanza es pues, en esta perspectiva, la contraparte del desarrollo, el aspecto inherentemente necesario, para la apropiación social e histórica de la humanidad.

LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS COMO MODOS DE SUBJETIVACIÓN

El proyecto filosófico de Foucault consiste en investigar las formas por las que los discursos y las prácticas han transformado a los seres humanos en sujetos de un tipo determinado. El concepto de sujeto foucaultiano es ambiguo y asume diferentes connotaciones. En una primera instancia se podría entender como el individuo que está ligado a alguien por el control y la dependencia, es decir, es el sujeto sujetado por el poder; pero también se puede entender como el individuo que está vinculado a su propia identidad por la conciencia o el autoconocimiento. En otras palabras, el sujeto se encuentra entre la sujeción al poder y la emancipación de éste a través de sus modos de subjetivación y sus procesos autorreflexivos.

Para Foucault estos sentidos no son contradictorios. El sujeto constituye la base sobre la que se funda el discurso que permite comprender y conceptualizar el ser humano como agente social e histórico, de tal forma que el sujeto lleva consigo el doble significado de sujeto conocedor activo y de objeto sobre el que se actúa: el sujeto como productor y producto del discurso.

En este sentido, el sujeto aparece como objeto de conocimiento y como sujeto que conoce, lo cual se realiza mediante la experiencia de sí:

“El principal concepto a través del cual Foucault describe la manera cómo llegamos a ser sujetos, es el de la *experiencia de sí*. A través de ella es como se llegaría a tener una idea determinada de nosotros mismos. Pues bien, la pedagogía para esta perspectiva, sería uno de los mecanismos de producción de la experiencia de sí.”. (Álvarez, 2002: 78)

Las prácticas pedagógicas desde esta perspectiva, buscarían mediar la relación del sujeto consigo mismo a través de las reglas, procedimientos y rituales que la institución educativa tiene establecidos y a través de los cuales propicia unas experiencias en las que el sujeto se construye a sí mismo. La experiencia de sí, es la forma como se producen y reproducen dichas experiencias en el sujeto. En síntesis, la teoría foucaultiana nos permite entender el marco de las relaciones de poder en el que los dispositivos pedagógicos van constituyendo sujetos que pueden ser objetos de prácticas de control o sujetos emancipados críticos reflexivos y propositivos.

HACIA UNA PERSPECTIVA INTEGRADORA DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.

Los cuatro modelos expuestos presentan ventajas y limitaciones, usos y disfunciones, aplicaciones y desfases, en fin, aspectos contradictorios cuyas causas pueden hallarse en la complejidad del objeto que estudian: la educación. Se trata entonces de proponer unos principios o fundamentos integradores que sustenten una teoría del conocimiento profesional –si se quiere, una epistemología de las prácticas pedagógicas– que dé respuestas a los problemas básicos de la profesión. Estos principios o postulados se pueden considerar interdisciplinarios en la medida que intentan atravesar y articular el proceso de formación desde el reconocimiento de que el saber profesional no puede reducirse al conocimiento académico, o a un conjunto de competencias técnicas, así como tampoco a una interiorización atórica de la experiencia. Estos postulados son:

- a) El conocimiento profesional es cultural, histórico y constructivista: La educación como hecho cultural está sustentada en la negociación e intercambio de significados que se da a través de los diversos tipos de comunicación y transmisión de valores, actitudes y representaciones, en donde las prácticas discursivas del docente se constituyen en el dispositivo central de transformación del capital simbólico de una sociedad.²²

Esta circulación de múltiples significados en la educación hace de las prácticas pedagógicas un campo en donde se construye una formidable hibridación de saberes.²³ Agenciar este saber híbrido implica una permanente reconstrucción autorreferencial del educador para consolidar su saber procedimental (saber cómo) y transponerlo en saber declarativo (saber qué) y saber condicional (saber cuándo). Esto requiere proyectarse en un horizonte de comprensión de sentido y significado, en un proceso de construcción permanente de autocritica y despojamiento de dogmas ideológicos y creencias consuetudinarias erradas. Implica asumir una actitud abierta al mundo de la vida, desprejuiciada pero vigilante, atenta de nuestra práctica y nuestra misión.

