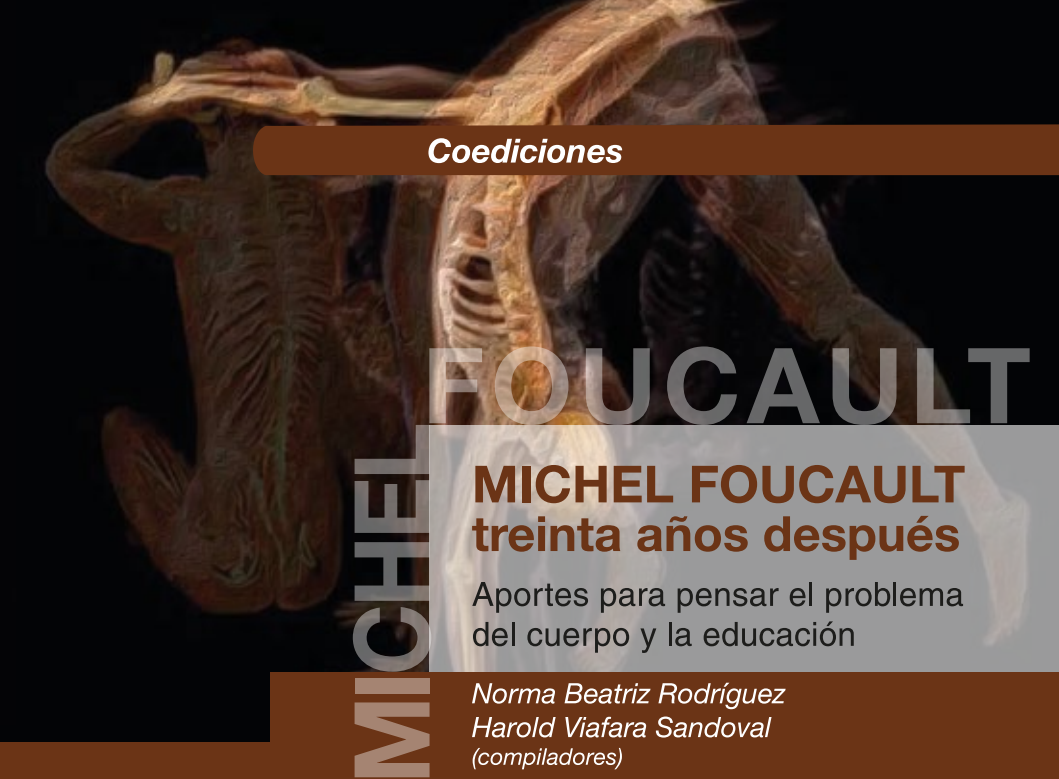




Coediciones

FOUCAULT

MICHEL
FIM

MICHEL FOUCAULT
treinta años después

Aportes para pensar el problema
del cuerpo y la educación

Norma Beatriz Rodríguez
Harold Víafera Sandoval
(compiladores)



Michel Foucault, Treinta años después
Aportes para pensar el problema del cuerpo y la educación

MICHEL FOUCAULT, TREINTA AÑOS DESPUÉS

Aportes para pensar
el problema del cuerpo y la educación

Norma Beatriz Rodríguez
Harold Viafara Sandoval
(compiladores)

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
CALI

2016

Esta publicación ha sido sometida a evaluación interna y externa organizada por la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Corrección de estilo: Alicia Lorenzo

Diseño: D.C.V Celeste Marzetti

Tapa: D.G. P. Daniela Nuesch

Asesoramiento imagen institucional: Área de Diseño en Comunicación Visual

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723 (Argentina)

Cumplido el depósito legal (Ley 44 de 1993, Decreto 460 de 1995 y Decreto 358 de 2000) (Colombia)

© 2016 Universidad Nacional de La Plata

© 2016 Editorial Bonaventuriana

© 2016 Universidad de San Buenaventura

ISBN 978-950-34-1441-5

Coediciones, 4

Cita sugerida: Rodríguez, N. B. y Víafora Sandoval, H. (Comps.). (2016). Michel Foucault, treinta años después: Aportes para pensar el problema del cuerpo y la educación. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Cali: Universidad de San Buenaventura Cali. (Coediciones; 4). Recuperado de <http://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/83>



Licencia Creative Commons 4.0 Internacional (Atribución-No comercial-Compartir igual)

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decano

Dr. Aníbal Viguera

Vicedecano

Dr. Mauricio Chama

Secretaria de Asuntos Académicos

Prof. Ana Julia Ramírez

Secretario de Posgrado

Dr. Fabio Espósito

Secretaria de Investigación

Prof. Laura Lenci

Secretario de Extensión Universitaria

Mg. Jerónimo Pinedo

Universidad de San Buenaventura Cali

Rector

Fray Ernesto Londoño Orozco, OFM.

Secretario

Fray Jorge Botero Pineda, OFM.

Decano Facultad de Educación

Walter Mendoza Borrero

Director Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos (MADSE)

Harold Viafara Sandoval

Director Editorial

Claudio Valencia Estrada

ÍNDICE

Introducción.....	11
<i>Norma Beatriz Rodríguez y Harold Viafara Sandoval</i>	
Parrhesía cínica y bíos kynikós: cuerpo, sí, verdad, desplazamientos en el curso “el coraje de la verdad: el gobierno de sí y de los otros II”	21
<i>Santiago Pich y Norma Beatriz Rodríguez</i>	
El sí mismo como empresa: sus operatorias y perfoances en el escenario managerial	29
<i>María Inés Landa y Leonardo Marengo</i>	
Ética, Crítica y Estética en Michel Foucault. Un recorrido desde Kant hacia los griegos	57
<i>Andrea Torrano</i>	
Cuerpo y poder. Impacto del pensamiento de Michel Foucault en el feminismo norteamericano de finales del Siglo XX.....	83
<i>Ariel Martínez</i>	
Foucault, modernidade e educação: notas para pensar a questão da subjetividade, do corpo e do poder na educação	95
<i>Sidinei Pithan Da Silva y Paulo Evaldo Fensterseifer</i>	
Educación corporal: enseñanza, cuerpo y subjetividad.....	119
<i>Carolina Escudero</i>	
Experiências de lazer de mulheres rurais: a primazia é cuidar do outro.....	131
<i>Maria Simone Vione Schwengber y Fernando Jaime González</i>	
La propuesta del archivo latinoamericano del cuerpo contada por el gestor.....	151
<i>Harold Viafara Sandoval</i>	
La violencia: otra forma de relacionarnos en la escuela	165
<i>Patricia Gómez Etayo</i>	
La utopía del uso de la tecnología en pro de la calidad educativa.....	181
<i>Francisco Julián Herrera Botero, Diana Patricia Mina Gómez, Ginna Paola Redondo Suarez y Luisa Alexandra Sánchez López</i>	
Cambiando las actitudes, cambiando el mundo: del discurso a la práctica	195
<i>Hayder Giovana Espinosa Mejia y Patricia Gómez Etayo</i>	
El médico escolar o las emergencias de la administración de prácticas corporales en las instituciones educativas.....	209
<i>Rodrigo Acevedo Gutiérrez</i>	
Aproximaciones a una posible historia de la liberación yóguica para cuerpos desesperados	237
<i>Stephania Hermann Agudelo Stephania Hermann Agudelo</i>	

Hacia la construcción de una ruta metodológica de la arqueología a la genealogía.
Grupo de estudios sobre cuerpos y educación (GESCE) 271
Mónica Cristina Pérez Muñoz

Autores..... 299

Introducción

Norma Beatriz Rodríguez y Harold Viafara Sandoval

La presente publicación ha sido pensada desde dos ámbitos: el primero corresponde a reflexiones de orden teórico-epistemológico y el segundo es el resultado de trabajos que dan cuenta de varias experiencias sistematizadas que son el producto de un grupo de estudio. Pero sobre todo lo que ambos posibilitan es reconocer reflexiones de académicos y académicas de diferentes nacionalidades que han unido esfuerzos para presentar los avances de las investigaciones que han venido desarrollando.

De este modo, en las últimas décadas asistimos a una proliferación de trabajos cuyo principal contexto teórico referencial es la obra de Michel Foucault. En este marco, la investigación educacional que tomó la perspectiva de esta obra se valió principalmente de la genealogía del poder, tendiendo a señalar las críticas de lo instituido. Sin embargo, la genealogía emprendida por el pensador francés en sus últimos años, que tiene al problema del sujeto ético como su eje, nos abre un fértil horizonte para situar el complejo tema de la relación entre el sujeto y la verdad, o mejor, el de la tríada sujeto, verdad y poder. Estos desplazamientos permiten problematizar al cuerpo y al sujeto que en él se funda desde otro lugar que posibilita pensar la propia vida como “una obra de arte a ser creada”. Este libro reúne un conjunto de trabajos que dan cuenta de investigaciones que están siendo realizadas en estos sentidos, en particular las que resultan del proyecto *Cuerpo y Educación: el cuidado de sí y la vivencia racionalizada de los placeres en el pensamiento de Michel Foucault*,¹ aprobado y financiado

¹ Sobre el Proyecto de Investigación, ver: <http://www.fahce.unlp.edu.ar/investigacion/proyectos-de-investigacion/cuerpo-y-educacion-el-cuidado-de-si-y-la-vivencia-racionalizada-de-los-placeres-en-el-pensamiento-de-michel-foucault/?searchterm=rodriguez%20norma>

por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación (Argentina), y de los aportes de investigadores que han sido especialmente invitados por su valiosa contribución a la investigación educacional. Por otro lado, el libro congrega los trabajos del Grupo de Estudios Sobre Cuerpos y Educación (GESCE), vinculado al Grupo de Investigación *Alta Dirección, Humanidad-es y el Educar-se* (GIADHE) de la Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos de la Universidad de San Buenaventura, Cali (Colombia). Desde el año 2012 estos grupos trabajan sistemáticamente en áreas comunes de investigación; han realizado intercambios de estudiantes para su intervención en eventos específicos, así como de profesores para la participación en coloquios, conferencias y seminarios destinados al grado y al posgrado; publicaciones compartidas, entre otros. Es nuestro objetivo que este texto permita la difusión de los trabajos aquí compilados y que abra nuevas posibilidades de discusión e intercambio. Por lo antes mencionado, organizamos la publicación en dos apartados que solo intentan dar cierta estructura organizativa de debate, pero que no suponen necesariamente producciones independientes.

Parte I. El cuidado de sí y la vivencia racionalizada de los placeres en el pensamiento de Michel Foucault

Presentamos en este apartado ocho textos que resultan de investigaciones que se realizaron en el marco del proyecto *El cuidado de sí y la vivencia racionalizada de los placeres en el pensamiento de Michel Foucault* así como tres aportes de equipos de pesquisa de grupos brasileiros y uno español, con los cuales tenemos un vínculo consistente e historia de trabajos compartidos. Es nuestro interés que puedan ser discutidos en las diversas presentaciones que realizaremos y en otros espacios académico-científicos.

En *Parrhesía clínica y bíos kynikós: cuerpo, sí, verdad, desplazamientos en el curso “El coraje de la verdad: el gobierno de sí y de los otros II”*; Santiago Pich y Norma Beatriz Rodríguez se ocupan de discutir los desplazamientos del lugar del cuerpo en el contexto del último curso dictado por Michel Foucault en el *Collège de France* en el año 1984, “El coraje de la verdad: el gobierno de sí y de los otros II”. Los autores señalan su interés por los modos en los cuales, en virtud de la singularidad de la *parrhesía* clínica, el cuerpo adquiere el estatuto de ser el *locus* en el cual la vida como escándalo se realiza. Además, nos induce a comprender la manera en que ese movimiento permite

al pensador francés radicalizar su apuesta por una filosofía de la inmanencia en la cual vida, subjetividad y verdad se con-fundan y se co-fundan. En este marco conceptual, se busca captar los desplazamientos en el modo de concebir al cuerpo operados por el autor entre el *bíos philosophikos*, característico del platonismo-estoicismo-epicureísmo, rumbo al *bíos kynikós* del cinismo. El trabajo avanza sobre la potencia de este modo de concebir al cuerpo, para proyectar la educación corporal desde carriles singularmente diferenciados a los que construyó la teoría de la educación física en el proyecto de la modernidad.

Por su parte, en *Genealogía de la educación física femenina en España a través de la obra pedagógica de Josefa Amar y Borbón*, Miguel Vicente Pedraz analiza la obra pedagógica de Josefa Amar y Borbón, particularmente el *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres* publicado en 1790. El autor examina minuciosamente el discurso y la controvertida propuesta de educación femenina. Como es frecuente en sus trabajos, la pista metodológica es clara y precisa. En este artículo, Pedraz sigue la pauta que sugiere el dictamen que emitió el censor de la obra, quien señala algunas de las cuestiones fundamentales del debate ilustrado como la igualdad, la utilidad o el reformismo doctrinal. El texto argumenta que se trata de “una obra típicamente ilustrada donde los ideales reformistas se configuran en comunión con las expectativas de dominación cultural y política de la burguesía”. Miguel Vicente Pedraz nos deleita una vez más con una precisión teórica y un estilo de escritura que invitan a quedarse allí y a reflexionar sobre nuestro presente, en tanto muestra un manejo de la genealogía que nos permite pensar también este trabajo como soporte y guía metodológica.

En *El sí mismo como empresa: sus operatorias y performances en el escenario managerial*, María Inés Landa y Leonardo Marengo nos invitan a problematizar, desde la consolidación de las políticas del neoliberalismo en el mundo del trabajo, un conjunto de transformaciones en el nivel subjetivo que redefinen el repertorio de aptitudes y competencias que determinan la incorporación activa del *factor humano* al proceso productivo (Dejours, 1998). “El imperativo del *empresario de sí mismo* —un agente autoproducido, emprendedor, adaptativo, fuente de sus propios ingresos, creativo y afectivamente comprometido con la compañía— se configura como el tipo antropológico ideal para afrontar las exigencias funcionales y económicas de los diagramas empresariales del presente” (Landa, M.; Marengo, L., en este libro). El texto

discute la noción de empresario de sí mismo a partir de la teorización realizada por Michel Foucault respecto de la biopolítica. Los autores sostienen que en este trabajo se concentrarán en el análisis que realiza Foucault, tomando como principal referencia *El nacimiento de la biopolítica*, del dispositivo de control gubernamental previsto por el ordoliberalismo y el anarcoliberalismo. La compleja problematización invita a reflexionar en última instancia, sobre los modos de subjetivación en términos ético-políticos, y resulta un aporte valioso a la discusión que este libro propone y una inconmensurable contribución al desarrollo del campo de la educación del cuerpo.

En *Ética, crítica y estética en Michel Foucault. Un recorrido desde Kant hacia los griegos*, Andrea Torrano trabaja sobre la recuperación que realiza Michel Foucault de la obra de Kant en sus últimos escritos “inscribiendo sus propios trabajos en la “tradición crítica de Kant” y caracteriza su proyecto como una “historia crítica del pensamiento” (Foucault, 2010: 999). La autora muestra que es posible comprender su relación con el pensamiento kantiano a partir de la distinción que realiza Michel Foucault de las dos tradiciones kantianas, la “analítica de la verdad” (las condiciones de posibilidad del conocimiento verdadero) y la “ontología del presente” (la interrogación crítica sobre la actualidad); es decir, el texto avanza sobre el reconocimiento que realiza Foucault de la obra de Kant, cuestión que le abre un fértil horizonte para problematizar la ética del sujeto. Pero también posibilita un eje de lectura del archivo Foucault que la autora recorre una y otra vez, lo que le permite jugar entre un texto de exquisita precisión teórica y plena invitación a la lectura.

En *Cuerpo y poder. Impacto del pensamiento de Michel Foucault en el feminismo norteamericano de finales del siglo XX*, Ariel Martínez sostiene que en la actualidad “gran parte de los intelectuales provenientes del psicoanálisis y de los estudios de género han centrado sus producciones teóricas en torno a la categoría cuerpo, en gran medida a causa del giro intelectual que ha provocado el impacto de la teoría feminista en los últimos cuarenta años”. En este sentido, las ciencias sociales y humanas han visto emerger una central preocupación y ocupación alrededor de los estudios sobre el cuerpo y su compleja relación entre sexo y género. El autor recorre los referenciales teóricos que le permiten afirmar que el género es a la cultura lo que el sexo es a la naturaleza. Desde allí analiza la sexualidad afirmando que los desarrollos de Foucault se encuentran en la base de la proliferación de la teoría *queer*.

“Dicha teoría ha desestabilizado la categoría sexo a partir de las fuertes críticas esgrimidas contra la noción de identidad y naturaleza (Butler, 1999; Nouzeilles, 2002)”. Una vez más, Martínez nos presenta un trabajo de rigurosa condición metodológica y refinada discusión teórica que no solo exhibe el estado de la investigación actual, sino que adelanta muchos de los debates que en algunos campos aún no se han visualizado.

Por su parte, da Silva Sidinei Pithan, Fensterseifer Paulo Evaldo, en *Foucault, Modernidade e educação: notas para pensar a questão da subjetividade, do corpo e do poder na educação*,² discuten la crítica realizada por Michel Foucault (1926-1984) a la Modernidad, intentando vislumbrar posibles desdoblamientos para comprender la problemática de la subjetividad, del cuerpo y del poder en la educación. Así, los autores sostienen que el esfuerzo de Foucault por problematizar la noción de verdad producida por la metafísica del pensamiento moderno resulta en una comprensión diferenciada sobre la problemática de la subjetividad, del cuerpo y del poder, toda vez que estas no son instancias dadas o existentes en la naturaleza, sino producciones contingentes, sociales e históricas (Rajchman, 1993, 117). La lectura nos permite, una vez más, disfrutar de una exquisita discusión teórico-epistemológica y de un desarrollo metodológico de referencia.

En *Educación corporal: enseñanza, cuerpo y subjetividad*, Carolina Escudero trabaja desde una perspectiva que articula la educación corporal con los aportes foucaultianos. Su interés por el cuerpo y las prácticas se sitúa en tanto reflexión sobre el pensamiento. En este sentido, la autora afirma que “Esto con el interés de explicitar qué cuerpo supone la educación corporal y qué formas de construcción de subjetividad podemos pensar que la misma habilita.” Escudero organiza el texto en cuatro partes. En la primera analiza los términos educación y enseñanza. Si la enseñanza se entiende como una práctica de transmisión de saber, esta se sitúa en la perspectiva epistemológica que asume la educación corporal “entendida como un modo específico de transmisión, vinculado a las prácticas corporales” (Escudero, en este libro). En un segundo momento, la autora analiza la categoría de prácticas corporales, tomando como objeto al cuerpo e incorporando la categoría de usos del cuerpo. En la tercera parte, avanza sobre el tema del cuerpo en la perspectiva

² Foucault, Modernidad y educación: notas para pensar la cuestión de la subjetividad, del cuerpo y del poder en la educación.

de la educación corporal, para luego presentar una propuesta de enseñanza en términos de ética educativa. Esta perspectiva le permite situar la reflexión de las prácticas relacionadas con la constitución del sí-mismo, vinculando finalmente a la educación, al cuerpo y a la subjetividad. La autora nos brinda un trabajo que vale tanto por tu aporte teórico —rigurosamente elaborado— cuanto por sus decisiones metodológicas. Sin lugar a dudas, su aporte se inscribe en la agenda de discusión actual sobre la educación corporal.