- b) Las prácticas pedagógicas parten de un saber interdisciplinario y complejo: Si entendemos con Rodríguez, M.E. (1999: 25) que “la interdisciplinariedad escolar o profesional se fundamenta en la reconceptualización y recontextualización de los conocimientos científicos para los fines de formación”, esto implica que el saber pedagógico debe diferenciar y al mismo tiempo establecer los vasos comunicantes entre los saberes cotidianos, disciplinares y éticos, entre otros. De esta forma, se exige del educador pasar de un pensamiento analítico, disciplinar, unívoco, a un pensamiento complejo, holístico, interdisciplinar, multivalente. Desde este punto de vista, ya no es posible enseñar una disciplina sin referencia a contextos particulares, sin establecer sus implicaciones éticas y políticas, sin ningún tipo de anclaje en las representaciones sociales de los

²² Como se ve, empleo la noción de “lo cultural” en un sentido amplio que reúne varias acepciones. Básicamente me he basado en Geertz R. (1980), Bourdieu (1990), Weber, M. (1978).

²³ GÓMEZ, Jairo. La Hibridación de Saberes en la Escuela. Revista Pedagogía y Saberes No. 13. Universidad Pedagógica Nacional. Santa Fe de Bogotá, 1999.

estudiantes, así como tampoco sin un lenguaje que respete y a la vez potencialice los códigos simbólicos circulantes.

Por tanto, la reflexión epistemológica del sentido común (lo que Alfred Schutz llamó epistemología cotidiana) debe articularse a la reflexión epistemológica científica ya que las prácticas pedagógicas se mueven en tal diversidad de espacios, imaginarios, prácticas culturales, conceptos, ideales y utopías, que su proceso de reconstrucción necesariamente tiene que estar asociado a indeterminaciones, incertidumbres, desórdenes y toda clase de fenómenos aleatorios. Para lograrlo sólo es posible revirtiendo la perspectiva epistemológica del educador “hacia la ambigüedad e imprecisión de los saberes científicos y escolares, hacia el carácter abierto de los sistemas conceptuales y metodológicos, reconociendo que hay fenómenos inexplicables y entendiendo que se puede trabajar con lo insuficiente y lo impreciso, y que es a todo este magma heteróclito de expresiones del conocimiento a lo que se refiere la complejidad del pensamiento.”²⁴

- c) Las prácticas pedagógicas son, por naturaleza, críticas e investigativas: La diversidad de significados que se desarrollan durante el proceso educativo en un contexto de incertidumbre y aleatoriedad extrema como nuestro país, exige explicitar la relación profunda entre conocimiento e interés, entre los fines de la educación y la educabilidad, y desde el punto de vista de la enseñanza, entre el qué el para qué y el a quiénes de la enseñanza.

Adoptar una visión crítica implica al menos reconocer: a) Que el conocimiento se genera dentro de estructuras de poder que lo limitan y lo condicionan; b) Que el conocimiento se hace hegemónico y su espacio fundamental de reproducción y dominación es la educación y el dispositivo que legitima esta reproducción es la formación de profesores; c) Que la autonomía, competencia propositiva y capacidad de cambio del profesor se reducen considerablemente debilitando la función social, cultural y política que implica la profesión docente.

²⁴ MORÍN, E. Introducción al pensamiento complejo. Barcelona. Gedisa, 1990.

Por tanto, el reconocimiento de los diversos tipos de interés que se movilizan en las prácticas pedagógicas, nos obligan no sólo a mantener una “vigilancia epistemológica” de los intereses circulantes de los saberes en la escuela, sino en desarrollar estrategias, procedimientos y conceptos para generar mecanismos de resistencia y oposición a las ideologías e imágenes del conocimiento hegemónicas que pretenden homogeneizar la vida y la cultura con un pensamiento único

MATRIZ PARA LA ELABORACIÓN DE NARRATIVAS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

| Categorías de Análisis | Descriptorios |
|---|---|
| <i>Contexto de emergencia y antecedentes de la práctica pedagógica</i> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Trayectoria ➤ Itinerarios ➤ Contexto de emergencia |
| <i>Intencionalidades de las prácticas</i> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Núcleos de interpretación acerca de las situaciones, problemas y/o conflictos, etc. sobre los cuales se crea la narrativa ➤ Objetivos que persiguen ➤ Justificaciones y argumentaciones (morales, políticas, etc.) de sus prácticas |
| <i>Referentes simbólicos y culturales de las prácticas</i> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Creencias y significados asociados con: la política, lo político, el Estado, la ciudadanía, la comunidad, la participación política, la democracia, etc. |
| <i>Modos de subjetivación</i> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Cómo se constituyó en un |

| | |
|--|---|
| | <p>sujeto pedagógico</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Cómo se constituyó en un sujeto colectivo de la educación: sentimientos de pertenencia, sentido del “nosotros”, adscripciones identitarias (valores y creencias compartidas, códigos y lenguajes) ➤ Agenciamientos: reconocimiento y prácticas de sí en la configuración de la práctica |
| <p><i>Modos de intersubjetivación</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Tipos de vínculos y procesos de constitución de éstos (alianzas, redes con otras organizaciones, etc.) ➤ Relaciones intergeneracionales y generacionales. ➤ Relaciones con el Estado (local, distrital, nacional) ➤ Relaciones con la comunidad ➤ Relaciones con instituciones de diferentes tipos |
| <p><i>Territorializaciones y desterritorializaciones</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Lugares en los cuales se despliega la práctica ➤ Usos y significados ➤ Territorios existenciales |
| <p><i>Formas de organización y gestión de la práctica</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Forma organizativa ➤ Ámbito de actuación |

| | |
|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Movilización de recursos ➤ Funcionamiento (planeación, ejecución, seguimiento y evaluación) |
| <i>Formas y métodos de acción y comunicación</i> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Formas de participación (social, política, cultural, etc.) ➤ Formas de comunicación de su quehacer ➤ Artefactos y producción cultural |
| <i>Dinámicas formativas derivadas de la práctica</i> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Significados atribuidos a la experiencia de formar parte con otros ➤ Potencial socializador a nivel político que ofrece la experiencia compartida en la práctica ➤ Aprendizajes y lecciones vitales derivadas de la práctica |

1.2 LAS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Una de las vías metodológicas y epistemológicas más interesante y enriquecedora para indagar sobre las prácticas pedagógicas de los maestros lo constituye, sin lugar a dudas, la construcción de narrativas tanto biográficas como temáticas. En efecto, mediante las narrativas podemos acceder no sólo a los pliegues más ocultos de la subjetividad -y, por ende, a sus formas más impensadas de agenciamiento y gobierno de sí-, sino también, a promover formas de reflexividad más autocríticas y propositivas sobre su quehacer docente.

El tiempo de las narrativas es el movimiento hacia atrás y hacia adelante teniendo como referencia el presente. Hacia atrás, con *la memoria*, las

narrativas resignifican, añaden, suman o restan, y vuelven a vivenciar de manera diferente cada recuerdo que se evoca. Aquí ya comenzamos a vislumbrar un elemento común al pasado y el futuro del tiempo narrativo: “El elemento añadido” lo llama Vargas Llosa (1990); aquella dimensión ficcional que *cualquier* narrativa agrega “al mundo, a la vida, algo que antes no existía, que sólo a partir de ella (la ficción) y gracias a ella formará parte de la inconmensurable realidad”. (pag, 114). Tanto en las narrativas del recuerdo como las del futuro, lo que paradójicamente le concede verosimilitud al relato es, precisamente, ese elemento ficcionalizante que corrige y atenúa, que teje y encadena, que disimula o expresa los pliegues más ocultos de la subjetividad. La ficción, sea como manifestación íntima o colectiva, sea como reductor de angustia o promotor de catástrofes, es inseparable de los imaginarios dominantes y las prácticas interpretativas de una comunidad. El pensamiento narrativo está dirigido hacia el mundo, su modo es subjuntivo, no se ocupa de cómo son las cosas, sino de cómo podrían ser o haber sido²⁵. Lo importante es lo que está *delante de mí*, lo que me permite orientar y dirigir mi acción, y en esta elección y en esta apuesta, emergen y se yuxtaponen intencionalidades, deseos, creencias, prácticas atávicas, significados vernáculos que se proyectan y se materializan en una narrativa que siempre habla de lo que está más allá, en lo que el yo cree, o presiente, o intuye adónde debe ir.

Esta posibilidad de proyectarse o retrotraerse en el tiempo sólo es posible a través de la memoria. Pero la memoria individual, como lo demuestran las mejores autobiografías desde las Confesiones de San Agustín y Rousseau hasta las memorias-novelas de Tolstoi, Canetti, Coetzee o García Márquez, está construida con y en función de otros; es el otro quien monta el escenario y los personajes para que la impronta de un recuerdo se quede fijada en nuestra memoria de una determinada forma, con una carga afectiva particular, en una distribución personal que sólo otros, años más tarde, desmentirán o validarán para nuestro pesar o nuestra alegría.