Por su parte, en *Experiências de lazer de mulheres rurais: a primazia é cuidar do outro*,³ Maria Simone Vione Schwengber y Fernando Jaime González afirman que en los últimos tiempos el ocio funda una nueva moral de promesa, de bienestar, salud, felicidad y seguridad; de modo que el tiempo de ocio se consagró como un valor en el siglo XX. En ese marco, los autores buscan comprender, a partir de las trayectorias de mujeres rurales, cómo ellas construyen sus experiencias de tiempo de ocio, un tejido del cuidado de sí y de las formas de socialización. El trabajo de campo se desarrolló en la Região do Planalto das Missões del Estado de Rio Grande do Sul, específicamente en la Região Noroeste, perteneciente al Territorio de la Ciudadanía del Noroeste Colonial. En ese contexto, el cuidado de sí (Foucault, 2004) es tomado como un hilo conductor de un análisis que relaciona la autogestión de las mujeres rurales con sus experiencias de tiempo de ocio o tiempo de no trabajo. De los análisis que resultan de esta investigación hasta el momento, se observa que las mujeres en su inicio preguntan ¿qué es esto del tiempo de ocio?, ¿mujeres y tiempo de ocio?, ¿cuáles son mis experiencias? En un principio se tomaron esas preguntas para la investigación como un pedido de derecho de más información sobre la temática. Pero a medida que la investigación se desarrollaba, los autores comenzaron a entender que el tiempo de ocio de los adultos —y en particular el de esas mujeres rurales— es una dimensión vida con posibilidades reducidas. En ese marco, focalizaron en un movimiento que denominaron *posición de dislocamiento*, en el que las mujeres dislocan su atención de cuidar de sí, de ocuparse de sí en el tiempo de ocio para cuidar de otro. El trabajo nos permite transitar por un informe de investigación al mismo tiempo que nos sensibiliza con el modo de tratamiento de la temática, la precisión teórica y metodológica y el desarrollo de un área de vacancia, al menos en nuestra región.

³ Experiencias de ocio de mujeres rurales: la primacía y el cuidado del otro.

En resumen, esperamos que este conjunto de trabajos aporte a la discusión en el área y en áreas afines, al tiempo que generen nuevas posibilidades de debate y referencias en líneas de investigación.

Parte II. Estudios sobre cuerpos y educación: una opción en perspectiva foucaultiana

A continuación se presentan seis artículos que se inscriben en el trabajo de investigación y reflexión que realiza el Grupo de Estudios Sobre Cuerpos y Educación (GESCE), vinculado al Grupo de Investigación *Alta Dirección, Humanidad-es y el Educar-se* (GIADHE) de la Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos (MADSE) de la Universidad de San Buenaventura, Cali (Colombia).

Un primer artículo de Harold Viafara Sandoval, titulado “La propuesta del Archivo Latinoamericano del Cuerpo contada por el gestor”, nos muestra una propuesta —entendida como opción estratégica de largo plazo— a partir de la cual se puedan construir preguntas y problemas de investigación soporados en fuentes documentales diversas, acudiendo a unos ejes problemáticos preliminares que van desde fuentes documentales sobre cuerpos, consumos y estéticas; modificación corporal; cuerpos, tecnologías, cibernéticas y *cyborg*; hasta cuerpo y pruebas de vida.

Un segundo artículo, a cargo de Patricia Gómez Etayo, “La violencia: otra forma de relacionarnos en la escuela”, recrea una perspectiva para pensar el tema de las violencias en ámbitos escolares, el cual forma parte de un proyecto de tesis en curso: “Transmisión cultural: de la violencia social a la violencia escolar, narrativas de jóvenes escolarizados en Cali, 2013 - 2015”.

Desde otro horizonte, el ingeniero Francisco Julián Herrera Botero, Diana Patricia Mina Gómez, Ginna Paola Redondo Suárez y Luisa Alexandra Sánchez López, en su artículo “La utopía del uso de la tecnología en pro de la calidad educativa”, a partir de una reflexión sobre cuerpo y tecnología plantean una discusión señalando la necesidad de contextualizar dónde está inmerso el cuerpo que debe ser educado, para de este modo permitir un uso pertinente de la tecnología; indican, por ejemplo, que ciertos programas en Colombia —como *Computadores para educar* (MEN, 2014)— buscan disminuir brechas sociales que en un país en vías de desarrollo todavía persisten, sin preguntarnos cómo podrá ser posible una visión de futuro cuando vemos

que la depreciación de la tecnología según elementos contables es de cinco años o menos.⁴ Lo anterior hace que los equipos con los que se cuenta para la enseñanza tengan un alto índice de caducidad —obsoletos— y/o no sean adecuados para que un estudiante enfrente el mundo real; además, donde el proceso de adquisición de equipos tecnológicos en las instituciones educativas está restringido por eventos externos al carácter educativo. Dicha reflexión integra el tercer artículo.

Por su parte, Hayder Giovana Espinosa Mejia y Patricia Gómez Etayo, en otro artículo titulado “Cambiano las actitudes, cambiando el mundo: del discurso a la práctica”, examinan —teniendo como soporte las historias de vida de personas que laboran y estudian en la Institución Educativa República de Israel—⁵ el discurso de la discapacidad desde la normatividad y a partir de las prácticas y las actitudes de los maestros; ello da cuenta del paso del modelo médico al modelo social.

La propuesta continúa con el artículo “El médico escolar o las emergencias de la administración de prácticas corporales en las instituciones educativas” de Rodrigo Acevedo Gutiérrez, quien muestra que a fines del siglo XIX y en la primera mitad del siglo XX, la figura del médico escolar influyó en la administración de las instituciones educativas desde el ámbito de la higiene y la prevención. Con ello las prácticas pedagógicas de la escuela se vieron “alteradas”, dando emergencia a un discurso que se centró en el cuerpo y su mejor bienestar. Con base en esto, una de las preguntas que provocó la revisión documental del período mencionado fue cómo se construye la actuación pedagógica y administrativa del médico escolar desde la relación con el cuerpo y en ámbitos educativos.

El artículo de Stephania Hermann Agudelo “Aproximaciones a una posible historia de la liberación: yóguica para cuerpos desesperados”, constituye una reflexión que se convierte en la posibilidad de poner en escena discursos particulares en la búsqueda de la libertad del cuerpo. A través de un trabajo antropológico, desde una metodología documental y ampliando con indagaciones en torno al proceder de filosofías orientales como el yoga, el texto muestra

⁴ Para profundizar sobre la depreciación de un computador, ver: <http://www.gerencie.com/metodos-de-depreciacion.html>

⁵ Institución Educativa República de Israel, ubicada en el Barrio Delicias de la ciudad de Cali (Colombia), de carácter público.

cómo la desesperación de los cuerpos sumidos en el estrés, la depresión y las constantes demandas del mundo en el que viven, los ha llevado a tocar las puertas de culturas ajenas en busca del equilibrio y/o de la liberación.

Por último, en “Hacia la construcción de una ruta metodológica de la arqueología a la genealogía. Grupo de Estudios sobre Cuerpos y Educación - GESCE”, Mónica Cristina Pérez Muñoz describe cómo, desde diferentes estrategias, se ha venido consolidando la construcción de una ruta metodológica en el interior del Grupo, partiendo de la idea de abordar diferentes problemas de investigación a partir de una mirada arqueológica y genealógica, trabajando sobre fuentes documentales, apostando a pensar los cuerpos y la educación desde otras perspectivas y también buscando rescatar los documentos despreciados por muchos y que para el equipo de investigación son fuente de una riqueza histórica que da cuenta de discursos, prácticas y enunciados que tal vez han sido poco estudiados o han pasado desapercibidos.

Como se verá, esta variedad de tópicos refleja las diversas emergencias que se han ido construyendo dentro del GESCE, acudiendo a la realización de estudios e investigaciones de carácter documental en los cuales se viene haciendo uso de elementos arqueológicos y genealógicos asociados a las formulaciones propuestas por el trabajo de Michel Foucault.

Bibliografía

- Butler J. (1999). *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*. New York & London: Routledge. (Trabajo original publicado en 1990).
- Dejours, C. (1998). *El factor humano*. Buenos Aires: Trabajo y Sociedad, PIETTE, Lumen-Hvmanitas.
- Foucault, M. (2010). *Obras esenciales*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M.; (2004). *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- MEN (2014). *Computadores para educar*. Disponible en: <http://www.computadoresparaeducar.gov.co/>
- Nouzeilles, G. (2002). *La naturaleza en disputa. Retóricas del cuerpo y el paisaje en América Latina*. Buenos Aires: Paidós.
- Rajchman, J. (1993). *Eros e Verdade: Lacan, Foucault e a questão da ética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Parrhesía cínica y *bíos kynikós*: cuerpo, sí, verdad, desplazamientos en el curso “el coraje de la verdad: el gobierno de sí y de los otros II”¹

Santiago Pich y Norma Beatriz Rodríguez

Introducción

Nos proponemos en este ensayo discutir los desplazamientos del lugar del cuerpo en el contexto del último curso dictado por Michel Foucault en el *Collège de France* en el año 1984, “El coraje de la verdad: el gobierno de sí y de los otros II”. Particularmente nos interesan los modos en los cuales, en virtud de la singularidad de la *parrhesía* cínica, el cuerpo adquiere el estatuto de ser el *locus* en el cual la vida como escándalo se realiza. Además, nos induce a comprender la manera en que ese movimiento permite al pensador francés radicalizar su apuesta por una filosofía de la inmanencia, en la cual vida, subjetividad y verdad se con-fundan y se co-fundan. Consideramos que el concepto de *bíoskynikós* es una herramienta teórica importante por sus cuatro valores: la no-disimulación – la vida vivida sin vergüenza; la pureza en cuanto pobreza radical; la vida recta porque conforme a la naturaleza, como la vida animal; y la soberanía (de sí) que le permite al cínico depender solo de sí y ser más soberano que cualquier monarca. En ese movimiento conceptual buscamos captar los desplazamientos en el modo de concebir al cuerpo operados por el autor entre el *bíosphilosophikos*, característico del platonismo-estoicismo-epicureísmo, rumbo al *bíoskynikós* del cinismo. Por último, nos interesa subrayar cómo este modo de concebir al cuerpo nos brinda en potencia un espacio para proyectar

¹ Una primera versión un tanto más simplificada fue presentada en el 10° Congreso de Educación Física y Ciencias. La Plata, 2013.

la educación corporal desde carriles singularmente diferenciados a los que construyó la teoría de la educación física en el proyecto de la modernidad.

Parrhesía como eje articulador del tercer momento del pensamiento foucaultiano

Es preciso identificar algunos ejes centrales respecto de la discusión que expondremos en este ensayo. Foucault presenta a la *parrhesía* ante todo como un concepto político, tema que lo acercó y se volvió un eje articulador de las relaciones entre el poder, el sujeto y la verdad. La empresa que aborda entrelaza tres elementos con sus complejas relaciones: el saber como práctica de veridicción, el poder no como algo sustancial sino como lo que gobierna la vida de los hombres y los modos de constitución del sujeto, a partir de las prácticas de sí (Foucault, 2010).

Sin embargo, ese movimiento no puede ser tomado de manera monolítica, suponiendo que el concepto de *parrhesía* guarda unidad interna. Ese cuidado es relevante porque entendemos, siguiendo el análisis realizado por Gros (2004) acerca de dicho concepto, que es un vector de los tres últimos cursos dictados por Foucault: “La Hermenéutica del Sujeto”, “El Coraje de la Verdad I: el gobierno de sí y de los otros”, y “El Coraje de la Verdad: el gobierno de sí y de los otros II”. Así, de acuerdo con la manera en que esa articulación se operó históricamente es que resultan modos diversos de realización de la *parrhesía*. Es objeto de discusión en el presente artículo la cuestión de los desplazamientos del concepto, teniendo como eje al lugar del cuerpo en la producción del decir verdadero, del decir franco, presentes en el último modo de expresión de la *parrhesía*, la cínica.

La *parrhesía* y la verdad des-velada de sí y del otro

Se trata de decir toda la verdad, de decirlo todo; en ese caso, la relación entre el parresiasta y su interlocutor presupone el riesgo y se trata de tener el coraje de decirlo todo. “Para decirlo en dos palabras, la *parrhesía* es, por ende, el coraje de la verdad en quien habla y asume el riesgo de decir, a pesar de todo, toda la verdad que concibe, pero es también el coraje del interlocutor que acepta recibir como cierta la verdad ofensiva que escucha” (Foucault, 2010: 52).

En el registro parresiástico, la relación del sujeto con la verdad está signada por el riesgo que presupone asumirla y enunciarla, por un doble

motivo: porque la enunciación, en la medida que es acto *ethopoietico* —por tanto de constitución de sí del sujeto ético— no puede implicar la disociación entre lo enunciado y el enunciador, sino, por el contrario, su mutua implicación, porque tiene como deber gobernar primero a sí para poder gobernar a los otros. Por otro lado, la enunciación, en la medida que está dirigida al Otro (y dirigida al Otro nunca en el sentido de la adulación), implica también asumir el riesgo por las consecuencias de lo que dice, que pueden ir desde perder la amistad hasta poner en juego la propia vida (como es el caso de Sócrates), porque se trata de decir todo lo que se considere necesario para la constitución ética del destinatario del discurso al que se dirige.

Sobre los diferentes tipos de *parrhesía* a los cuales Foucault se refiere haremos hincapié en la relación entre dos de ellos: la *parrhesía* ética y la cínica. En el caso de la *parrhesía* ética, cuyo representante paradigmático es Sócrates, vemos un desplazamiento que nos interesa para el desarrollo de nuestro trabajo: la relación cuerpo-alma y el lugar del *bíos* en ese modo de expresión parresiástico. Es en el *bíos* como estilística de la existencia que se funda ese nuevo modo de *parrhesía*, y no en el alma, como elemento divino que constituye al sujeto. Ese movimiento, que se realiza a partir de un cambio de referenciales que van del *Alcibíades* al *Laques*, redundando en una apuesta cada vez más clara en dirección al cuerpo y a la inmanencia, en la medida en que la relación entre cuerpo y alma comienza a ser puesta en otros términos, otorgando al primero el lugar de instancia ontológica de constitución de sí.² Para Gros:

Aquí (en la *parrhesía* ética) el cuidado de sí no consiste más en un conocimiento del alma como parte divina en sí, sino el objeto del cuidado es el *bíos*, la vida, la existencia, y cuidar de sí significará dar forma a la propia existencia, someter la propia vida a reglas, a una técnica, a ponerla a prueba según procedimientos: es la filosofía con arte de la vida, técnica de existencia, estética de sí. El *Laques* habla de ese coraje y de ese riesgo: no más el de situar más allá del propio cuerpo una realidad ontológica distinta (el alma), sino de saber cuánto cuesta a aquel que quiere dar a su vida inmanente un cierto estilo reglado (2004: 161).

² En este trabajo utilizamos el concepto de “sí” para referirnos al ser que se constituye a partir de la autoproducción dada por la relación verdadera de sí para consigo, en lugar del término “sujeto”, para ser coherentes con la lectura foucaultiana.

Las palabras citadas resumen elocuentemente el desplazamiento al que nos referíamos: el cuerpo gana un nuevo lugar en la constitución de sí en dirección al plano inmanente, al plano de la vida. Sin embargo, ese movimiento, que tiene en la obra platónico-socrática *Laques* su lugar de sistematización, todavía no alcanza a tener la radicalidad que cobra en el cinismo, a pesar de ser una bisagra entre el *bíosphilosophikos*, típico del platonismo-epicureísmo-es-toicismo y que tiene en el *Alcibíades* su forma de expresión privilegiada, y el *bíoskynikós* del cinismo (cf. Foucault, 2010; Gros, 2004, 2011). En ese sentido, vale recordar la relación ambivalente que mantenían los cínicos, en particular Diógenes y Crates, con la figura de Sócrates. Al mismo tiempo que era reconocido como alguien, un sujeto que asumió como su tarea cuidar de sí y de los otros a partir de comprometerse con la verdad que enunciaba y respondió por los riesgos de ese decir veraz hasta la muerte, literalmente; no es menos verdad que el padre de la filosofía vivió una vida adecuada a las normas de la *pólis*, puesto que se casó, tuvo hijos y una casa. De alguna manera, Sócrates no hizo explotar en su cuerpo la verdad como escándalo, que es un eje vertebrador de la *parrhesía* cínica, del *bíoskynikós*. Foucault presenta al *bíoskynikós* como verdadera vida. En la clase del 14 de marzo de 1984 vuelve a presentar la paradoja de la vida cínica. Así como el cinismo comparte con las otras filosofías de la época un conjunto de rasgos que lo caracterizan, se distingue, sin embargo, por el escándalo, la reprobación y por ser, en cierto sentido, rechazado.

Antes de discutir de forma específica los elementos que caracterizan la singularidad, vale resaltar que este tipo específico de *parrhesía* tiene al cuerpo como lugar de irrupción de la verdad. El “decir verdadero” no se limita al logos, sino que lo incluye y lo sobrepasa; el decir es algo de carácter liminar, entre el *bíos* (y logos) y la *zoé*, un “entre” la condición humana y la condición animal, y “entre” cultura y naturaleza. En ese registro el cuerpo, como espacio de frontera, como ese “entre” cultura y naturaleza, se vuelve el *locus* privilegiado —arriesgamos a decir “necesario”— de manifestación de la verdad. Nos apoyamos en las palabras de Gros para subrayar esta idea: “Ese entrelazamiento tupido de la vida y la verdad, ese empeño en manifestar la verdad en el cuerpo visible de la existencia, constituiría lo esencial del cinismo” (2010: 362). Es la vida misma la que emerge como objeto privilegiado de la filosofía y por ende del decir verdadero. Las palabras de Gros son elocuentes en ese sentido: “La ética cínica de la *parrhesia* es [...] la verdad poniendo a prueba la

vida: se trata de ver hasta qué punto las verdades soportan ser vividas y de hacer de la existencia el punto de manifestación intolerable de la verdad” (2004:165).