²⁵ En un texto poco conocido, Bruner (2003) reniega de su famosa separación entre pensamiento paradigmático y narrativo y destaca este carácter subjuntivo y prospectivo de la narrativa, y por tanto, la inseparabilidad de los dos paradigmas: “Hoy considero que mi entusiasta persuasión juvenil de que existían dos mundos mentales traducibles uno al otro, el paradigmático y el narrativo, era profundamente errada. Sí, existe un pensamiento paradigmático que se ocupa de verificar las proposiciones bien formuladas acerca de cómo son las cosas...El modo paradigmático es esencial, es indicativo: hay un elemento *x* que tiene la propiedad *y* por lo cual su órbita tiene la propiedad *z*. La narrativa es normativa, su modo es subjuntivo”. (pag, 140)

El carácter distribuido de la memoria²⁶ se manifiesta no sólo en las cosas y personas depositarias de nuestros recuerdos, sino en las mediaciones que se producen a través de la fantasía, la imaginación y las emociones, transformando la vida no en la vivencia factual, sino en el recuerdo de esa experiencia que puede ser contada. De esta forma, la memoria se construye sobre narrativas que, como capas de cebolla, van moldeando una singularidad que se reconoce en la posibilidad de decirse, de nombrarse y expresarse. En algunas ocasiones, por manipulaciones culturales o políticas, por patologías o enajenamientos sociales, la memoria se convierte en un palimpsesto en donde el recuerdo más reciente borra de tajo al inmediatamente anterior produciendo sujetos presentistas, naciones sin Historia, mundos sin pasado.

La memoria puede ser asumida como categoría social, en la cual, los recuerdos individuales se articulan a acontecimientos pasados enmarcados en la memoria colectiva, es por eso que Elizabeth Jelin (2002:2) considera que en las memorias hay objetos de disputas “lo cual apunta a prestar atención al rol activo y productor de sentido de los participantes en esas luchas, enmarcados en relaciones de poder”. El espacio o lugar primigenio de la memoria es el cuerpo. La memoria corporal está habitada de recuerdos y huellas -marcas, cicatrices, hendiduras; pero también sensaciones, propiocepciones, motricidades- que el individuo ostenta como indelebles señas de identidad que le permiten reconocerse y le exigen ser nombradas, declaradas y relatadas. De esta forma, la memoria se hace declarativa y se dispone para la narración. Pero antes se hace necesario un espacio, un escenario de ese relato mnémico, de esa anamnesis que pugna por expresarse y mantenerse con vida: “La transición de la memoria corporal a la memoria de los lugares - nos dice Ricoeur (1996:62) – está garantizada por actos tan importantes como

²⁶ La idea de la cognición y la memoria distribuida y situada, esto es, que no se producen sólo en la cabeza de los individuos, se plantea explícitamente en la Psicología Cultural que proponen Jerome Bruner (1998) y Michael Cole (1999). En Historia en trabajos como los de Weintraub, K. J, 1978; Dodds, 1986; y las investigaciones sobre la *Historia de la vida privada* dirigidos por Georges Duby y Philippe Aries (1990). En Antropología, en los trabajos de C. Geertz (1984.) como *La interpretación de las culturas*. Asimismo, resulta muy importante la teoría de la creatividad propuesta por Mihaly Csikszentmihalyi (1998) en la cual considera que la creatividad no está sólo en la personalidad o el sujeto creativo, sino que también requiere de un campo (conocimiento del área de saber específico) y de un ámbito (jueces, expertos del área) para que el producto creativo sea convalidado como original, novedoso y aportante de una solución a un problema del campo.

orientarse, desplazarse, y, más que ningún otro, vivir en...”, es decir, que la memoria de los lugares y los “lugares de memoria” posibilitan determinar no sólo el origen del recuerdo sino también su datación y localización.

No obstante, la memoria de los lugares se ve afectada -enriquecida?; distorsionada?; empobrecida?; transformada?- por la fantasía y la imaginación, y no por la Phantasie de las hadas, los ángeles y los diablos de ficción que Husserl le atribuía, sino por “el elemento añadido” que toda reminiscencia y rememoración que se convierte en relato conlleva (Vargas Llosa ,1990). Esta trampa de lo imaginario que impide alcanzar el recuerdo puro, constituye el mayor obstáculo para un estudio racionalista de las narrativas de la memoria. Pero como no estamos interesados en asumir dicha perspectiva, sino por el contrario, entendemos que la sociedad somete la memoria a muchas clases de usos y abusos, y las y los maestros tienen que desplegar diversos mecanismos para salvaguardar sus recuerdos de tanta institucionalización y regulación, preferimos optar por registrar las narrativas de la memoria de forma liberada, sin reparar si los recuerdos se ciñen completamente a lo que en realidad ocurrió, o si tienen demasiadas invenciones y elementos añadidos.

Estas narrativas liberadas de la memoria memorizante permiten entender mejor el desarrollo de los procesos identitarios de las y los maestros, por cuanto las reminiscencias y rememoraciones no se limitan a lo que tuvieron que aprender por obligación en las facultades de Educación, sino a lo que vivieron y sintieron a través de las prácticas subjetivantes que les impuso la vida en cuestiones educativas. De esta forma, se busca reducir la fragilidad de la identidad causada por esa demanda de conservación y mismidad que nos exigen las instituciones sociales. En efecto, cuando nos preguntamos “¿quién soy yo?” aparecen una serie de situaciones que pueden hacernos dudar de nuestras respuestas, y es cuando la identidad se torna frágil. Pero, ¿cuáles son las causas de la fragilidad de la identidad? Ricoeur considera tres: En primer lugar, la difícil relación con el tiempo en tanto se une pasado, presente y futuro, y la identidad se ve abocada a la tensión entre el proyecto o las trayectorias vitales que nos hemos propuesto que conlleva una flexibilidad (Ricoeur la llama la

ipseidad) y la conservación y mismidad que conlleva la rigidez de un carácter (que Ricoeur lo llama ídem o Lo mismo).

La segunda causa de la fragilidad de la identidad es la confrontación con el otro, sentida como una amenaza. El otro se puede percibir como un peligro para la identidad de muchas maneras, desde el rechazo y la exclusión social (que puede ir desde la indumentaria, el género, la etnia o la clase social) hasta la agresión explícita a nuestro cuerpo o intimidad. Por último, la tercera causa de la fragilidad de la identidad es la herencia de una violencia fundadora. “Lo que celebramos con el nombre de acontecimientos fundadores son, en lo esencial, actos violentos legitimados después por un Estado de derecho precario; legitimados en definitiva, por su antigüedad misma, por su vetustez” (Ricoeur; 1996: 111).

Esta relación entre identidad y memoria resulta entonces, fundamental para entender las diversas formas como los y las maestras significan y vivencian sus prácticas pedagógicas a través de las narrativas biográficas, no sólo porque abre un abanico de interpretaciones diferentes acerca de cómo abordan sus relaciones con los estudiantes y los saberes escolares, sino que permiten dilucidar sus diversas formas de agenciamiento y gobierno de sí.

Algunas consideraciones éticas y epistemológicas de la narrativa

A pesar de la heterogeneidad y diversidad de fundamentos epistemológicos que tiene la narrativa²⁷, resulta muy difícil afirmar que la narratividad carece

²⁷ La narratividad ha sido fundamentada epistemológica y filosóficamente desde diversas perspectivas de acuerdo a como se asuma su objeto de estudio. De esta forma, si se entiende *la vida como un texto* que nos relatamos a nosotros mismos o a otros, la hermenéutica tanto en la versión de Gadamer como de Ricoeur nos proporciona sólidos fundamentos epistemológicos. De otro lado, si entendemos que es a través de la narratividad que se le da sentido a la *experiencia* y a la *acción humana*, autores como Arendt, Ricoeur y White respaldarían sólidamente esta perspectiva. Aún más, si le atribuimos a la narración un *estatuto de un saber* como lo propone Lyotard (1989) que cuestiona, indaga e instituye al sujeto, el cual es configurado a partir del acumulado de las innumerables narraciones que hacemos de la experiencia y el mundo significativamente, produciendo de esta forma las condiciones subjetivas para que a su vez se efectúe una descripción narrativa de la realidad, el estatuto epistemológico de la narrativa queda asegurado y sustentado. Por último, y sin entrar a mirar las implicaciones epistemológicas de la semiología de Roland Barthes, la filosofía de Foucault o la psicología de Bruner, cabe resaltar la fundamentación que desde la filosofía moral comunitaria le han dado a la narratividad autores como