El modo cínico de expresión parresiástico es, como ya mencionamos, una inflexión en dirección a la finitud y a la inmanencia. Entendemos, siguiendo las consideraciones de Gros (2004, 2011), que ese desplazamiento puede ser entendido a partir del movimiento del par “otra vida y otro mundo”, que caracteriza al *bíosphilosophikos*, por el otro de “vida otra y mundo otro”. En cuanto el primer par, está referenciado en la metafísica, la cisión cuerpo-alma y el alma como esencia humana; el segundo par está situado en la inmanencia y muestra en el cuerpo una vida otra posible, que señala un mundo otro, la posibilidad de lo contrafáctico, pero no “más allá”, sino en el más acá (*Diesseitig*, diría Weber), en el ahora, en el presente. Así, el *bíoskynikós* es una clara manifestación de una crítica del presente que se realiza en el cuerpo que muestra la verdad como escándalo y que tiene su horizonte en la vida.

Es necesario abordar en este momento el significado de vida escandalosa y el lugar del cuerpo en ella. Escándalo aquí no asume el lugar de algo histriónico que ridiculiza de forma humillante al objeto de su crítica. El escándalo debe ser asumido como la forma de mostrar, a partir de la radicalización de los principios que fundan el orden social que se cuestiona, la hipocresía de esa misma orden normativa. Por ese motivo el cínico no es un eremita que se aleja de la vida de la *pólis* para cuidar de sí, por entender que la vida en la ciudad no se puede remediar, sino, por el contrario, el cínico asume el compromiso de dedicar (y arriesgar) su vida para operar la crítica de la vida en la *pólis*, restituyendo a la *parrhesía* su carácter político o ético-político. Para entender ese movimiento debemos recurrir a los principios de la vida cínica.

La singularidad de la *parrhesía* cínica radica en que en ella se aplican los cuatro valores de la verdad: es no disimulada por tratarse de una vida literalmente desnuda que habita el espacio público; es sin mezcla porque se tiene solo así en cuanto pobreza radical; es recta porque sometida a las leyes de la naturaleza y afirmada en el principio de la animalidad y soberana porque el imperio del cínico es absoluto: es su vida (Gros, 2004, 2011; Foucault, 2010). La vida desnuda significa que no hay nada que esconder, y el cuerpo desnudo y sus expresiones (por ejemplo, copular y masturbarse) no son más que maneras de mostrar que no hay nada que esconder. Que la vida, cuando no es disimulada, nada tiene que restringir al espacio privado; el carácter

público de la vida encuentra aquí su expresión más plena. Aquí el pudor de la ciudad y de los ciudadanos es puesto a prueba, porque aquello que ruboriza es, paradójicamente, lo que no podría hacernos sentir vergüenza. En este sentido debemos destacar que para los cínicos “La vida pública será pues una vida de naturalidad patente y enteramente visible, como una manera de destacar el principio de que la naturaleza jamás puede ser un mal” (Foucault, 2010: 267). El segundo principio, la vida sin mezcla, tiene a la pobreza activa como un elemento central. Pobreza activa porque se trata aquí no de aceptar la pobreza como un destino, sino de buscarla para encontrar lo que es absolutamente necesario para vivir, y solamente ello. Una pobreza que no se amolda, sino que es insatisfecha porque siempre busca nuevos límites; y, por fin, una pobreza que se realiza como actividad voluntaria sobre sí para obtener “coraje, resistencia y tenacidad” (*Ibíd.*, p. 271). En tercer lugar, la vida recta porque es sometida a las leyes de la naturaleza. En este principio se afirma la animalidad y tiene a Diógenes, aquel que quiere vivir como un perro, como su figura emblemática. En las siguientes palabras tenemos una cabal comprensión del significado de la reducción a la animalidad: “Habida cuenta que la necesidad es una debilidad, una dependencia, una falta de libertad, el hombre no debe tener otras necesidades que las del animal, las necesidades satisfechas por la naturaleza misma” (279). Por fin, pero no menos importante, el imperio absoluto del cínico. El cínico es un rey que lo será siempre (y será mayor que cualquier monarca) porque lo es por naturaleza. El rey cínico es absoluto porque no lucha contra enemigos exteriores, las tropas de las naciones con la que se confronta, sino que su oponente es interno, son sus vicios y defectos. A ellos se opone y los domina. Su reinado tiene los límites de su existencia, y por ello es un rey ignorado (y que busca ser ignorado) y tiene tres características: 1) la abnegación, que lo lleva a la renuncia de sí para ocuparse de los otros; 2) la atención a la gente, una relación médica, de cuidado, intervención y cura; y 3) su carácter belicoso, que caracteriza a quien aplica una medicación dura, que presupone el ataque y el combate.

El problema de la potencia. El cuerpo y la educación corporal

Hasta aquí hemos presentado sintéticamente algunos de los argumentos respecto de la hipótesis que planteamos. Es así que al situar al cuerpo como el *locus* donde la vida como escándalo se realiza, o como el lugar de frontera, como ese “entre” cultura y naturaleza, en consecuencia, como lugar “necesario”

de manifestación de la verdad, encontramos algunos argumentos del desplazamiento que presentamos. Decíamos que el cínico asume el compromiso de vivir su propia vida como escándalo. Situamos a la noción de *parrhesía* tal como la desarrolla nuestro autor, en un marco teórico más general, iniciado en 1882. Para ser más precisos, dicho análisis encuentra su lugar dentro de lo que en 1983 Foucault llamó una “ontología de los discursos verdaderos”. Hay que entender con ello un estudio que no plantea a los discursos verdaderos la cuestión de las formas intrínsecas que los hacen válidos, sino la de los modos de ser que ellos implican para el sujeto que los utiliza (Foucault; 2010: 352, 353).

Se trata de ver la relación consigo mismo y con los demás que implica el decir verdadero: “de tal modo, el decir veraz de la *parrhesía* —en cuanto esta apunta a la transformación del *ethos* de su interlocutor, comporta un riesgo para su locutor y se inscribe en una temporalidad de la actualidad— se distingue del decir veraz de la enseñanza, la profecía y la sabiduría” (353). De modo que, ¿cómo podemos pensar la educación corporal a partir de esta matriz? Recuperemos la noción de *parrhesía* ética para situar el cuidado de sí como parte del *bíos*, cuidar la propia existencia. Poner la vida a prueba tomando a la filosofía como arte de la vida, la técnica de existencia y la estética de sí. Esta “vida otra” en la que se encarna la verdadera vida, no es otra cosa que el desplazamiento de la verdad como discurso al encarnarse en la propia existencia. “¿Qué es lo verdaderamente necesario para vivir? Aparece entonces lo elemental, como un extracto de la necesidad absoluta tras un proceso de reducción ascética” (361). Podemos entonces pensar una educación que sea siempre corporal, o, dicho en otros términos, que dispense la adjetivación de corporal, porque en el registro en el que trabajamos no es posible pensar en la constitución ética y política del sujeto disociada de la relación con la verdad marcada por su presencia corporal en el mundo. Esa educación (y aquí cabe aclarar que el concepto de educación no se refiere a la transmisión de saberes cognitivos y morales preestablecidos, considerados universales y necesarios para la formación humana),³ debería presentar en sus prioridades un conjunto de temas y problemas que revisen el modo en que se gobierna y ha gobernado al cuerpo y a su uso? ¿Qué interpele las condiciones de la existencia corporal desde una perspectiva ético- política?

³ No ampliaremos este debate en este momento por causa de la limitación de la extensión del trabajo, pero señalamos que ese tema será objeto de un posterior estudio.

Entendemos que es posible en tanto la educación corporal no se remite al cuerpo como sustancia extensa, sino que puede tramarse en ese “entre” en el que la vida como obra de arte a ser creada sea posible. Vemos aquí un fértil terreno para el ejercicio de la crítica de las teorías y epistemologías que construyeron los discursos de la educación física al amparo del proyecto moderno, y más precisamente de la ciencia moderna. De alguna manera el problema de la verdad de sí nos lleva a considerar la radicalidad del propio concepto de verdad con el cual operamos en la educación y en la educación física, lo que también nos conduce a pensar en qué medida este nuevo horizonte teórico puede ser un horizonte posible para (re)pensar la educación en esta nuestra alta modernidad. Ciertamente el suelo en el cual nos movemos es como una arena movediza que retira de nosotros el suelo sólido sobre el cual se pretendió fundar el proyecto moderno. Ese lugar incómodo es, al mismo tiempo, aquello que puede movernos en dirección a lugares hasta ahora inexplorados. Así, se desdibujan entonces los límites corporales introduciendo en la educación del cuerpo el problema del sí, la verdad y los modos de gobierno, desafiándonos a pensar en el presente una educación física otra a partir de un cuerpo otro.

Bibliografía

- Foucault, M. (2010). *El coraje de la verdad – el cuidado de sí y de los otros II*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Gros, F. (2004). A parrhesíam Foucault (1982-1984). En: F. Gros (Org.). *Foucault e a coragem da verdade*. San Pablo: Parábola Editorial.
- Gros, F. (2010). Situación el curso (El coraje de la verdad). En: M. Foucault. *El coraje de la verdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S. A.
- Gros, F. (2011). Foucault et la véritécynique. *Revista de Filosofia Aurora*, 23, 32, pp. 53-66, Curitiba, enero-junio.

El sí mismo como empresa: sus operatorias y perfomances en el escenario managerial

María Inés Landa y Leonardo Marengo

Introducción

La consolidación de las políticas del neoliberalismo en el mundo del trabajo ha redundado en un conjunto de transformaciones a nivel subjetivo que redefinen el repertorio de aptitudes y competencias que determinan la incorporación activa del factor humano al proceso productivo (Dejours, 1995/1998). El imperativo del empresario de sí mismo –un agente autoproducido, emprendedor, adaptativo, fuente de sus propios ingresos, creativo y afectivamente comprometido con la compañía— se configura como el tipo antropológico ideal para afrontar las exigencias funcionales y económicas de los diagramas empresariales del presente.

El concepto empresario de sí pertenece a la teorización biopolítica del último Foucault, específicamente cuando explora la consolidación de la razón gubernamental en ciertas tradiciones de pensamiento neoliberal del siglo XX (Foucault, 2007: 182-370).

Foucault (1984) ha remarcado con frecuencia en entrevistas que el neoliberalismo es un estilo indirecto de control social, la conducción de la conducta, que tipifica la razón gubernamental. No obstante, el filósofo francés no emprende esta empresa teórica seriamente hasta sus cursos dictados en los años 1978 y 1979 en el Collège de France, donde profundiza estos señalamientos a través de un estudio minucioso de los principales fundamentos de la gubernamentalidad liberal, en su forma clásica y contemporánea.

Sorprende de estas lecturas su presciencia histórica, más si consideramos que fueron elaboradas con cierta anterioridad a la elección de Ronald Reagan

y Margaret Thatcher en 1979, y a la consolidación de la agenda política neoliberal durante la década de 1980. Aspectos neurálgicos de las democracias occidentales contemporáneas, como la economización y marketinización de las relaciones sociales e íntimas, ya habían sido anticipados por Foucault (2007) en estos cursos.

Si bien el alcance y la originalidad de los temas abordados en el *Nacimiento de la biopolítica* abren un abanico de problemáticas fascinantes que han generado y continuarán produciendo nuevas líneas de estudios foucaultianos,¹ en este artículo únicamente nos concentraremos en sus análisis del dispositivo de control gubernamental previsto por el ordoliberalismo y el anarcoliberalismo.

Nos interesa recuperar particularmente cómo, para Foucault, lo económico funciona en el neoliberalismo como una grilla de inteligibilidad que extiende la forma empresa por la trama social, impregnando con su lógica a todo tipo de proceso social y cultural, inclusive aquellos procesos que históricamente habían sido interpretados como no económicos (Foucault, 2007: 277, 280).

Reconocemos en la forma subjetiva emergente de esta operación –un individuo que constituye su propio capital y fuente de (sus) ingresos– cierta potencialidad analítica para comprender específicas mutaciones del universo empresarial en su vertiente *managerial* (Foucault, 2007: 264).²

¹ Sin pretensiones de exhaustividad, y con el único propósito de ilustrar *a grosso modo* la pluralidad y la extensión de la recepción del pensamiento de Michel Foucault sobre la gubernamentalidad en distintas regiones, podemos decir que se encuentran, por un lado, los estudios sobre la gubernamentalidad, desarrollados en el ámbito anglosajón, por autores como Nikolas Rose, Peter Miller, Pat O'Malley, Mariana Valverde, Mitchell Dean, Graham Burchell, Colin Gordon, Thomas Osborne, Clare O'Farrell, Barbara Cruikshank, Barry Hindess, entre otros –el presente artículo se inscribe en esta línea de estudio. Por otra parte, encontramos la recepción italiana de los estudios foucaultianos, en la que se encuentran autores como Giorgio Agamben, Roberto Esposito, Antonio Negri, Maurizio Lazzarato, Paolo Virno, Sandro Mezzadra, Sandro Chignola, entre otros. También hay una vasta producción desde la recepción alemana con autores como Thomas Lemke y francesa con autores como Christian Laval y Pierre Dardot. En Latinoamérica, la recepción de sus investigaciones sobre el problema del poder y el gobierno ha sido también diversa, con intelectuales como Santiago Castro Gómez, Ramón Grosfoguel, Edgardo Castro, Susana Murillo, Eduardo Restrepo, Zandra Pedraza Gómez, entre otros.

² La noción *empresario de sí mismo* constituye sin duda uno de los elementos centrales de las lecciones foucaulteanas, y ha sido trabajado desde diversos campos disciplinares y ámbitos temáticos. También son plurales los contextos, casos de estudio y problemáticas en los que dicha noción ha sido utilizada. Al respecto se puede consultar la siguiente bibliografía: Binkley (2011), Castro Gómez (2010), Grinberg (2009, 2015), Landa (2011, 2014, 2016), Landa & Marengo (2009, 2010a), Laval y Dardot (2009/2013), Lorey (2006), McNay (2009), Miller & Rose (2008), Pierbattisti (2008), Rose (1989, 1998), Rowan (2010), Vázquez García (2005, 2009), entre otros.

Según expusimos en trabajos anteriores, el *cuerpo del liderazgo*, con sus aptitudes proactivas de resonancia grupal y su modulación como *empresario de sí*, constituye como nunca antes un auténtico *recurso* altamente valorado en la empresa flexible (Landa, 2011, 2012, 2014, 2016; Landa y Marengo, 2009, 2010a, 2010c, 2012; Marengo, 2009, 2014; Marengo *et. al.*, 2013). En este artículo nos proponemos ahondar en sus operatorias y en los modos en que una y otra figura se potencian, complementan y relacionan.

Para ello, incursionamos en el campo concreto de las prácticas manageriales, en tanto actualizan dinámicas de *subjetificación*³ características del *liberalismo avanzado* (Rose, 1996).⁴ Puntualmente, analizamos las dinámicas laborales de los mandos medios en una empresa de telecomunicaciones y de los instructores de *fitness grupal*,⁵ en virtud de las regularidades que presentan en el acontecer específico de su actividad.

La selección de ambas instancias a partir de un vector comparativo responde a nuestro interés por indagar en la operatoria de la subjetividad ontológica que sustenta y sobre la cual se erige el dispositivo de la nueva empresa.

A fin de cumplimentar con este objetivo, estructuramos el presente artículo de la siguiente manera: en primer lugar, exponemos una síntesis de los estudios sobre la gubernamentalidad neoliberal desarrollada por Michel Foucault en sus cursos de 1978 y 1979, y nos detenemos en sus explicacio-

³ Rose (2003: 251) propone el neologismo de *subjetificación* para designar procesos de configuración de cierto tipo de sujeto. Para ello, articula las nociones foucaulteanas de sujeción y subjetivación como elementos que forman parte de una misma dinámica. De este modo, *subjetificación* refiere a una secuencia sincrética y heterogénea en la cual sujeción y subjetivación se muestran como instancias indiscernibles y donde el cuerpo emerge como efecto y superficie de inscripción de la escurridiza entidad que denominamos sujeto.

⁴ En el marco del presente artículo usamos indistintamente los términos neoliberalismo, capitalismo avanzado, capitalismo flexible, para referirnos a lo que Rose (1996: 37-64), con precisión analítica y pertinencia teórica, llama *liberalismo avanzado*

⁵ En la esfera del sentido común, el significante *fitness* se vincula con el despliegue de una cultura del cuerpo que promueve una forma de vida activa y saludable conjuntamente con una apariencia armónica y tonificada, que se adquiere mediante la práctica de diferentes ejercicios físicos ofertados en formatos comerciales diversos. No obstante, en el marco del presente artículo se define como el conjunto de empresas de servicios que promueven una cultura específica a través de: a) la oferta de un conjunto de productos diseñados para la gestión y eventual transformación corporal de los sujetos que lo consumen, que como efecto coetáneo trae aparejado la in-corporación de una forma de vida activa, saludable y optimizable; b) la capacitación y contratación de personas/profesionales que (re)produzcan y den permanencia a las dinámicas simbólicas y de interacción de estas organizaciones (Landa, 2009, 2011).

nes sobre la subjetividad emergente de dicho diagrama de poder: el *homo oeconomicus* como empresario de sí. Identificamos en este concepto cierta potencialidad explicativa para comprender el universo managerial contemporáneo y las tecnologías de gestión corporal y subjetiva que se implementan en dichos escenarios productivos.

Acto siguiente, ahondamos, a través de una analítica de la regularidades, en las perfoances de los mandos medios en una empresa de telecomunicaciones y de los instructores de *fitness grupal*, mapeando la operatoria de estos empleados en la dinámica propia de su actividad. Por último, presentamos una sistematización parcial del conjunto de interpretaciones desplegadas en los sucesivos apartados del artículo, de la cual se desprenden interrogantes sobre las implicancias ético-políticas que conlleva el cuadro de transformación subjetiva y corporal de los dispositivos manageriales contemporáneos en la actual coyuntura capitalista.

La sociedad empresa: del ordoliberalismo al anarcoliberalismo⁶

Michel Foucault utiliza el término *gubernamentalidad* para referirse a una forma de poder y racionalidad política que acciona, en un sentido positivo, sobre, a través y desde el conjunto de interacciones y comportamientos humanos en la esfera de lo social. Con este concepto nuestro autor busca ampliar sus estudios sobre el poder disciplinario y el biopoder.