propriadamente de fundamentación filosófica y epistemológica, así como seguir creyendo que se reduce a una simple metodología. En efecto, categorías teóricas que en cualquier investigación cualitativa -y ésta no es la excepción- son imprescindibles tales como subjetividad, identidad, imaginario, poder o memoria, la configuración narrativa es lo que las hace inteligibles no sólo desde el punto de vista metodológico, en tanto que es a través de ellas que dichas categorías cobran sentido, sino epistemológico y filosófico, en tanto que se inscriben en una perspectiva no sólo de construcción de conocimiento humano, sino de una posición política que se pregunta no solo por el quién, el cómo y el qué de la narración, sino también por la relación de poder de quien escucha, registra e interpreta la narrativa.

Tomando como punto de partida este panorama, una de las categorías más potentes tanto desde el punto de vista epistemológico como metodológico derivado de una teoría de la narratividad, lo constituye el de identidad narrativa. En efecto, las vidas humanas son más inteligibles cuando se les aplican modelos narrativos -tramas- de la historia o la ficción (dramas o novelas). Este espacio en donde se entrecruzan los modelos narrativos de la historia y la ficción para entender los procesos de *ipseidad* -la identidad que cambia con el tiempo- y la *mismidad* -la identidad formal y sustancial- es lo que Ricoeur (1996) ha denominado como identidad narrativa, y que sin duda se constituye en una categoría teórica y metodológica imprescindible para la comprensión, análisis y metaforización de las narrativas biográficas que se propone en esta investigación. El paso de la identidad personal -determinada por el *carácter* y la *palabra dada* (Ricoeur, 1996)- a la identidad narrativa permite entender mucho mejor no sólo los vaivenes entre el tiempo de la narración, el tiempo de la vida y la propia experiencia, sino también, la coherencia de la lógica de las acciones en un contexto ético y moral. Por tanto, en la identidad narrativa las acciones del individuo se hacen inteligibles cuando se convierten en parte constitutivas de una trama y el individuo se transforma en personaje en tanto que es quien efectúa la acción en el relato. De esta forma, la singularidad del personaje es configurada a partir de la unidad de su

MacIntyre y Taylor, interesados en problemas como la *inteligibilidad*, la *impredecibilidad* y la *responsabilidad* de los actores y autores de las narrativas.

vida considerada como totalidad temporal singular que lo distingue de cualquier otro, y que, en consecuencia, le proporciona una línea de concordancia y mismidad dentro de la trama. Pero esta concordancia se ve permanentemente amenazada por la discordancia producida por las rupturas y fracturas de acontecimientos imprevisibles (accidentes, encuentros, muertes, nuevas natalidades, etc), configurando de esta manera una dialéctica concordancia/discordancia sin la cual es imposible entender la identidad del personaje. “Así el azar se cambia en destino” (Ricoeur; 1996:147).

Es aquí donde entran con toda su fuerza las consideraciones e implicaciones éticas de las narrativas. “Entramos en la sociedad humana con uno o más papeles-personajes asignados, y tenemos que aprender en qué consisten para poder entender las respuestas que los demás nos dan y cómo construir las nuestras” nos dice MacIntyre (2001) alertándonos sobre esa dialéctica entre impredecibilidad y teleología en que nos movemos a lo largo de nuestras vidas. En efecto, cuando nuestra experiencia se convierte en una narrativa, cuando yo soy *tema* y *trama* de una historia que tiene su propio y peculiar significado, no sólo tengo que hacer inteligible mi relato para que los otros me entiendan (MacIntyre habla de “dar cuentas”) sino que también pongo a los otros en cuestión (“pedir cuentas a los demás”), es decir, que soy parte de sus historias, como ellos son parte de la mía. Gran parte de la dimensión moral de las narrativas estriba en esta responsabilidad-explicabilidad que hacemos de las acciones que las constituyen. Cuando se nos pregunta qué hizo y por qué, y se compara o se contrasta con las narrativas del (os) otro(s) implicado(s), las series de acontecimientos que constituyen nuestra narración, se hacen no sólo más inteligibles sino también más personales. Al fin y al cabo toda historia de vida está anclada en comunidades de práctica de las que ha derivado su identidad, y de cuyo universo simbólico ha devenido en una determinada subjetividad.