La emergencia del problema de la población en tanto colectividad de seres vivientes le requería indagar en matrices institucionales complejas de coordinación y centralización, las cuales se emplazaban a nivel del Estado. El marco general que ofrecía esta idea de gubernamentalidad permitió al filósofo francés inscribir al Estado por fuera de la institución (Castro, 2011: 60). Esta estrategia teórico-política es la que Foucault ha utilizado, por ejemplo, para analizar las técnicas de segregación respecto de la psiquiatría, la disciplina respecto del sistema penal y la biopolítica respecto de las instituciones médicas (Foucault, 2006: 139-159; Castro, 2011: 60-61). Foucault también sigue esta línea de análisis para abordar el problema del Estado y el gobierno,

⁶ En sus análisis del neoliberalismo alemán, Foucault (2007) estudia una corriente de pensadores que inscriben sus trabajos en la Escuela de Friburgo conocidos como ordoliberales, mientras que en sus investigaciones sobre el neoliberalismo norteamericano Foucault se concentra en los trabajos de un conjunto de autores de la Escuela de Chicago, también llamados anarcoliberales.

y a partir de allí arriba a la conclusión de que el Estado es finalmente “una peripecia de la gubernamentalidad” (Foucault, 2006: 291).

De esta manera, el filósofo inicia una genealogía de las diferentes formas de gobierno de los hombres a través del Estado, o lo que él llama *gubernamentalidad*, un tipo de poder “que tiene por blanco principal la población, por forma mayor de saber la economía política y por instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad” (Foucault, 2006: 136).⁷ Esta genealogía comienza con el análisis del pastorado cristiano y luego se introduce en la forma específica de gobierno que constituye la razón de Estado. El curso sobre el *Nacimiento de la biopolítica* está dedicado en su totalidad a la gubernamentalidad liberal, tanto en su forma clásica como en la contemporánea, es decir, el neoliberalismo.

En la forma histórica neoliberal, Foucault encuentra la máxima expresión de esta racionalidad gubernamental moderna. A su juicio, el neoliberalismo podría definirse como el proyecto de ejecución de “un sistema de regulación de la conducta general de los individuos en el que todo sería controlado, hasta el punto en que las cosas se sostendrían por sí mismas sin que una intervención fuera necesaria” (Foucault, 1984: 241; traducción nuestra). A pesar de estos comentarios sugestivos, Foucault no toma esta empresa analítica seriamente hasta sus cursos compilados y publicados en el *Nacimiento de la biopolítica*, donde indaga los principales fundamentos del régimen neoliberal, en una tradición que va de Hobbes, Hume y Adam Smith a Milton Friedman, Friedrich Hayek y Gary Becker.

La gran pregunta que se hacen los intelectuales del neoliberalismo es: ¿cómo es posible el gobierno? Es decir: ¿qué principio de limitación se debe aplicar a las acciones gubernamentales para que las cosas adopten

⁷ “La gubernamentalidad” es un artículo que se publicó en la revista italiana *Aut-Aut* en septiembre de 1978 y que resume la clase que Foucault dictó el primero de febrero del año 1978 en el *Collège de France*. El curso de los años 1977-1978, *Seguridad, Territorio y Población*, se sitúa en un momento decisivo del recorrido del filósofo francés: aquí introduce y aborda la problemática del gobierno y la gubernamentalidad. En relación a la noción de gobierno, Castro (2011: 59) advierte que se desprenden dos ejes importantes en el marco de la *historia de la gubernamentalidad* presentada por el filósofo –el *gobierno* como relación entre sujetos y el *gobierno* como relación consigo mismo–, en los cuales aparecen tres definiciones de gubernamentalidad. La que presentamos en este párrafo es una de ellas. No obstante, resulta importante aclarar que Foucault no provee una definición unívoca de *gobierno* y tampoco de *gubernamentalidad*, lo que ha abierto un campo prolífero para el estudio de las *artes de gobierno* en el devenir contemporáneo.

el giro más favorable, para que se adapten a la racionalidad del gobierno y no necesiten intervención?” (Foucault, 1984: 242; traducción nuestra).

La pregunta deja entrever, a los ojos de Foucault, la idea de que donde se gobierna mucho no se gobierna en absoluto, en cuyo trasfondo aflora el temor que la misma comporta hacia las intervenciones excesivas del poder estatal.

A nuestro autor le llama la atención cierto sentimiento fóbico hacia la figura del Estado que expresara un grupo de economistas alemanes en sus propuestas político-económicas de reorganización social, e identifica en dicho evento el momento de despegue del estilo indirecto de control social que tipifica a la razón gubernamental neoliberal (Foucault, 2007: 93-122; 219-228).

Como respuesta intelectual a una serie de sucesos políticos y económicos que estaban aconteciendo en esa época —entre ellos, el autoritarismo del Estado *Nazi*, el intervencionismo del *New Deal* y el asistencialismo del *Plan Beveridge*—, estos teóricos pertenecientes a la escuela de Friburgo se proponen repensar y reformular, en las décadas 1930 y 1940, la relación entre Estado, economía y sociedad (Foucault, 2007: 123-150).

La propuesta ordoliberal se erige en torno a la idea de que el mercado, no solo supone un freno al Estado, sino que principalmente constituye el principio de su fundamentación. Al concebir la economía como un dispositivo de gobierno con la capacidad de crear consenso político, estos pensadores atribuyen al mercado la doble función de producir soberanía, por un lado, y la de proporcionar sustrato jurídico al Estado, por el otro.

Esta doble función del mercado respecto del Estado que se inscribe en el programa político del ordoliberalismo, produce un quiebre radical con la práctica gubernamental ejercida en el marco de los modelos de gestión estatal, de corte autoritario; pero también requería a los ordoliberales revisar, repensar y problematizar las tesis liberales del siglo XVIII.

Así, frente al principio sagrado del *laissez-faire* que promulgaba el liberalismo clásico, el ordoliberalismo propone la *intervención* del Estado en el mercado (Foucault, 2007: 151-154). Ello se debe a que, para los ordoliberales, la competencia no se concibe ya como un elemento intrínseco a la *naturaleza* del mercado sino como un artefacto de gobierno que debe ser construido en el marco de la práctica gubernamental. Las intervenciones estatales, por ende, resultan no solo deseables, sino necesarias para garantizar la autorregulación del mercado.

Por otra parte, a diferencia de los modelos de gestión estatal, la práctica gubernamental ordoliberal se presenta como un conjunto de intervenciones cuyo punto de aplicación no es la economía sino la *sociedad*, en tanto ésta constituye la condición de posibilidad del mercado. Por ejemplo, los ordoliberales rechazan enfáticamente la idea de que las disfunciones del mercado pueden ser corregidas a través de la implementación de políticas sociales e invierten la operación argumentando que las disfunciones sociales, en cambio, sí pueden ser encauzadas mediante la aplicación de adecuadas políticas económicas en el orden social. Como observa Foucault, “no se tratará de encontrar, inventar, definir la nueva forma de racionalidad social, sino de definir, redefinir o recuperar la racionalidad económica que permita anular la irracionalidad social del capitalismo” (2007: 134).

Para ello, se deberá intervenir sobre la sociedad en su trama y espesor (Foucault, 2007: 179), a través de acciones en el ámbito de la propiedad privada, el acceso a la vivienda individual, el tipo de composición de los espacios urbanos, el régimen de las pequeñas explotaciones agrícolas y de los proyectos industriales y culturales (Foucault, 2007: 184; López Álvarez, 2010). Tal es el modelo de un arte de gobierno que puede recibir el nombre de *Gesellschaftspolitik* (Müller-Armack) o de *Vitalpolitik* (Rüstow), y cuya finalidad es el desarrollo de una regulación general que somete a la sociedad no ya al efecto mercancía sino a la dinámica competitiva, convirtiéndola, por lo tanto, en una *sociedad de empresa* (López Álvarez, 2010). Lo que trata de construir el ordoliberalismo es, en palabras de Foucault

una trama social en la que las unidades básicas tengan precisamente la forma de la empresa [...] se trata de generalizar, mediante su difusión y multiplicación posibles, las formas “empresa” [...] Esa multiplicación de la forma “empresa” dentro del cuerpo social constituye, creo, el objetivo de la política neoliberal. Se trata de hacer del mercado, de la competencia, y por consiguiente de la empresa, lo que podríamos llamar el poder informante de la sociedad (2007: 186).

Si bien los pensadores ordoliberales rompieron con los principios de la razón de Estado, así como con los del liberalismo clásico, aún estaban lejos de radicalizar la racionalidad neoliberal al punto tal que el juego libre y competitivo del mercado fuera considerado como un artefacto programable

y la sociedad un entramado de energías por suscitar en un sentido económico (Vázquez García, 2009). El “retorno a la empresa” propuesto por el ordoliberalismo no sólo planteaba, por lo tanto, la economización de las relaciones sociales, sino que también se lo concibió como una forma de revivificar la solidaridad social (McNay, 2009: 59).

La economía del cuerpo social organizado según las reglas de la economía de mercado: eso es lo que hay que hacer; sin embargo, no por ello es menos cierto que también deben satisfacerse nuevas y crecientes necesidades de integración. [...] Eso es la *Vitalpolitik* (Rüstow, citado en Foucault, 2007: 279).

Por lo tanto, los ordoliberales no desconocían los efectos potencialmente corrosivos de los principios del mercado sobre el colectivo social y los lazos sociales. Por eso, a través de la idea de una *Vitalpolitik*, el ordoliberalismo intenta definir lo que podía ser una economía de mercado, organizada (pero no programada ni dirigida), dentro de un marco institucional y jurídico que mediara entre los distintos grupos rivales priorizando sobre todo la integración social (Foucault, 2007: 365).

La competencia es un principio de orden en el dominio de la economía de mercado, pero no un principio sobre el cual sea posible levantar la sociedad entera. Moral y sociológicamente, la competencia es un principio más disolvente que unificador (Röpke, citado en Foucault, 2007: 279).

De este modo, el ordoliberalismo se opone a las políticas de corte estatal, por el excesivo poder que éstas atribuyen a la figura del Estado, pero también cuestiona una política que al dejar liberado el campo del mercado pone en riesgo el orden social, como lo hiciera en su momento el liberalismo clásico.

El *homo oeconomicus* como empresario de sí

Cualquier ambigüedad que pudiera presentar el pensamiento ordoliberal respecto de la convivencia entre la lógica mercantil y la axiología de lo solidario-colectivo propia de la esfera de lo social, desaparece en el neoliberalismo norteamericano (Foucault, 2007: 280).⁸ La ramificación sin precedentes

⁸ Foucault (2007: 253-254) atribuye este hecho a que el liberalismo norteamericano, a diferencia del francés o alemán de la posguerra inmediata, no es una mera elección político-económica

de la *forma empresa*, ya presente en el neoliberalismo alemán, adquiere su máxima expresión en el dispositivo gubernamental del anarcoliberalismo a partir de la introducción de la *teoría del capital humano* en su programa político (Foucault, 2007: 249-279).

Esta teoría, elaborada por autores como Theodore Schultz y Gary Becker en las décadas de 1950 y 1960, procura reformular y complejizar la noción de *trabajo* presente hasta entonces en los estudios económicos, desligándola de los principios cuantitativos de intercambio y de producción e inscribiéndola en el marco cualitativo de las decisiones de un *sujeto económico activo* (Foucault, 2007: 261; López Álvarez, 2010). En los términos de la teoría del capital humano, realizar un análisis económico del trabajo no consiste en determinar cuál es el precio del trabajo o qué valor éste añade al producto, sino en saber cómo utiliza el trabajador los recursos personales y qué racionalidad guía su disposición al trabajo. Desde esta perspectiva, el salario aparece como la *renta de un capital*, un capital específicamente *humano*, indisociable de su poseedor y compuesto por el conjunto de factores físicos, psicológicos y sociales, que otorgan a alguien la capacidad de obtener un salario. El trabajador, por su parte, es concebido como una máquina que produce más o menos *flujos de ingresos* según cómo se conserve, y cuyas circunstancias (tiempo restante de vida/trabajo, coste de la formación) y condiciones de vida determinarán la rentabilidad en el incremento de su capital (Foucault, 2007: 261-274; López Álvarez, 2010).

Esta particular teoría económica constituye, para Foucault, la gran novedad que introduce el anarcoliberalismo en el horizonte gubernamental de la modernidad occidental, en tanto postula en el ser humano “un nivel de comportamiento que puede interpretarse como comportamiento económico y a la vez controlarse como tal” (Foucault, 2007: 301).

Como ya ocurría en el modelo alemán, pero de una manera más radical, no se trata solamente de que el individuo inscriba su existencia en el marco de empresas diversas, en las que su acción adquiere sentido, sino también de que “la vida misma del individuo –incluida la relación, por ejemplo, con su propiedad

formulada por el medio gubernamental, sino toda una manera de ser y pensar, una relación entre gobernantes y gobernados. Y al respecto reflexiona: “Por eso creo que el liberalismo, en la actualidad, no se presenta sola ni totalmente como una alternativa política; digamos se trata de una reivindicación global, multiforme, ambigua con anclaje en derecha e izquierda. Es asimismo una especie de foco utópico siempre reactivado. Es también una grilla de análisis económico y sociológico” (Foucault, 2007: 254).

privada, su familia, su pareja, la relación con sus seguros, su jubilación— lo convierte en una suerte de empresa permanente y múltiple” (Foucault, 2007: 277).

La generalización de la forma económica del mercado, más allá de los intercambios monetarios, funciona en el neoliberalismo norteamericano como principio [...] de desciframiento de las relaciones sociales y los comportamientos individuales. Esto significa que el análisis en términos de economía de mercado [...] servirá como esquema capaz de aplicarse a ámbitos no económicos. [...] una especie de análisis economicista de lo no económico. Eso es lo que hacen los liberales para unos cuantos ámbitos (Foucault, 2007: 280).

Foucault (2007: 264) entiende que el neoliberalismo podría quizás interpretarse como un retorno al *homo oeconomicus* del liberalismo clásico; no obstante, desestima esta hipótesis. Para él, la generalización de la forma empresa, potenciada por la idea de capital humano, evidencia una mutación epistemológica en el pensamiento liberal, que radicaliza la operación del ordoliberalismo a punto tal que el *ethos* empresarial coloniza, a la vez que produce, a la subjetividad misma del libre ciudadano.

En el neoliberalismo —que no lo oculta, lo proclama— también vamos a encontrar una teoría del *homo oeconomicus*, pero en él éste no es en absoluto un socio del intercambio. *El homo oeconomicus* es un empresario y un empresario de sí mismo [...] que es su propio capital, su propio productor, la fuente de (sus) ingresos (Foucault, 2007: 264 -265).

Se insinúa aquí un nuevo tipo de subjetividad que no coincide con la del *homo oeconomicus* del liberalismo clásico. Éste era un individuo constituido por intereses *naturales* y preestablecidos, como la búsqueda del placer y evitación del dolor o la maximización del beneficio personal, entre otros; el individuo promovido por la gubernamentalidad neoliberal, en cambio, necesitará ser producido, fabricado.

La mutación epistemológica que describe el paso del liberalismo al neoliberalismo se asemeja al paso de un régimen naturalista hacia otro eminentemente constructivista. Mientras que para el liberalismo clásico la autonomía de los individuos y de la sociedad civil constituye un hecho de la *Naturaleza*, en el marco interpretativo neoliberal ésta deviene en realidades programables, que

hay que crear (Vázquez García, 2005: 91-92). Cómo señala uno de sus representantes emblemáticos, Von Hayek: la libertad es un artefacto. Artefacto que se redefine no ya como emancipación total sino como autonomía responsable.

Este imperativo de hacer responsable a los individuos de su propia existencia y de sus avatares, de fabricarse a uno mismo como consumidor potenciando la propia autoestima y el modelado de una vida de “calidad”, pone en primer plano a las tecnologías del yo. El gobierno liberal avanzado es sobre todo un gobierno por subjetivación, que se apoya en las prácticas habilitadas por los propios individuos para formarse a sí mismos como sujetos de conducta moral (Vázquez García, 2005: 97).

De este modo, la gubernamentalidad neoliberal se realiza a través de la modulación continua de vidas individuales sin violentar, ni coaccionar, su autonomía constitutiva (Miller & Rose, 2008: 39). Este gobierno indirecto, o lo que Miller & Rose (2008: 34-35) han denominado “gobierno a distancia”, controla los individuos no a través de las formas explícitas de dominación, sino a través de técnicas racionalizadas y dispositivos que orientan la acción hacia ciertos fines de utilidad social y de obediencia política –la “conducción de la conducta”.

Cómo señala Chignola (2014), la relación de gobierno es una acción crítica que se refiere a un ambiente: el ambiente social de las relaciones de mercado en el que el juego de la demanda y la oferta así como la dinámica del intercambio se realizan al margen de toda planificación política. Y el *homo oeconomicus*, que lo habita, debe, literalmente, ser dejado hacer:

La suya, es una acción libre que *consume* libertad y que quiere por lo tanto que la libertad sea continuamente restituida. Y es esta libertad, por tanto, la que es objeto del cuidado gubernamental (Chignola, 2014: 47-48).

El dispositivo del management y la gestión de cuerpos⁹

La concepción del sujeto como *empresario de sí* constituye sin duda uno de los elementos centrales de las lecciones foucaulteanas, ya que anticipa, en

⁹ Algunas de las ideas que se vierten en este apartado han sido expuestas en trabajos de nuestra autoría y co-autoría: Landa & Marengo (2009, 2010a, 2010b, 2011, 2012); Marengo (2009, 2014); Marengo et al. (2013). Sin embargo, las mismas han sido reelaboradas en función de los ejes temáticos problematizados en este artículo.

parte, algunas de las principales mutaciones del universo productivo actual y sus implicancias para la subjetividad contemporánea.

Identificamos en el dispositivo del *management* el escenario privilegiado para observar el devenir subjetivo del trabajador capitalista y un espacio tributario de la explícita teleología de regulación del trabajo humano a partir de principios instrumentales de beneficio económico.¹⁰

En el campo de las ciencias de la administración, análisis institucional o psicología organizacional, la noción de *management*, en sus distintos modelos, refiere a la disciplina específica encargada de la producción teórico-práctica de saberes y técnicas, orientados a la gestión y organización del proceso productivo y la instrumentalización de cadenas de mando y ejecución según parámetros específicos de eficiencia (Fernández Rodríguez, 2007).

El concepto de *management* al que aludimos en este trabajo refiere al ensamblaje heterogéneo de prácticas sociales y tecnologías configuradas en torno al gobierno de la vida económica (Miller & Rose, 1990). En el capitalismo, este proceso no tiene mayor basamento que la operatoria compleja a partir de la cual la actividad laboral humana se transmuta en capital acumulable, en plus excedentario.

La relación entre capital y trabajo humano, performatizada en una sinergia productiva positiva, se asienta de manera inusitada sobre edificios semiótico/culturales relativos a la dinámica de producción y fijación de creencias que garantizan la constitución del múltiple social indeterminado en un colectivo de cuerpos dóciles y productivos, mediante la interiorización y la objetivación de la denominada “cultura de la empresa” (Du Gay, 1996/2003).

El cuerpo mudo, muscularmente tonificado y automatizado del fordismo ya no parece ser el *ideal tipo* del capital flexible. Aquel cuerpo disciplinado, estable, dócil, predecible no se parece a la performance que demanda la empresa contemporánea. Por supuesto, la docilidad política y la productividad económica constituyen condiciones *necesarias* para la acumulación

¹⁰ También advertimos que la forma gubernamental promovida por el liberalismo avanzado se hace plausible en los escenarios productivos y sociales que inscriben sus dinámicas laborales en la trama simbólica erigida por el dispositivo managerial (Marengo et al., 2013). Como señala Vázquez García (2005: 91), este arte de gobierno neoliberal “se ha expandido a escala mundial, más allá del cariz ideológico de los partidos instalados en la administración estatal”. En este sentido, los casos analizados en este artículo –la cultura del management, pero también, en parte, la del fitness–, en el contexto específico de Argentina, corroboran empíricamente las conjeturas teóricas del autor.

capitalista, pero estos parámetros se redefinen en la producción flexible. El interrogante de fondo del dispositivo managerial actual parecería ser: ¿Cómo gobernar las conductas sin obturar la circulación continua de flujos productivos? ¿Qué características y competencias debe reunir el modelo de cuerpo y subjetividad que enfrente de modo eficiente estas demandas productivas? ¿Cómo hacer frente a la complejidad y al riesgo sin multiplicar de modo exponencial los parámetros que se pretende controlar?

De este modo, el dispositivo managerial se estructura sobre un *ethos* diferencial en relación al modelo fordista: según establecen Boltanski & Chiapello (1999/2002), un “nuevo espíritu del capitalismo”. En dicho espíritu la manipulación técnica y la gestión continua de las energías humanas constituyen objetivos primordiales, ya que la adaptabilidad radical al ritmo vertiginoso del capital contemporáneo no puede garantizarse a partir de esquemas rígidos y predefinidos de subjetividad y corporalidad. La gestión continua de la “cultura empresarial” se constituye en un terreno privilegiado para actualizar los objetivos productivos del capitalismo avanzado (Du Gay, 1996/2003: 251).

Autonomía, auto-gestión, polivalencia, liderazgo, grupalidad y creatividad constituyen hoy parámetros de inclusión que determinan la “empleabilidad” de los cuerpos en el universo de producción flexible (Pierbattisti, 2008: 81).

Paradójicamente, la presencia de esta serie de atributos corporales entre los operarios de una planta productiva de la década del ‘50 hubiera implicado altos niveles de *peligrosidad* bajo la lupa de un ingeniero industrial fordista. Pero, en el modelo managerial de la nueva empresa, el despliegue integral de las competencias cognitivas, afectivas, emocionales y comunicacionales de los cuerpos constituye un insumo de alto valor.

La garantía de *docilidad política* debe realizarse en sinergia positiva con estos pre-requisitos de productividad flexible. Esta demanda, por lo tanto, se inscribe a partir de la implementación de dispositivos diversos que articulan modalidades clásicas de disciplinamiento corporal con nuevas lógicas de gestión, modulación y captura de energías humanas.

De esta manera, la operatoria del liderazgo en relación al gobierno de las conductas debe renunciar progresivamente a ser una ciencia metódica de pretensiones exactas para apuntar a constituirse en un verdadero “arte” (Abraham, 2000: 35): el arte de gestionar cuerpos de acuerdo a objetivos productivos generales. Por lo tanto, la dinámica de objetivación/interiorización sobre la cual se cons-

truyen las redes de poder en la empresa contemporánea, permite dimensionar el papel preponderante que asume el *embodiment* del referido *ethos* empresarial para legitimar la lógica instrumental productiva y realizar la metabolización de energías humanas en ciclos de rentabilidad y acumulación mensurables.

Esto conduce a que producción y disciplina se articulen dentro de una estrategia global de desarrollo, expresada en una determinada manera de organizar tanto el espacio como el tiempo, con el fin de adecuar los medios de producción, las funciones de los trabajadores y los contenidos sociales del trabajo a las exigencias de la empresa (Gaudemar, 1991 en Del Bono, 2002: 196).

El esquema de *subjetificación* en la empresa contemporánea se constituye en torno a un *ethos* hegemónico emergente y a un modelo de cuerpo/subjetividad que condensa y actualiza en *afinidad electiva* ciertas prescripciones sistémicas. El empresario de sí, el líder hacen las veces de estereotipo épico de la cruzada managerial en un nivel de imbricación que trasciende la especificidad del acto productivo, y la normalización de los cuerpos en el periodo contemporáneo pivotea en torno a este modelo de subjetividad/cuerpo ideal que ostenta prioridad ontológica (Du Gay, 1996/2003: 260).

La gubernamentalidad que configura el ejercicio managerial al que referimos se conjuga en el apareamiento de la razón práctica de tecnologías de producción, tecnologías de poder, tecnologías de sistemas de signos y tecnologías del yo (Foucault, 1996: 48). Las prácticas de gobierno, por definición, conllevan la explícita voluntad de regular la fisionomía contingente de una población de acuerdo a parámetros prescriptivos específicos. La particularidad de la gubernamentalidad managerial radica en que es necesario cierto consentimiento del gobernado para efectivizar su cometido.

En este sentido, libertad, subjetivación y sujeción van de la mano, y por lo tanto ética y política constituyen parte del mismo problema. Se trata, de este modo, de un complejo entramado en el cual se producen continuas *interfaces* entre tecnologías de gobierno y tecnologías del yo. Este proceso de articulación sinérgica decanta en prácticas de autoformación subjetiva como complejo de técnicas imbricadas en procesos heteroformativos que permiten advertir que “el ejercicio del poder no se opone al ejercicio de la libertad” (Vázquez García, 2005: 81).

El concepto de “etopolítica” refiere, precisamente, al proceso que aludimos, en el cual el gobierno de las conductas se vincula íntimamente con la relación que los sujetos establecen consigo mismos (Vázquez García, 2005:

82).¹¹ En este sentido, el *ethos* del liderazgo encarnado en la figura del *emprendedor* constituye el modelo de subjetificación hiperbólico que garantiza la articulación sinérgica entre autoformación y gobierno.

Las performances empresariales del líder y el instructor¹²

El cuerpo del líder en la empresa¹³ y el cuerpo del instructor en la clase de *fitness grupal*¹⁴ y en el gimnasio, a pesar de sus evidentes diferencias,

¹¹ Al referir a la relación de los sujetos consigo mismos no nos restringimos a la relación meramente psicológica del sujeto con su propia interioridad, en lo que se conoce como prácticas *psi*, sino también a la relación específica que establece con su cuerpo como un componente característico de las denominadas tecnologías del yo.

¹² Se realizaron entrevistas en profundidad a líderes y supervisores en empresas de telecomunicaciones, a instructores de *fitness grupal* que desarrollaban su actividad en redes de clubes y a gerentes y dueños de gimnasios durante los años 2006 y 2007 en la ciudad de Córdoba. La selección de las entrevistas para esta comunicación se realizó en función de delimitar la operatoria del *empresario de sí* en los escenarios productivos específicos donde estos agentes desarrollan su actividad. No obstante, cabe destacar que en el contexto más amplio del trabajo de campo emergieron procesos de subjetivación que no adhieren al estereotipo del líder promulgado por las respectivas empresas. Algunos empleados se manifestaron reticentes a encajar en el modelo subjetivo promovido por la empresa, así como otros se mostraron indiferentes al mismo. La hipótesis que orienta la indagación futura es que los procesos subjetivos, comprendidos en la anáfora *sí mismo*, pueden seguir cauces impensados, que no son completamente funcionales al ideario del *empresario de sí* que estas culturas comerciales y organizacionales promulgan (Landa, 2013).

¹³ La empresa referida es la compañía de telefonía celular *Movistar* en la ciudad de Córdoba, Argentina. Específicamente, las entrevistas y datos analizados fueron recolectados en el *call center* principal de dicha empresa, la cual es parte de la multinacional *Telefónica* de España.

¹⁴ La clase de *fitness grupal* es uno de los tantos servicios que se ofrecen en un gimnasio o *fitness center*. La misma se diversifica en una multiplicidad de propuestas gímnicas que difieren entre sí en los objetivos, las configuraciones de movimiento, los efectos físicos programados, etc. No obstante, aún en la complejidad que subyace a la multifacética expresión “clases de *fitness grupal*”, identificamos elementos regulares que hacen de este producto una oferta distintiva en el mercado del fitness. En primer lugar, las mismas se encuentran conformadas por entrenamientos aeróbicos y ejercicios orientados a la tonificación muscular. Por otra parte, las clases de *fitness grupal* estructuran la secuencia de ejercicios en el marco de una hora reloj, subdividida en diferentes segmentos: entrada en calor (5 min.), momento de ejercicios aeróbicos (25 min.), momento de ejercicios de tonificación muscular (25 min.), segmento de elongación/relajación (5min.). Dichos programas responden a esquemas pre-estipulados que deben ser respetados por el instructor. A su vez, el ritmo y la velocidad de ejecución de los ejercicios en cada segmento de la clase se encuentra regulado por la música, a partir de una norma métrico-musical identificada en el universo de los instructores como “batidas por minuto” (BPM). Los movimientos rutinarios y ritualizados del instructor, la *imitatio* que ejecutan los alumnos/clientes y las batidas de la música deben sincronizarse hasta lograr visualizarse como un “uno” indisoluble. Este es el objetivo del instructor: dicha unidad revela que todos los-as alumnos-as han aprendido y ejecutado la coreografía y los ejercicios de su programa de clase (Landa, 2011).

confluyen en torno a una lógica de *subjetificación* y una operatoria directamente emparentadas. El desempeño eficiente de ambas funciones (líder e instructor) se estructura en torno a la rigurosa y casi artesanal performatización continua de sus competencias y aptitudes corporales, afectivas, comunicacionales y subjetivas. Depende, en este sentido, de su operatoria en términos de *performance*, de su dinámica práctica en relación a parámetros de rendimiento específicos.

En realidad la función puntual tiene dos rangos o dos aristas claras: una es en la parte administrativa, control de ausentismo, control de puntualidad, resolver preguntas puntuales de la gestión del día a día. Y después, la otra, que desde hace un tiempo se le está prestando más atención, que sería resolver la parte humana, que es creo la verdadera función de la persona que está en mi cargo. A qué le llamamos resolver la parte humana... es un trabajo muy estresante, monótono, cansador, y hay que resolver el cansancio de la gente, y trabajar su motivación, tratar de que ese cansancio no se traslade al cliente en la tarea del día a día. Si vos atendés cien llamadas por día de las cuales de esas cien, cuarenta son de un tipo para putearte, se complica y genera algún estrés. La idea es que el líder le cuide la cabeza al representante¹⁵ (Líder Movistar).

para ser coordinador, primero, tiene que [...] ser querido por la gente y los socios, tener actitud de liderazgo servicial es decir tener la mirada no solamente centrada en el producto o la cosa que él da sino un poco más abarcativo de la persona que viene al gimnasio, si está bien o está mal, si te hace una sugerencia, que vos ves que tiene una visión más amplia y no está solamente “bueno yo vengo a dar mi clase de estiramiento y pongo la música y luego me voy”, tiene que tener un grado más de compromiso con el lugar (Gerente de Marketing de una red de clubes).

Existe una relación directa entre la autogestión de la propia imagen y los índices de resonancia que el cuerpo del liderazgo obtiene en la gestión de colectivos. El líder debe ser ante todo un signo eficiente del imaginario que promulga e intenta hacer proliferar entre el conglomerado humano de cuerpos potencialmente liderables.

¹⁵ La categoría de *representante* refiere a los empleados genéricos de *call center* conocidos comúnmente como teleoperadores (Echeverría et al., 2007).

yo me capacité pensando en querer llegar a una tarima [...] me he capacitado lo suficiente, mis conocimientos en diferentes áreas me han dado la posibilidad de innovar en lo que es el mundo del fitness y después trabajar en todo lo que hace a un profesor en la parte estética, la parte técnica, el cuidado de uno mismo, todo el marketing que uno puede hacer como para que sea imagen (Instructor de *fitness* grupal).

Ambos ven definida su práctica en la capacidad de gestionar la actividad de otros de acuerdo a determinados principios, requisitos y objetivos. El gobierno de esos otros es directamente dependiente de la práctica de autogobierno que el propio líder encarne.

Nosotros tenemos que ser motivadores por excelencia. Es decir, no motivar la gente solamente por lo estético, a la mujer sobre todo, que no solamente se tiene que ver bonita en su físico, sino que se tiene que ver bonita desde dentro (Instructor de *fitness* grupal)

En la dinámica de resonancia eficiente con el grupo se determina la calidad de su función. Según dijimos, el *ethos* del liderazgo y, de este modo, la práctica del líder y del instructor de fitness, asumen en su operatoria rasgos artesanales que recaen en la inventiva flexible de los propios sujetos. Estos agentes no son meros *ejecutantes* de programas rígidos y repetitivos preestablecidos.

cada supervisor tiene ciertas normas de laburo que se respetan y otras son gestiones personales, cada uno le imprime a su gestión su forma de ser, su personalidad, las formas de llegar a ciertos objetivos (Líder Movistar).

yo creo que es una tontería traer una clase totalmente pensada, porque quizás luego no la pueda aplicar o quizás se me quede corta, entonces a esta gente le improviso, no es una improvisación exagerada porque en mi cabeza yo tengo todo lo que he hecho todos estos días con mis alumnos, entonces yo voy tomando de ahí y sobre la marcha yo veo, por eso voy preguntando al rato ¿Cómo están? ¿Bien? (Instructor de *fitness* grupal).

Remitir al rasgo artesanal, autoformativo y autogestivo de dicha práctica, en la cual líder e instructor constituyen performances que definen su operatoria en torno a la contingencia de la conducción de las conductas, nos

obliga a pensar el modo a partir del cual la práctica subjetiva se articula con parámetros definidos de rendimiento mensurable.

Mi rendimiento está directamente ligado al rendimiento de mis representantes. A mí me miden por el cumplimiento de los objetivos de mis representantes, no de mis objetivos en particular. Tengo que lograr que mis representantes cumplan sus objetivos, si los cumplen el grupo cumple sus objetivos y yo cumplo mis objetivos (Líder Movistar).

Lo que te hace quedar en un gimnasio es cómo le caes a la gente desde las primeras clases. No una sola, sino varias. Las cinco primeras, diez primeras, y eso la gente lo transmite. De una forma u otra el dueño se da cuenta o le dicen directamente, o las caras, o se te van antes de que empiece la localizada a los diez minutos (Instructor de *fitness grupal*).

La *interface* entre estas performances y los objetivos productivos del imperativo capitalista revisten una complejidad propia (Vázquez García, 2005: 80). Ambos realizan dinámicas de traducción entre las prerrogativas cuantitativas de la producción general y su quehacer cotidiano en el contacto cuerpo a cuerpo con el grupo.

Intento generar sensaciones. Y esas sensaciones no se dicen se sienten, como toda sensación...Y cuando ves que la gente está entendiendo lo que estás queriendo decir y le estás generando una sensación positiva... y muchas veces no pasa por la coreografía que pasa a segundo plano...Pasa por esta sensación que pueda generar (Instructor de *fitness grupal*).

La tarea del líder y del instructor se configura, de esta manera, como un complejo proceso de mediación. Variables, objetivos, estadísticas y datos en general constituyen la materia prima a partir de la cual el líder emprende un metódico proceso en el que el universo cuantitativo de los objetivos comerciales se traduce en acciones concretas sobre cada individuo y sobre sí mismo.

no deja de ser un negocio, vos podés tener mucha más formación que otra gente, vuelvo a lo mismo de recién, la gente pone muchísimas condiciones, el que condiciona es el cliente y si quiere te lo acepta y es bueno...pero para llegar a las personas, tenés que tener carisma y escucharlo

y saber hablar con las personas y el cliente. Vos podés tener el mejor profesor del planeta, yo busqué profes por años por ser buenos y vinieron acá y no los quisieron. Profes normales y han tenido muchísima gente y eso también vale por que la gente lo que te pide es tal cosa y vos tenés que responder a los que ellos quieren (Dueño de un gimnasio).

De esta manera, el líder diseña y desarrolla precisas dosificaciones de variadas fórmulas para hacer que cada unidad liderada constituya un sujeto productivo.

Por ejemplo un representante mío tuvo un hijo en octubre, la ley le da dos días y yo le di una semana, y se la pagamos, es un caso puntual. Ahora, ese representante era el mejor de mi equipo, entonces yo voy a responder a los reclamos sean o no sean legítimos, la legitimidad del reclamo tiene que ver con la luz y la objetividad con que vos lo veas. Para vos puede ser muy legítimo el primer día de clase de tu hijo, pero para mí que no tengo hijos...qué sé yo si es legítimo o no, siempre tenemos las peticiones de las personas enfocándonos en el conocimiento de esas personas si es importante o no, por eso lo de legítimo es muy subjetivo, pero *sí* hay una política de recursos humanos en ese sentido muy flexible, y la mayoría de las excepciones dependen del líder, salvo que sea algo muy complicado y ahí le pedimos autorización a mi jefe (Líder Movistar).

El seguimiento y el control del grupo por parte del líder es una tarea cuerpo a cuerpo. Solo él conoce y experimenta el desempeño de cada uno de ellos. Frente a las autoridades, ante las cuales debe responder eficientemente, líder e instructor presentan el rendimiento general de su grupo de trabajo y no el de cada cuerpo individual. Por lo tanto, en caso de que su grupo no alcance los estándares de medición demandados, es el líder el encargado de identificar y corregir el desperfecto, ya que de eso depende no solo el desempeño adecuado de la tarea que tiene encomendada, sino también su continuidad en el cargo.

yo puedo ser un excelente bailarín, pero esto me aleja más de la gente. En cambio si mi punto de partida son las posibilidades motrices del alumno, la gente se va a sentir mucho más cómoda (Instructor de *fitness grupal*).