Estas consideraciones éticas y morales encajan perfectamente con una perspectiva hermenéutica de la verdad y la validez de las narrativas. En efecto, si aceptamos con Heidegger que la interpretación es un rasgo ontológico más que un fenómeno cognitivo, la hermenéutica se convierte en una filosofía

interpretativa para dejar de ser un simple método de análisis. Una filosofía interpretativa que se pregunta por el ser, entiende que sólo es posible entenderlo en la cotidianidad, en el ser ahí, en el ser con los otros, ocupado con algo o con alguien, siendo el que es. Esta filosofía interpretativa implicaría que la idea de verdad empírica queda subordinada a las prácticas interpretativas de la comunidad, al consenso intersubjetivo y a los modos de producción de conocimiento específicos del grupo de referencia social. Por tanto, en el caso de las prácticas pedagógicas, son todos los actores (profesores, estudiantes, padres de familia) de dichas prácticas los que deben *valorarlas* y *significarlas* (dar cuentas y pedir cuentas, en términos de MacIntyre). Las narrativas deben entonces, por principio, exigir un esfuerzo de descentración, reflexividad y autocrítica, que sólo es posible mediante una escritura sincera, catártica y emancipadora.

La validez del conocimiento, su potencia heurística, su legitimidad y legitimación y su capacidad de generalización, quedan envueltos en la singularidad y diversidad de la experiencia subjetiva que se expresa en la narrativa. El otro, la alteridad, que según Hayden White (1992) constituye una de las tres condiciones de toda narración (las otras dos son la temporalidad y la corporeidad), activa procesos comunicativos que posibilitan identificaciones, reconocimientos, resistencias o distanciamientos, imprescindibles en la configuración de nuestra identidad y el devenir de cada subjetividad: “El relato es la posibilidad de vivir en analogía: ésa es su condición de alteridad. Es lo que algunos llaman el efecto de identificación, que nos lleva no sólo a creer lo que nos están contando, sino a sentirnos reconocidos en la historia, a sentir que en algo nos toca”. (White, 1996).

TALLER SOBRE ENTRADAS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS

El inicio de una narrativa biográfica puede realizarse desde diversas posibilidades y teniendo en cuenta diferentes aspectos en el momento de escribirla. Siguiendo a los grandes maestros del género, se proponen aquí algunas pistas y elementos para una escritura que no se limite a la reconstrucción lineal y puramente cronológica de nuestras vidas.

1. *Dimensión temporal*: Se refiere al tiempo en que se inicia y transcurre la narración. Este puede realizarse en el pasado (como la mayoría de autores lo hace, en un periodo o momento fundamental en la vida del autor (García Márquez), o en presente (como Coetzee o Gunter Grass).
2. *Dimensión del Punto de vista*: Se refiere a quién o cual persona es la que narra él (primera persona del singular, tercera del plural, etc). También hace referencia a las diferentes perspectivas de un acontecimiento que puede darse simultáneamente.
3. *Imagen o metáfora inicial con la que se inicia el relato de vida*. Puede ser material (como el caso de Neruda con la lluvia) o abstracta (como el color rojo en Canetti).
4. *Dimensión interrogativa*: Se refiere a las preguntas fundamentales que se mantienen a lo largo de la vida (por ejemplo, Bashevis Singer)
5. *Ponerle un título o un nombre a cada suceso o acontecimiento* (Tolstoi , Canetti)
6. *Iniciar con un hecho o acontecimiento que marca una ruptura*, una separación definitiva o final o que inicia un nuevo ciclo en la vida del autor (García Márquez)
7. *Dimensión espacial*: Iniciar con un sitio o lugar con fuertes vínculos afectivos, puede ser el país (cómo lo siente, significa, imagina, adjetiva) una ciudad, un barrio, etc, en donde se destaquen olores, sensaciones, filias y fobias.
8. *Iniciar con sensaciones primigenias* (Visiones, olores, dolores, sentimientos).
9. *Con Imágenes de los padres, abuelos* (historias familiares: creencias, secretos, mitos, leyendas). Afectos, odios, etc.