En función de conducir el *team* al cumplimiento de los objetivos asignados, el líder y el instructor disponen de una caja de herramientas que abarca un amplio

rango de técnicas, recursos y artilugios. Un líder efectivo es aquel que puede identificar rápidamente la compleja trama de factores obstaculizantes que impiden que un determinado grupo alcance el umbral de desempeño esperado.

Mi trabajo es conducir, formar, instruir y gestionar a la gente que tengo a cargo. Estoy constantemente asistiéndolos. Los monitoreo y les hago coaching individual y grupal, donde vemos sus debilidades y fortalezas, así como sus oportunidades de mejoras. [...] Mi trabajo es detectar el por qué no llegan y tratar de revertirlo (Líder Movistar).

Ese es el desafío que yo les digo acá en cada curso, en cada convención, a los alumnos que son profesores de otros, que tienen que conquistar a los alumnos con el corazón, para que sientan placer por moverse, lo que sea...pero que sea placer, porque todo el mundo sabe lo importante que es para la salud de uno realizar actividad física, desde lo intelectual, todo el mundo lo tiene claro, pero no todo el mundo tiene la capacidad volitiva. Entonces hay que conquistar por el placer, ese es el desafío, esa es la misión... (Instructor exitoso de *fitness* grupal).

De la mano de estas *performances* del liderazgo, el modelo *managerial* de la nueva empresa adquiere una fisonomía más parecida a la de un *arte* que a la de una ciencia metódica. Atributos tales como inventiva, ingenio, imaginación e intuición funcionan como condiciones indispensables para gestionar el colectivo humano. Como un ajedrecista profesional, el líder y el instructor realizan un continuo movimiento de piezas en el marco de una estrategia general de desempeño, que tiene como horizonte el logro de los objetivos productivos.

el profesor hoy es una empresa, y el que no lo ve así lamentablemente tiende a fracasar [...] decididamente nosotros somos imagen para la gente. El profesor que todavía a eso no lo vio, no tiene muchas posibilidades de éxito hoy. Es decir, desde la indumentaria, te vuelvo a repetir, hasta nuestro hábito de comida lo que hacemos, el no fumar, que la gente vea que vos no fumas (Instructor de *fitness* grupal).

¿Por qué hace todo esto la empresa? ¿Por qué lo están haciendo las empresas? Porque creo que es una idea que se está desarrollando. ¿Porque

tiene una política de recursos humanos buena, porque son altruistas y porque quieren tratar bien a su gente?...no, porque se dieron cuenta que tratando bien a su gente generan más plata ¿está? Y de paso pago bueno, que está bueno. Pero la idea final, esto es una empresa con fines de lucro, el objetivo final es ganar plata... (Líder Movistar).

A modo de conclusión: el capital en carne propia

Las transformaciones en las dinámicas del capitalismo avanzado conllevan la emergencia de un perfil de subjetividad que encarna el conjunto de aptitudes necesarias para afrontar las exigencias funcionales y económicas de los diagramas productivos emergentes del dispositivo managerial.

El estereotipo corporal y subjetivo que condensa estos atributos se define en torno a la figura del liderazgo como “empresario de sí mismo”. Esta noción pertenece a la teorización biopolítica del último Foucault (2007: 263-264), específicamente cuando se concentra en el problema del neoliberalismo como diagrama de poder y racionalidad en los cuales gobierno y autogobierno asumen relaciones directas y complementarias (Vázquez García, 2005: 80).

La presente comunicación intentó rastrear la actualización del *ethos* hegemónico del capitalismo avanzado, recuperando por un lado los estudios foucaulteanos sobre la gubernamental neoliberal y la genealogía del individuo emprendedor que de ella se desprende y, por el otro, mediante el análisis de las prácticas y narrativas de dos agentes paradigmáticos (líder e instructor) que, a pesar de poseer especificidad propia, se encuentran íntimamente emparentados en virtud de ensamblarse en un modelo de *subjetificación* que condensa la axiología del *empresario de sí mismo*.

En este sentido, el *hacer* cotidiano de estas performances empresariales delimita dinámicas de subjetivación y sujeción características del liberalismo avanzado en términos éticos, estéticos, económicos, políticos y emocionales.

En el cuadro que se ha trazado en los párrafos anteriores aparece claramente cómo la figura del líder y la del instructor personifican el cuerpo de un artesano de la captura y gestión de energías humanas. De este modo, dan cuenta del mecanismo a partir del cual el propio cuerpo se constituye en una tecnología fundamental para maximizar el beneficio capitalista.

El líder se posiciona como otro a modo de apéndice del cuerpo social del conglomerado humano que pretende liderar. Su condición dependiente con

respecto al grupo a su cargo se acentúa por el hecho de que la forma a partir de la cual se mide su productividad está en relación directa a la actividad mensurada del grupo que tiene asignado.

Para el capitalismo avanzado, la tarea y la razón de ser del *ethos* del liderazgo es hacer de los cuerpos que lidera unidades extraordinariamente productivas (Pierbastitti, 2008). En este sentido, el cuerpo del liderazgo constituye un engranaje privilegiado en las dinámicas de acumulación de las empresas contemporáneas, ya que en el ejercicio eficiente de su función, en la gestión de sus propias energías y las de su grupo se juega en gran parte la metabolización de energías humanas, y por lo tanto el beneficio capitalista. Por esta razón el capitalismo avanzado invierte una enorme cantidad de recursos en la formación y la selección de estos cuerpos que encarnan el liderazgo.

En este sentido, lo que emerge en las narrativas y las *performances* de los casos analizados es la conformación de una cultura que promueve un estilo de vida empresarial que se presenta como ideal hegemónico en el cual subyace el paradigma de un cuerpo concebido en términos de empresa (Landa & Marengo, 2010a).

Asimismo hemos advertido una peculiaridad en la gestión que los instructores de *fitness* hacen de sus cuerpos en relación con la de los empleados-líderes. El culto a la *performance* expresado a través de las prácticas corporales del *fitness* trae consigo un estilo de vida que implica *empresariar* la cotidianidad en sus más delicadas interfaces y en sus espacios más íntimos. Lo que materializa y actualiza el *embodiment* de los instructores del *fitness* es justamente el *ethos* hegemónico del *empresario de sí* llevado a su nivel hiperbólico de realización. El instructor de *fitness* produce a otros cuerpos con los atributos de su encarnación: salud, bienestar, proactividad, flexibilidad, compromiso, firmeza, belleza, juventud, voluntad y dinamismo. Todos estos atributos corporales y subjetivos están asociados con el sujeto emprendedor requerido en los diversos espacios laborales y de consumo emergentes en el contexto productivo contemporáneo.

Estos atributos del sujeto humano no sólo constituyen variables netamente productivas, sino también vías privilegiadas para coordinar y sujetar los cuerpos trabajadores a la dinámica empresarial colectiva.

No obstante, en el *modus operandi* de la racionalidad managerial el trabajador desarrolla su actividad en contextos teñidos por altos grados de incerti-

dumbre y precariedad, ante los cuales debe disponer de un conjunto de técnicas de autogestión para responder a las exigencias productivas desde *sí mismo*.

Este modo de gestionar la individualidad en el ámbito laboral conlleva a la emergencia de un conjunto de malestares que afectan la existencia del sujeto a punto tal que pueden alcanzar estados de sufrimiento insoportables, que en ocasiones atentan contra la supervivencia misma de este sujeto. La subjetividad y el cuerpo son las superficies sobre las cuales aflora la sombra de la *sofisticación* del dispositivo managerial (Marengo *et al.*, 2013).

Las derivas contemporáneas del capitalismo avanzado realizan, de este modo, un salto en su teleología de poder en el que la eficiencia de los negocios y el bienestar de los empleados son dos lados del mismo problema. La astucia del signifiicante amo capitalista, enraizado en la *etopolítica* del *fitness-management*, demuestra una vez más su carácter proteico que desafía cualquier aproximación teórica de pretensiones críticas. La tarea por realizar se constituye en torno a una deconstrucción rigurosa del entramado de sentidos y efectos diversos que conllevan dichos parámetros de eficiencia y bienestar subjetivo.

Bibliografía

- Abraham, T. (2000). *La empresa del vivir*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Binkley, S. (2011). Psychological life as enterprise: social practice and the government of neo-liberal interiority. *History of the Human Sciences*, 24 (3), pp. 83-102.
- Boltanski, L. & Chiapello, E. (1999/2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.
- Castro, E. (2011). *Lecturas Foucaulteanas. Una historia conceptual de la biopolítica*. Buenos Aires: UNIPe, Editorial Universitaria.
- Castro Gómez, S. (2010). *Historia de la Gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá: Siglo del Hombre/Pontificia Universidad Javeriana.
- Chignola, S. (2014). A la sombra del Estado. Governance, gubernamentalidad, gobierno. *Utopía y Praxis*, 19 (66), julio-septiembre, pp. 37-51.
- Dejours, Ch. (1995/1998). *El factor humano*. Buenos Aires: Trabajo y Sociedad, PIETTE, Lumen-Hvmanitas.

- Del Bono, A. (2002). *Telefónica. Trabajo degradado en la era de la información*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Du Gay, P. (1996/2003). Organización de la identidad. Gobierno empresarial y gestión pública. En: S. Hall & P. Du Gay (Comps.). *Cuestiones de Identidad Cultural* (pp. 214-250). Buenos Aires: Amorrortu.
- Echevarría, L., De Elejalde, G. & Marengo, L. (2007). *(Des) conectados en tiempo real. El trabajo y su representación en los Call Centers. Un estudio de caso en la empresa Movistar*. Tesis inédita de licenciatura, Escuela de Ciencias de la Información, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Fernández Rodríguez, J. M. (2007). *El discurso del management: tiempo y narración*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Foucault, M. (1984). "Space, Knowledge, and Power". En: P. Rabinow (Comp.). *The Foucault Reader*. New York: Pantheon Books, pp. 239-256.
- Foucault, M. (1996). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós-Instituto de Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, Territorio, Población*. Buenos Aires: Fondo de cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *El Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de cultura Económica.
- Grinberg, S. (2009). Tecnologías del gobierno de sí en la era del gerenciamiento. La autoayuda entre el narcisismo y la abyección. *Psicoperspectivas*, VIII (2), julio-diciembre, pp. 293-308.
- Grinberg, S. (2015). El gobierno de sí recargado: educación, pedagogía y gubernamentalidad en las sociedades del gerenciamiento. *Textura*, 17 (34), mayo-agosto, pp. 10-31.
- Landa, M. I. (2009). *El porvenir de los cuerpos rentables: un análisis del dispositivo cultural del Fitness en Argentina* (Tesis inédita de maestría). Máster Oficial en Literatura Comparada: Estudios literarios y culturales, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Landa, M. I. (2011) *Las tramas culturales del Fitness: los cuerpos activos del ethos empresarial emergente*. (Tesis inédita de doctorado). Estudios de Doctorado en Teoría Literaria y Literatura Comparada. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona. Disponible en: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/42294/mil1de3.pdf?sequence=1>

- Landa, M. I. (2012). Os corpos da liderança: as tramas da ficção do dispositivo cultural do Fitness. *Cadernos Cedes*, 32 (87), mayo-agosto, pp. 223-233.
- Landa, M. I. (2013). Los cuerpos activos del *ethos* empresarial emergente. Un estudio comparativo de las prácticas del fitness en gimnasios. *Informe de investigación 2012 y Plan de trabajo 2013* presentado a CIC-CONICET 2012.
- Landa, M. I. (2014). La sonrisa del éxito: figuraciones de una subjetividad exigida. *Arxius de sociologia*, 30, junio, pp. 153-168.
- Landa, M. I. (2016). *Fitness-management*: el conflictivo devenir de una cultura empresarial. *Revista Brasileira de Ciencias do Esporte*, 38 (1), enero, pp. 18 – 25.
- Landa, M. I. & Marengo, L. (2009). Performances empresariales: el cuerpo de un líder. Ponencia presentada en *VIII Reunión de Antropología MERCOSUR, Diversidad y poder en Latinoamérica*, 29 de octubre - 2 de noviembre. Buenos Aires: UNSAM [Formato CD].
- Landa, M. I. & Marengo, L. (2010a). Devenir cuerpo empresa: el nuevo capitalismo y sus tramas de sujeción. *Cuerpos contemporáneos: nuevas prácticas, antiguos retos, otras pasiones*, Dossier Actual Marx/Intervenciones, 9, pp. 161-182.
- Landa, M. I. & Marengo, L. (2010b). La metabolización del cuerpo en el capitalismo avanzado. *Trabajo y Sociedad* [online], XIII (14). Disponible en: http://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/14_LANDA_MARENGO_MetabolizacionCuerpos.pdf
- Landa, M. I. & Marengo, L. (2010c). Biopolíticas en la Argentina contemporánea. Usos y articulaciones del discurso del Fitness en contextos productivos emergentes. En: J. Martí y Aixelá, Y. (comp.), *Desvelando el cuerpo. Perspectivas desde las ciencias sociales y Humanas*. España: Consejos Superior de Investigaciones científicas Institución Milà, pp. 351-369.
- Landa, M. I. & Marengo, L. (2011). El cuerpo del trabajo en el capitalismo flexible: lógicas empresariales de gestión de energías y emociones. *Cadernos de Relaciones Laborales*, 29 (1), Madrid, España, pp. 177-199.
- Landa, M. I. & Marengo, L. (2012). La di-gestión de energías en los *Call Centers*: Entre cuerpos des-hechos y performances del liderazgo. *Trabajo y Sociedad* [online], XVI, (18). Disponible en: http://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/18%20LANDA_MARENGO%20Call%20Centers.pdf

- Laval, Ch. & Dardot, P. (2009/2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- López Álvarez, P. (2010). Biopolítica, liberalismo y neoliberalismo: acción política y gestión de la vida. En: S. Arribas, G. Cano & J. Ugarte (Comps.). *Hacer vivir, dejar morir. Biopolítica y capitalismo* (pp. 39-61). Madrid: CSIC/La Catarata.
- Lorey, I. (2006). Gubernamentalidad y precarización de sí. Sobre la normalización de los productores y las productoras culturales. *Instituto Europeo para políticas culturales progresivas* (EIPCP). Disponible en: <http://eipcp.net/transversal/1106/lorey/es>
- Marengo, L. (2009). Metabolización Proteica en el capitalismo flexible. En: G. Rica, E. Biset & N. Lorio (Comp.). *Animales, hombres, máquinas: I Coloquio Nacional de Filosofía*. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto, pp. 69-81.
- Marengo, L. (2014). El management y la gestión de mundos: Semiosis, técnica y control social en la nueva empresa. En: E. Torres & C. del Valle Rojas (Comps.). *Discurso y poder* (255-268). Temuco (Chile): Ed. Universidad de la Frontera.
- Marengo, L., Landa, M. I., Gonnet, J. P. & Del Bono, A. (2013). La sofisticación del discurso managerial: reflexiones sobre su actualización y notas sobre sus mutaciones. En: A. Pujol & C. Dall'Asta (Comps.). *Trabajo, Actividad y Subjetividad. Debates Abiertos* (pp. 145-170). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: http://www.simpuestos.com.ar/Libro_TAS.pdf
- Mc Nay, L. (2009). Self as Enterprise. Dilemmas of Control and Resistance in Foucault's The Birth of Politics. *Theory, Culture & Society*, 26 (6), pp. 55-77.
- Miller, P. & Rose, N. (1990). Governing Economic Life. *Economy and Society*, 19 (1), febrero, pp. 1-31.
- Miller, P. & Rose, N. (2008). *Governing the Present*. Cambridge: Polity Press.
- Pierbastisti, D. (2008). *La privatización de los cuerpos. La construcción de la proactividad neoliberal en el ámbito de las telecomunicaciones, 1991-2001*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Rose, N. (1989). Governing the enterprising self. En: P. Heelas, P. & P. Morris (Comps.). *The values of enterprise culture: The moral debate*. Londres-Nueva York: Routledge.

- Rose, N. (1996). Governing 'advanced' liberal democracies. En: A. Barry, T. Osborne & N. Rose (Comps.). *Foucault and Political Reason. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. Chicago: The University of Chicago Press, pp. 37-64.
- Rose, N. (1998). *Inventing our Selves*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, N. (2003). Identidad, genealogía e historia. En: S. Hall & P. Du Gay (Ed.). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Rowan, J. (2010). *Emprendizajes en cultura. Discursos, instituciones, contradicciones de la empresarialidad cultural*. Madrid: Traficante de sueños.
- Vázquez García, F. (2009). De la microfísica del poder a la gubernamentalidad neoliberal. Nota sobre la actualidad filosófico-política de Michel Foucault. *Contrahistorias. La otra mirada de Clío*, 12, mayo-agosto, pp. 71-92.
- Vázquez García, F. (2005). Empresarios de nosotros mismos. Biopolítica, Mercado y Soberanía en la Gubernamentalidad neoliberal. En: J. Ugarte Pérez (Comp.). *La administración de la vida* (73-103). Barcelona: Anthropos.

Ética, Crítica y Estética en Michel Foucault. Un recorrido desde Kant hacia los griegos

Andrea Torrano

Introducción

En sus últimas investigaciones, Michel Foucault retoma las reflexiones kantianas inscribiendo sus propios trabajos en la “tradición crítica de Kant” y caracteriza su proyecto como una “historia crítica del pensamiento” (Foucault, 2010: 999). Por historia crítica del pensamiento entiende un análisis de las condiciones de constitución de las subjetividades, de un sujeto ubicado en el tiempo y en el espacio; es decir, se trata de una subjetividad referida al presente, vinculada a acontecimientos de índole práctica —de poder— tanto como discursiva —de saber—.

Se propone hacer una “historia del presente”, esto es, “diagnosticar el presente, decir qué es el presente, decir en qué aspecto nuestro presente es diferente —y absolutamente diferente— de todo lo que él no es, es decir de nuestro pasado. Tal vez sea eso, esa tarea, la que ahora se ha asignado a la filosofía” (Foucault, 2013: 122). Escribir la historia del presente significa que el discurso no puede ser comprendido sino en la medida en que se integra en el proceso de desarrollo histórico de la sociedad y muestra una cierta forma de vida.

Foucault encuentra en Immanuel Kant al primer pensador que presenta una actitud crítica hacia el presente, que se pregunta por el presente, por quiénes somos nosotros, a lo cual él denomina “ontología del presente”. En particular destaca un breve texto escrito por Kant —“¿Qué es la ilustración?”— sobre el cual expresa que, si bien se lo ha considerado “una obra de importancia relativamente escasa”, es “muy interesante y desconcertante” ya que “fue la primera vez que un filósofo propuso como tarea filosófica no solo

el sistema metafísico, o la fundación de un conocimiento científico, sino un acontecimiento histórico” (Foucault, 2001: 248). Cuando Kant se pregunta a sí mismo qué somos en un momento histórico dado, propone un análisis tanto de nosotros mismos como de nuestro presente.

Con esto no queremos decir que los trabajos anteriores de Foucault no hayan estado en diálogo con el pensamiento de Kant. Por el contrario, como mostramos en otro artículo, es posible señalar dos momentos en la relación del filósofo francés con Kant, que caracterizamos de distancia y cercanía (Torraño, 2012). Es decir, podemos decir que en sus primeros escritos Foucault se encuentra alejado de las reflexiones de Kant; en esta época traduce la *Antropología* desde un punto de vista pragmático (1964)¹ y escribe *Las palabras y las cosas* (1966), donde las referencias al pensador alemán son siempre críticas. Luego de un gran silencio que recorre su preocupación por el poder, en sus últimos textos Foucault vuelve a mencionar a Kant. Los escritos “menores” kantianos son una fuente de inspiración para pensar la cuestión del sujeto y el presente. En esta segunda lectura, Foucault muestra a un Kant que rompe con la herencia metafísica y se aparta de la filosofía de la verdad para hacerse un pensador de la modernidad que transforma la filosofía en una crítica del presente.

Esta relación de Foucault con el pensamiento de Kant ha sido objeto de múltiples discrepancias. Para algunos autores como Habermas (1988, 1989), el interés de Foucault en sus últimos años por la Ilustración —*Aufklärung*— señala una “contradicción” o “ruptura interior” con su itinerario intelectual, mientras que para otros (Lanceros, 1994; Fimiani, 2005; Torraño, 2011) la inquietud por la Ilustración fue un tema constante, aunque no siempre de modo explícito.²

¹ En 1961, Foucault escribe, junto con *Historia de la locura en la época clásica*, una tesis complementaria con el objeto de obtener su doctorado. Esta tesis consistió en la traducción de la *Antropología desde un punto de vista pragmático* de Kant. Tal traducción es publicada en 1964, acompañada de un corto prólogo que corresponde a algunas de las primeras doce páginas de la *Introducción* a la traducción que hace Foucault. En el año 2009 se publica de manera completa por primera vez; antes de ese momento solo podía consultarse en la Biblioteca de la Universidad de la Sorbona y en el Fondo bibliográfico del Centro Michel Foucault.

² Lanceros señala que las referencias a Kant siempre estuvieron presentes en los trabajos de Foucault pero sin especial valor, a excepción de los comentarios finales en *Las palabras y las cosas*, y que es a partir de 1978 cuando Foucault reactiva el diálogo con Kant, que no abandona hasta su muerte (1994: 128-129). En esta línea se inscribe el análisis de Fimiani (2005) que se opone a quienes observan una “ruptura” entre el Foucault de la arqueología y el de la genealogía y la ética. Fimiani propone considerar los trabajos de Foucault como un palimpsesto del texto kantiano, donde la problemática subterránea persistente es la relación entre clínica, crítica y ética.

A partir de la distinción que Foucault realiza de las dos tradiciones que habría fundado Kant —la “analítica de la verdad” (las condiciones de posibilidad del conocimiento verdadero) y la “ontología del presente” (la interrogación crítica sobre la actualidad)— es posible comprender su relación con el pensamiento kantiano. Es decir, en el momento de distanciamiento Foucault reconoce en Kant a un filósofo de la analítica de la verdad, mientras que en el momento de cercanía, a un filósofo que inaugura la tradición crítica.

En este artículo nos proponemos desarrollar el reconocimiento que Foucault realiza de Kant en sus últimos escritos. Consideramos que la cuestión del sujeto, sobre la cual centra su investigación de los últimos años, es la que posibilita este diálogo con Kant y abre un horizonte para pensar en una ética del sujeto.

En el primer apartado abordaremos la noción de sujeto en Foucault y su vinculación con la libertad y la autonomía. Estas dos nociones también aparecen ligadas a la idea de sujeto ético que presenta Kant. Pero señalaremos cómo, a diferencia del sujeto ético kantiano, el que propone Foucault está situado históricamente y no tiene pretensión de establecer leyes universales; esto lo conduce a indagar en las prácticas del cuidado de sí del mundo greco-romano. En el segundo apartado nos centraremos en las nociones de crítica y de gobierno: a partir de las mismas es que Foucault llega a desarrollar una ética. Asimismo, establece una relación entre el gobierno de sí y el gobierno de los otros. Veremos que la reflexión sobre la relación entre ética y gobierno también se encuentra problematizada en Kant; pero a diferencia de este, que intenta reconciliar crítica con gobierno, Foucault se ocupará de abogar por la crítica a una manera de gobernar que involucra a la *parrhesía*. Por último, en el tercer apartado nos referiremos a la ontología del presente que Foucault reconoce en Kant. Mostraremos cómo las reflexiones de Kant sobre el presente permiten a Foucault establecer un vínculo entre la pregunta por la actualidad y el *ethos*. Pero también aquí señalaremos el punto de máxima tensión entre el pensamiento kantiano y la propuesta ética de Foucault como estética de la existencia. La concepción de Foucault de un sujeto como (trans)formación de sí se aleja inevitablemente de la idea del sujeto foucaultiano.

Sujeto, libertad y autonomía

En “El sujeto y el poder” (1982), Foucault expresa en relación con sus investigaciones: “No he estado analizando el fenómeno del poder, ni elaborando

los fundamentos de este tipo de análisis. Mi objetivo, en cambio, ha sido crear una historia de los diferentes modos a través de los cuales, en nuestra cultura, los seres humanos se han convertido en sujetos” (Foucault, 2001: 241). De este modo, hace una retrospectiva de su trabajo en los últimos 20 años advirtiendo que el hilo conductor no fue otra cosa que la pregunta por el sujeto.

Generalmente se suelen identificar en las investigaciones de Foucault tres etapas: la arqueológica en la década del 60, la genealógica durante la década del 70 y la ética en los 80. Las problemáticas abordadas en cada una de estas etapas pueden resumirse del siguiente modo: en la arqueología, una preocupación por la verdad, por la constitución de los saberes; en la genealogía, un interés por el poder, por las relaciones de poder y el funcionamiento del poder; por último, en la ética, una inquietud por el sujeto y los modos de subjetivación.³

Pero la evaluación que Foucault realiza de su propio trabajo en el texto mencionado anteriormente supone una continuidad en sus investigaciones que hace imperioso reinterpretar estas etapas a la luz de la cuestión del sujeto. Esto no significa que las preguntas por la verdad y por el poder desaparezcan en la etapa ética; por el contrario, estas siempre pusieron en tensión lo que Foucault llama sujeto. En efecto, la arqueología puede considerarse como la objetivación del sujeto en relación con los saberes; la genealogía como la objetivación del sujeto que se produce en las “prácticas divisorias” a partir de ciertos saberes,

³ En la etapa *arqueológica*, Foucault desarrolla una particular metodología de investigación que intenta alcanzar el nivel de la descripción de los regímenes de saber en dominios determinados, un estudio de las reglas internas de las formaciones discursivas. A esta etapa corresponden los libros: *Historia de la locura en la época clásica* (1961), *El nacimiento de la clínica* (1963), *Las palabras y las cosas* (1966) y *La arqueología del saber* (1969), y entre los cursos dictados en el *Collège de France*: *Lecciones sobre la voluntad de saber* (1970-71), *El poder psiquiátrico* (1973-74), *Los Anormales* (1974-75). En la *genealógica*, caracterizada por la indagación sobre el poder, Foucault estuvo impulsado por tres acontecimientos: el Mayo francés de 1968, la fundación y militancia del G.I.P. (Grupo de Información sobre las Prisiones), y la relectura sistemática de Nietzsche (Cf., Ceballos Garibay, 2000: 20). Foucault se distancia cada vez más de la cuestión del discurso para acercarse a la cuestión del poder, sus tácticas y estrategias. Los libros que dan cuenta de esta etapa son: *Vigilar y Castigar* (1975), *Historia de la Sexualidad I. La voluntad de saber* (1976), y, entre los cursos dictados en el *Collège de France* podemos mencionar: *Defender la sociedad* (1975-76), *Población, Seguridad, Territorio* (1977-78), *Nacimiento de la biopolítica* (1978-79). Finalmente, la etapa ética aparece como una modificación en la dirección de su programa de investigación, especialmente en su proyecto original de una historia de la sexualidad en seis volúmenes. Más que interesarse por la sexualidad, se preocupa por la subjetividad, específicamente por la relación que establece el sujeto consigo mismo. En esta etapa se ubican el volumen II y III de *Historia de la Sexualidad*, respectivamente, *El uso de los placeres* y *La inquietud de sí* (1984), publicados poco antes de su muerte, y entre los cursos: *Hermenéutica del sujeto* (1981-82), *El gobierno de sí y el gobierno de los otros* (1982-83), *El coraje de la verdad* (1983-84).

sea tanto que el sujeto es dividido por otros o se divide a sí mismo; y la ética, como el modo en que el ser humano se convierte a sí mismo en sujeto, cómo se relaciona con su propia verdad (Cf., Foucault, 2001: 241-242).

En este sentido podemos decir que, en un primer momento, a Foucault le preocupó la aparición del sujeto que habla, trabaja, vive y su inserción en los distintos campos que le otorgaba el saber. Luego analizó la constitución del sujeto a partir de una división normativa que lo convertía en objeto de conocimiento y era comprendido como resultado de un conjunto de tecnologías de poder. Por último, lo que podemos caracterizar como una (trans)formación del sujeto: la formación de procedimientos por medio de los cuales el sujeto llega a observarse, analizarse, descifrarse y reconocerse a sí mismo en un juego de verdad en el que está en relación consigo mismo. Esto último es central, ya que le permite a Foucault concebir a un sujeto que no solo está ligado a los modos de subjetivación sino a una subjetividad, y es lo que le posibilita desarrollar una ética entendida como práctica de la libertad.

Estas consideraciones sobre el sujeto se enfrentan a las visiones tradicionales que lo conciben como algo dado, ahistórico, experiencia originaria, soporte transhistórico de valores universales. Para Foucault es preciso rechazar las teorías *a priori* del sujeto —por ejemplo, del existencialismo, de la fenomenología— por una concepción que parta de la idea de que el sujeto es algo que se llega a ser. El sujeto, en sus palabras, “no es una sustancia. Es una forma, y esta forma no es ni ante todo idéntica a sí misma [...]. En cada caso, se juegan y se establecen consigo mismo formas de relación diferentes. Y precisamente lo que me interesa es la constitución histórica de estas diferentes formas del sujeto, en relación con los juegos de verdad” (Foucault, 2010: 1036).

En consonancia con una perspectiva nietzscheana, Foucault entiende al sujeto como producido por los modos de subjetivación, a través de los cuales este se convierte en objeto de un saber y de un ejercicio de poder. En tal sentido expresa: “hay dos significados de la palabra sujeto: por un lado, sujeto a alguien por medio del control y de la dependencia y, por otro, ligado a su propia identidad por conciencia y autoconocimiento. Ambos significados sugieren una forma de poder que subyuga y sujeta” (Foucault, 2001: 245).

Para Foucault el sujeto es el resultado de las relaciones de saber-poder; nos encontramos ante modos de subjetivación que las tecnologías de poder ponen en funcionamiento a partir de una serie de normas (Macherey, 1999,

2011; Torrano, 2013). En consecuencia, ser un sujeto significa estar expuesto a la acción de una norma como un sujeto de saber o como un sujeto de poder y es depender no solamente en lo que se refiere a ciertos aspectos exteriores del comportamiento, sino en aquello que constituye al sujeto pensante y actuante: obra padeciendo él mismo una acción y piensa siendo él mismo pensado por las normas. También ser sujeto significa “estar sometido”, pero no en el sentido de una sumisión a un orden exterior que suponga una dominación, sino de una inserción de los individuos en una red homogénea y continua, en un dispositivo normativo que los reproduce y los transforma en sujetos (Cf., Macherey, 1999:173-174).

Resumiendo, el sujeto es constituido a través de tecnologías que hacen de él un objeto en un doble sentido: objeto de un saber y de un poder. Para Foucault “las prácticas sociales engendran ámbitos de saber que no solamente hacen aparecer nuevos objetos, conceptos nuevos, nuevas técnicas, sino que además engendran formas totalmente nuevas de sujetos y de conocimiento” (Foucault, 2010: 488). Los procesos de subjetivación conllevan preguntarse por los modos de objetivación del sujeto, es decir, los modos en que el sujeto ha sido objeto de saber y de poder, para sí mismo y para los otros.

Si consideramos al sujeto como constituido por las relaciones de saber-poder, nos encontramos a distancia —y quizá mejor, en oposición— de lo que entiende Kant por sujeto. Recordemos que en la *Crítica de la razón pura* (1781), Kant está interesado en mostrar las condiciones *a priori* del conocimiento. En tal sentido es el “sujeto trascendental”, la condición objetiva de todo conocimiento, quien constituye el objeto de conocimiento —lo que dio en llamarse el “giro copernicano” (B XVII)— y que presenta formas puras trascendentales que están fuera de la historia. Pero no es en el sujeto de conocimiento sino en el sujeto ético donde puede establecerse cierta relación entre Foucault y Kant.

El “último Foucault” encuentra en Kant a un pensador que apela a un sujeto ético que se define por su libertad y autonomía. Foucault retoma el texto kantiano “¿Qué es la ilustración?” (1784), en el cual aboga por un sujeto que se da a sí mismo sus propias leyes morales. Tal como expresa Kant en la famosa sentencia: “¡Sapere aude! ¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento!” (2010: 21) —lema de la Ilustración—; el sujeto debe pensar por sí mismo, debe buscar el criterio de verdad en su propia razón. Pero el

diagnóstico que hace Kant sobre su presente es que el sujeto se encuentra en un estado de “minoría de edad” debido a que no es capaz, por cobardía y pereza, de hacerse cargo de su propia razón; por lo cual se deja orientar por una moral heterónoma en la que son los otros —el sacerdote, el médico, el oficial— quienes le dicen lo que debe hacer.⁴

Kant expresa que el principal impedimento para que los hombres salgan de esta autoculpable minoría de edad es la ausencia de libertad: “para esa Ilustración solo se exige libertad y, por cierto, la más inofensiva de todas las que llevan tal nombre, a saber, la libertad de hacer un uso público de la propia razón” (2010: 23).

Por uso público de la razón, que debe ser libre en todo tiempo y lugar, entiende el uso que hace alguien en cuanto docto ante el gran público de lectores. En oposición a este, Kant señala el uso privado de la razón, que puede ser limitado con frecuencia, y que hace referencia al uso que hace alguien en cuanto está ejerciendo un cargo o empleo civil. Este último, aunque sea limitado, no obstaculiza el progreso de la Ilustración, ya que solo mediante el uso público es que se la puede alcanzar: es decir, se llegará a la Ilustración cuando el hombre se valga de su propio entendimiento haciendo un uso público de su razón.

El sujeto ético de Kant es aquel que se pregunta a sí mismo por lo que debe hacer, que es la pregunta moral por excelencia. Por lo cual no se trata de una ética heterónoma, que se produce cuando la norma moral viene dada al sujeto desde fuera, sino autónoma; es decir, cuando la propia razón del sujeto establece el deber o la ley moral desde sí, sin conducirse ni por las pasiones ni por autoridades externas. Como expresa Kant “la autonomía es esta propiedad que tiene la voluntad de ser ella misma su propia ley (independientemente de toda propiedad de los objetos del querer)” (Kant, 1980: 97). La ética que propone Kant es la de un sujeto libre y autónomo, o sea, que reconoce su libertad y que se da a sí mismo sus propias leyes morales, las cuales se convertirán en leyes universales. Lo cual puede resumirse en la expresión

⁴ En la *Crítica de la razón práctica* (1788), Kant desarrolla la idea de una ética autónoma. De acuerdo con Kant, el hombre en cuanto ser racional finito necesita principios *a priori* para determinar su conducta. “Pero el hombre es al mismo tiempo sensibilidad y razón y puede seguir el impulso de sus deseos o puede seguir la razón; en esta posibilidad de elección consiste la libertad que hace de él un ser moral” (1975: 79). La moralidad es lo que hace posible que el hombre se deje guiar por la razón o siga sus inclinaciones.

kantiana “obra de tal modo que la máxima de tu voluntad pueda valer siempre, a la vez, como principio de una legislación universal” (Kant, 1975: 63).

Foucault también va a establecer una relación necesaria entre el sujeto ético y la libertad. Cuando aborda el sujeto desde una perspectiva ética, este es vinculado a la libertad y también —como veremos en el próximo apartado— a la verdad. Si bien desde sus primeras investigaciones ambas nociones están relacionadas con la problemática del sujeto, en sus últimos trabajos adquieren una nueva consideración.

En sus escritos de la etapa genealógica la libertad no aparece de forma explícita, lo cual fue blanco de crítica en su contra (Lecourt, 1993; Fine, 1993), pero es abordada de manera negativa cuando desarrolla las tecnologías disciplinarias de las instituciones de encierro.⁵ En sus últimos textos se puede advertir una nueva preocupación por la libertad. La libertad del sujeto es el punto de partida para toda relación de poder. En adelante, para Foucault, no puede haber relación de poder si no hay libertad:

El poder se ejerce solamente sobre sujetos libres que se enfrentan con un campo de posibilidades en el cual pueden desenvolverse varias formas de conducta, varias reacciones y diversos comportamientos [...]. En este juego, la libertad puede aparecer como la condición para el ejercicio del poder (y al mismo tiempo su precondition, dado que la libertad debe existir para que se ejerza, y también como su soporte permanente, dado que sin la posibilidad de la resistencia, el poder sería equivalente a la determinación física) (Foucault, 2001: 254).

⁵ Cuando Foucault se ocupa de los cuerpos, en *Vigilar y castigar* (1975), es cuestionado porque los sujetos no presentan márgenes de libertad, parece que son sujetos dóciles que no pueden oponer resistencia. Si bien podemos decir que esta crítica es injusta para con Foucault, ya que la resistencia es un componente central para comprender las relaciones de poder (Foucault, 2002a: 116-117), es cierto que la resistencia es pensada más bien como un efecto contra cierto ejercicio de poder. La resistencia al poder se articula bajo la forma de “contra-discursos” o “contra-conductas”, las cuales aparecen en el interior del poder y son pensadas a partir del mismo poder, sin que esta intrincación neutralice su fuerza de resistencia (Muhle, 2009: 146). En relación con la noción de resistencia, la libertad es más bien entendida como la posibilidad de responder a un ejercicio de poder. Posteriormente, en el curso *Nacimiento de la biopolítica* (1978-79), la libertad comienza a tener un lugar fundamental en el pensamiento de Foucault. Allí desarrolla esta noción, junto con las de población y seguridad, para comprender la emergencia del liberalismo y su deriva neoliberal. Foucault observa que en el liberalismo, la libertad desempeña un papel fundamental: “el liberalismo no es lo que acepta la libertad, es lo que se propone fabricarla a cada momento, suscitara y producirla con, desde luego, [todo el conjunto] de acciones, problemas de costo que plantea esa fabricación” (Foucault, 2007: 85).