Con base en este taller se les pidió a los docentes que escribieran su propia narrativa biográfica, teniendo como eje central de su relato las prácticas pedagógicas. Entre las implicaciones educativas de este trabajo podemos sacar las siguientes:

- a) Las narrativas biográficas posibilitaron discernir y comprender diversos modos de subjetivación de las y los docentes.
- b) La escritura les promovió procesos de reflexividad profundos frente a su quehacer docente y la deconstrucción de su vida profesional.
- c) El ejercicio de la memoria y la reconstrucción de sus identidades narrativas, les permitió reconocer las diversas formas de agenciamiento y gobierno de sí que han tenido, y tienen, en su vida.
- d) La narrativa biográfica les generó procesos de reconfiguración y resignificación de sus prácticas pedagógicas, en los cuales ellos y ellas mostraron sus potencias y sus debilidades, sus virtudes y sus falencias.
- e) Promovió la creatividad al evidenciarse gratamente como los y las docentes buscaron formas originales y novedosas de contar sus vidas. Ya fuera con textos con metáforas y tonos sutiles y estilizados, o bien, con procedimientos tecnológicos y virtuales, o, con ayuda de materiales rústicos y simples, la creatividad fue el denominador común en la presentación de las historias de vida.

2. PROYECCIONES DEL EJE TEMÁTICO

La relación entre identidad profesional, memoria y reconstrucción biográfica resulta fundamental para entender las diversas formas como los y las maestras significan y vivencian sus prácticas pedagógicas a través de las narrativas biográficas, no sólo porque posibilita en ellos y ellas mismas el desencadenamiento de interpretaciones diferentes acerca de cómo abordan sus relaciones con los estudiantes y los saberes escolares, sino porque permiten dilucidar sus diversas formas de agenciamiento y gobierno de sí. Estos dos aspectos son imprescindibles en el momento de investigar sobre cómo conciben las prácticas pedagógicas; por tanto, una de las proyecciones de este trabajo es llevar al aula de clase este trabajo, es decir, levantar historias de vida con los y las estudiantes.

En efecto, uno de los puntos que se repitió con mucha insistencia durante el diplomado, fue el de la falta de claridad de los y las estudiantes sobre sus trayectorias vitales (algunos hablaban de proyecto de vida), y su incidencia no sólo en el rendimiento escolar, sino, sobre todo, en los procesos de subjetivación y agenciamiento. Ahora bien, es altamente probable que el uso de narrativas biográficas, tal y como fue realizado en este diplomado, se constituya en una potente herramienta pedagógica para trabajar esta clase de problemas y temas con los y las estudiantes.²⁸

BIBLIOGRAFÍA

BOLÍVAR A. et al. (2001) La investigación biográfica narrativa en educación: enfoque y metodología. Madrid. La Muralla.

BRUNER, J. (2003). La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida. Buenos Aires. FCE.

BRUNER, J. (1987). Realidad mental y mundos posibles. Barcelona. Gedisa.

COLE M. (1999) Psicología Cultural. Madrid. Morata

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1998). Creatividad. Barcelona Paidós.

DODDS, E. R. (1986). Los griegos y lo irracional, Alianza. Madrid.

DUBY, G. y ARIES, PH. (1990). Historia de la vida privada. Madrid. Taurus

JELIN, E. (2002). Los trabajos de la memoria. Madrid. Siglo XXI.

McEWAN H. y EGAN K. Compiladores (1998) La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la educación. Buenos Aires. Amorrortu editores.

MACYNTIRE, A. (2001). Tras la virtud. México. Crítica.

²⁸ El uso de las narrativas y la investigación narrativa en educación tiene ya una larga e ilustre trayectoria. Ente los textos más conocidos y de fácil acceso podemos recomendar a Bolívar A. (2001); McEwan H. y Egan K (1998), y Larrosa J. (2000)

LARROSA J. (2000) Déjame que te cuente. Madrid. Laertes

LYOTARD J.F. (1989) La condición posmoderna. Madrid. Cátedra.

RICOEUR, P. (1996). El sí mismo como otro. México. Siglo XXI.

RICOEUR, P. (1977). La metáfora viva. Buenos Aires. Ediciones Megalópolis

RICOEUR, P. (2004). Tiempo y narración II: Configuración del tiempo en el relato de ficción. México. Siglo XXI.

TAYLOR, CH. (1996). Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna. Barcelona. Paidós.

TAYLOR, CH. (2006). Los imaginarios sociales. Buenos Aires. Paidós.

VARGAS LLOSA, M. (1990). La verdad de las mentiras. Ensayos sobre literatura. Barcelona. Seix Barral.

WEINTRAUB, K. J. (1978). The value of the individual: Self and circumstance in autobiography. Chicago: University of Chicago Press.

WHITE, H. (1992). El contenido de la forma. Barcelona. Paidós.