De este modo distingue la relación de poder de una relación de dominio. La noción de libertad le permite a Foucault concebir las relaciones de poder junto a las estrategias de lucha. Es decir, que toda relación de poder implica, al menos *in potentia*, una estrategia de lucha, de confrontación. Al mismo tiempo, la preocupación por la libertad en las relaciones de poder le posibilita concebir a estas —como veremos en el próximo apartado— como un problema de gobierno.

Nos interesa destacar que Foucault no opone libertad a poder, sino que la libertad debe entenderse como un elemento de las relaciones de poder. El sujeto es el que debe ser pensado en relación con la libertad: toda relación de poder supone un sujeto libre. Esta consideración del sujeto conduce al filósofo francés a interrogarse por la ética. Para Foucault, al igual que para Kant, no es posible la ética si no hay libertad.

En la entrevista “La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad” (1984), manifiesta que la ética es “la práctica de la libertad, la práctica reflexiva de la libertad” (Foucault, 2010: 1030). De esta afirmación pueden deducirse dos cuestiones: la primera, que la ética debe ser entendida como una práctica; la segunda, que la ética se resume en la pregunta ¿cómo se puede practicar la libertad? Para Foucault “la libertad es la condición ontológica de la ética. Pero la ética es la forma reflexiva que adopta la libertad” (*Ibid.*). Como vemos, ética y libertad —la ética como forma reflexiva de la práctica de la libertad— se encuentran entrelazadas.

La libertad que piensa Foucault no es ausencia de determinismo histórico, ni un estado natural, ni un derecho natural que debería preservar o incluso crear, y que la relación política pondría en riesgo (Cf., Rajchman, 2001: 123-124). Como expresa Foucault en la entrevista “Space, Knowledge, Power” (1982): “la libertad de los hombres nunca es asegurada por las instituciones y las leyes que intentan garantizarla. Esta es la razón por la cual casi todas estas leyes e instituciones son muy susceptibles de ser transformadas. No porque ellas son ambiguas, sino simplemente porque la «libertad» es la que debe ser ejercida” (Foucault, 1984: 245. La traducción es nuestra).

Foucault entiende la libertad como una práctica: la ética es justamente la práctica de la libertad. La posibilidad de una práctica de la libertad implica una relación con uno mismo y, en mayor medida, una relación con los otros. Si bien también para Kant la libertad debe ser comprendida como una práctica, como un obrar, Foucault se aparta del pensador alemán y recurre al mundo grecorromano, ya que allí encuentra un cuestionamiento de la libertad del individuo planteada como un problema ético.

De acuerdo con Foucault, la libertad —*eleutheria*— para los griegos era entendida como la no-esclavitud: “un esclavo no tiene ética. La libertad es, por tanto, en sí misma política” (Foucault, 2010: 1032). Ser libre, entonces, significaba fundamentalmente no ser esclavo de una ciudad pero tampoco serlo de las pasiones. Es decir, se trata de un ejercicio, una práctica de la libertad en sentido político y ético. Como expresa Foucault:

Ético en el sentido en que lo entendían los griegos: el *ethos* era la manera de ser y la manera de comportarse. Era un modo de ser del sujeto y una manera de proceder que resultaban visibles para los otros [...]. Pero para que esta práctica de la libertad adopte la forma de un *ethos* que sea bueno, hermoso, honorable, estimable, memorable y para que pueda servir de ejemplo, hace falta un trabajo de uno mismo sobre sí mismo (2010: 1032).

Es en la noción de “cuidado de sí” que Foucault encuentra una práctica de la libertad, un trabajo sobre uno mismo. En el mundo actual, atravesado por el cristianismo, el cuidado de sí es entendido como amor a uno mismo, como una forma de egoísmo e interés individual, que contradice el interés hacia los otros y el sacrificio por los demás. Pero para los griegos el cuidado de sí era el modo mediante el cual la libertad individual era pensada como ética. En este sentido, para Foucault “no se trata de anteponer el cuidado de los otros al cuidado de sí; el cuidado de sí es éticamente lo primordial, en la medida en que la relación consigo mismo es ontológicamente la primera” (2010: 1033). El cuidado de sí no está en contradicción con el cuidado de los otros; por el contrario, involucra también el cuidado de los otros. El sujeto ético para Foucault es, al mismo tiempo, un sujeto político.

Esta articulación entre sujeto ético y sujeto político a través del cuidado de sí la desarrolla en el curso “La Hermenéutica del sujeto” (1980-1981). Allí se centra en la ética de la Grecia clásica, una ética que no estaba regida por la religión ni por el sistema legal, sino que era una ética abocada al cuidado de uno mismo. Foucault encuentra en el imperativo “cuidate de ti mismo” —*épiméleia heautou*— una práctica reflexiva de la libertad. La *épiméleia* es el principio básico de cualquier conducta racional, es decir, de cualquier forma de vida activa que aspire a estar regida por el principio de la racionalidad moral.

Para Foucault, la *épiméleia* presenta cuatro características fundamentales: es una actitud general —una actitud de relación con uno mismo, con los otros

y con el mundo—; es una forma de atención —una vigilancia sobre lo que uno piensa—; una forma de comportarse —que se ejerce sobre uno mismo para transformarse, a través de la cual uno se hace cargo de sí mismo, se modifica, se transfigura—; y una manera de ser —una forma de reflexión, una actitud— (Foucault, 1996: 36-37). En consecuencia, el cuidado de sí mismo es entendido como experiencia y también como técnica que elabora y transforma la experiencia.

Ahora bien, este imperativo está acompañado del principio delfico “cónotete a ti mismo”, el cual se encuentra en una posición subordinada con respecto al cuidado de sí, ya que el conocimiento de uno mismo es un caso particular de preocupación por uno mismo. Foucault advierte que para los griegos es necesario conocerse a uno mismo para poder cuidarse a sí mismo. Pero la filosofía occidental privilegió el conocimiento sobre el cuidado de uno mismo y relegó a este último a una forma de amor propio. Contra esta tendencia de la filosofía occidental, Foucault quiere destacar el cuidado de sí como una práctica reflexiva de la libertad. En este sentido, la *épiméleia* representa un rasgo positivo: no es una actitud de renuncia sino una práctica del sujeto que realiza sobre sí. Este ocuparse de uno mismo implica ocuparse de la propia alma, ya que a través del conocimiento del alma el sujeto llega al conocimiento de la verdad. Pero para ello debe disponer de su cuerpo —como veremos en el último apartado—, servirse de este y transformarlo.

Nos interesa subrayar de este curso de Foucault cómo el cuidado de sí está ligado al ejercicio del poder. La actitud ética supone una práctica política. En palabras de Foucault: “la preocupación por uno mismo se sitúa entre el privilegio y la acción política; tal es el punto crucial en el que surge la propia categoría de *épiméleia*” (1996: 43). De acuerdo con esto, para los griegos es necesario el cuidado de sí para gobernar a los demás. En otros términos, podemos decir que para gobernar a los otros es indispensable un buen autogobierno.⁶

⁶ En el curso *Seguridad, Territorio, Población*, en el que Foucault introduce la cuestión del gobierno como ejercicio de poder, alude a la metáfora del navío mediante la cual los griegos señalaban a un buen gobernante. Esta consistía en la representación del gobernante como timonel y de la ciudad como navío. Si el buen timonel es aquel que debe eludir los escollos y resistir ante las tempestades, que debe procurar la conservación de la embarcación y trasladarla a puerto seguro, entonces, el buen gobernante es aquel que logra conducir a la ciudad hacia el bienestar y la felicidad. Por tanto, el buen gobernante debe presentar una serie de aptitudes, o mejor, ciertas virtudes que le permitan lograr este fin. Pero es más bien en Oriente, y no en los griegos, donde encuentra la idea de un gobierno de los hombres. Este se presenta de dos formas: primero como organización de un poder de tipo pastoral, y segundo, la de la dirección de la conciencia, dirección de las almas (Cf., Foucault, 2006: 151-152).

Como vimos, para Foucault la ética es la práctica reflexiva de la libertad. Esta práctica supone una autotransformación del sujeto: el sujeto se (trans)forma a sí mismo por medio de ciertas prácticas. No se trata de una moral que lo constriñe a ser de determinado modo, a actuar de determinada manera, sino de una ética como ejercicio sobre sí mismo. Esta consideración de la ética parte de la idea de un sujeto ético que es libre y autónomo; en tal sentido, puede hallarse una correspondencia entre el pensamiento foucaultiano y las reflexiones éticas de Kant. Tanto para Foucault como para Kant el sujeto ético no debe ser esclavo de sus pasiones y debe darse a sí mismo sus preceptos morales. Pero mientras que para Kant estos preceptos se deben convertir en leyes universales, para Foucault se trata de prácticas de sí, del cuidado de sí, que el sujeto realiza sobre sí mismo y que no tienen pretensión de universalidad.

Crítica, gobierno y verdad

En la conferencia “¿Qué es la crítica?”(1978)⁷ Foucault analiza las nociones de crítica y de Ilustración. Allí define lo que entiende por “gubernamentalidad” y su vinculación con la pregunta ¿cómo no ser gobernado?, concibiendo a esta cuestión no como la oposición entre un tipo de gubernamentalidad y la negación a ser gobernados en absoluto, sino más bien a “¿cómo no ser gobernado de este modo, por tal cosa, en nombre de estos principios, con mira a tales objetivos y por medio de tales procedimientos?” (Foucault, 1995: 3); a este cuestionamiento llama actitud crítica.

Históricamente, expresa Foucault, los puntos centrales a los que se ha referido el cuestionamiento son: la Biblia, el derecho, la ciencia; la escritura, la naturaleza, la relación consigo mismo; el magisterio, la ley, la autoridad del dogmatismo. En consecuencia, la crítica es el cuestionamiento a la autoridad en sus más variadas formas, es la puesta en cuestión sobre quién gobierna, en base a qué se gobierna. La crítica es para Foucault “el arte de no ser gobernado de una cierta manera” (1995: 4).

Como puede observarse, la crítica se relaciona indefectiblemente con la noción de gobierno. Crítica y gobierno permiten vincular el poder, la verdad y el sujeto, pero se trata de dos modos diversos de articulación. De acuerdo con Foucault:

⁷ Conferencia sin título presentada por Foucault en mayo de 1978 ante la Sociedad Francesa de Filosofía, publicada en el Boletín de abril-junio de 1990, y para tales efectos se tituló de este modo.

si la gubernamentalización es ese movimiento por el cual se trataba, en la realidad misma, de una práctica social de sujeción de individuos por medio de mecanismos de poder que reclaman para sí una verdad; pues bien, diría que la crítica es el movimiento por medio del cual el sujeto se arroga el derecho de interrogar a la verdad sobre sus efectos de poder y al poder sobre sus discursos de verdad. En otras palabras, la crítica será el arte de la in-servidumbre voluntaria, el arte de la indocilidad reflexiva. La crítica tendría esencialmente por función la des-sujeción en el juego de lo que pudiéramos llamar la «política de la verdad» (1995: 5).

Mientras que la gubernamentalidad es una práctica de sujeción de individuos por medio de relaciones de poder que reclaman para sí una verdad, la crítica es la interrogación del sujeto a la verdad y a los efectos de poder. La crítica es una puesta en cuestión o una resistencia a la gubernamentalidad, es un modo de des-sujeción a una verdad y unas relaciones de poder que le son impuestas al sujeto.

Esta relación que Foucault establece entre crítica y gobierno, nos conduce a *El conflicto de las Facultades* (1798) de Kant.⁸ El objetivo del pensador alemán es mostrar que la filosofía debe tener garantizado el libre ejercicio de la crítica para cumplir con su función en beneficio de la razón y del gobierno. Para ello describe la división de la universidad en facultades superiores —Teología, Derecho y Medicina— y la inferior —Filosofía—, establece las especificidades de las facultades superiores y explica la función de la facultad inferior.

Kant argumenta que la filosofía no busca su fundamento en la Biblia como el teólogo, ni en el código civil como el jurista, ni en el arte —método terapéutico o *Vademecum*— como el médico, sino que solo debe apoyarse en la razón como fundamento del conocimiento verdadero. De acuerdo con su posición, las facultades superiores tienen un interés de Estado, porque son facultades prácticas que intervienen directamente en las acciones del gobierno —el bien eterno, el bien social y el bien corporal—, mientras que la filosofía tiene como función ejercer el libre uso de la razón sin estar supeditada al Estado. Esto significa que en las facultades superiores la fuente de autoridad

⁸ Este texto de Kant es una respuesta a la carta del censor del rey Federico Guillermo II por su publicación de *La religión en los límites de la mera razón* (1793); este nuevo rey, tras la muerte de Federico II, el “monarca ilustrado”, tomó un conjunto de medidas represivas destinadas a defender la ortodoxia de la Iglesia.

es externa, en tanto que pretenden actuar sobre los ciudadanos a través de las distintas disciplinas; por el contrario, la Facultad de Filosofía debe ser “independiente de las órdenes del gobierno en lo que refiere a sus doctrinas, tenga la libertad, si no de dar órdenes, al menos de juzgar a todos los que se interesan por la ciencia, es decir, por la verdad, y en que la razón tenga el derecho de hablar con franqueza” (Kant, 2004: 23).

Como podemos observar, el conflicto de las facultades superiores (Teología, Derecho, Medicina) con la facultad de Filosofía que describe Kant hace referencia a los blancos hacia los que se dirigió tradicionalmente la crítica. De este modo es posible identificar crítica con filosofía, la crítica como función propia de la filosofía. En efecto, la crítica no solo interviene en el debate de las ideas sino también tiene implicancia directa en las instituciones. Esta injerencia tanto en las prácticas discursivas como no discursivas es tema de interés para Foucault.

A partir de lo expuesto por Kant, es posible decir que en la facultad de Filosofía debe garantizarse el “uso público de la razón”: este es el único que puede promover una actitud crítica. Recordemos que el uso público de la razón había sido objeto de preocupación para Kant en “¿Qué es la Ilustración?”, allí expresaba que este era el único que podía conducir a la Ilustración. Si en ese texto el uso público de la razón era asociado a la Ilustración, aquí lo será a la crítica. En consecuencia, uso público de la razón, Ilustración y crítica son nociones que se encuentran estrechamente vinculadas.

Ahora bien, nos interesa destacar la relación problemática entre crítica y gobierno. Como vimos anteriormente, la crítica es lo que pone en cuestión el gobierno. Si bien a primera vista parecen ser dos conceptos antagónicos, como observa Foucault, Kant intenta reconciliarlos cuando se pregunta:

¿sabes bien hasta dónde puedes saber?, razona tanto como quieras, pero ¿sabes bien hasta dónde puedes razonar sin peligro? En resumen, la crítica dirá que nuestra libertad se juega menos en lo que emprendemos, con más o menos coraje, que en la idea que nos hacemos de nuestro conocimiento y de sus límites [...] para Kant mismo, el coraje verdadero de saber que era invocado por la *Aufklärung* consiste en reconocer los límites del conocimiento. Sería fácil mostrar que para él la autonomía está lejos de ser opuesta a la obediencia a los soberanos (Foucault, 1995: 6).

De allí que Kant, luego de proclamar el lema de la Ilustración “*¡sape-reaude!*”, lo contrapese con la expresión atribuida a Federico II “*¡razonad tanto como queráis y sobre lo que queráis, pero obedeced!*” (Kant, 2010: 28). Entonces, al uso público de la razón le son fijados límites infranqueables. De acuerdo con Kant, para salir del estado de minoría de edad el hombre debe diferenciar la obediencia del uso de la razón. Pero es mediante un artificio filosófico entre el uso público y el uso privado de la razón que puede establecer “una especie de compromiso entre el despotismo racional y el uso de la razón libre” (Abraham, 1989: 123). En este mismo sentido, es posible advertir que “contraponiendo estas dos pretensiones y aceptando como legítima la restricción impuesta al uso privado de la razón, Kant parece aceptar el límite de la crítica. El coraje de conocer es al mismo tiempo el coraje de reconocer los límites de la razón. Esta razón encuentra su empleo legítimo solo en el uso público” (Passerin d’Entreves, 1998: 173).

A la luz de la distinción entre el uso público y el uso privado de la razón se puede comprender el conflicto entre la Facultad de Filosofía y las facultades superiores: mientras que la crítica debe ser garantizada para la Filosofía, las facultades superiores deben estar en consonancia con el interés del Estado. Kant señala que el libre uso de la razón —sea que se lo denomine uso público o crítica— debe darse dentro de ciertos límites. Así logra reconciliar la crítica con el gobierno o, en otros términos, autonomía con obediencia.

Consideramos que en este punto Foucault se distancia de Kant y se ve obligado a recurrir a los griegos. Es decir, Foucault entiende por crítica lo que Kant entiende por Ilustración, en este sentido es que crítica y uso público de la razón aparecen entrelazadas. Pero la noción de crítica de Foucault no está sujeta a los límites impuestos por la propia razón en su uso privado. De modo tal que Foucault no se ve obligado a asumir el proyecto kantiano de un uso público de la razón ligado a la obediencia.

Esto no significa que Foucault niegue la relación de gobierno cuando desarrolla la cuestión de la crítica. Por el contrario, la crítica se dirige hacia un modo de ser gobernados, no al gobierno en sí. Lo cual está en relación con lo que Foucault concibe por gobierno: “Gobernar, en este sentido, es estructurar un campo posible de acción de los otros” (Foucault, 2001: 254). Es decir, con el término gobierno no se refiere a estructuras económico-políticas sino a las formas en que puede dirigirse la conducta de los individuos. En tal sentido, el

gobierno hace referencia tanto a cómo los hombres son gobernados entre sí, cómo se objetiva a los sujetos a través de ciertas formas de gobierno y cómo el sujeto se gobierna a sí mismo mediante ciertos procesos de gobierno.

En la noción griega de *parrhesía* Foucault encuentra una articulación entre crítica y verdad. Recordemos que en relación con la verdad, Foucault inicialmente se había propuesto mostrar, siguiendo a Nietzsche, que esta era el resultado de un choque de fuerzas; de este modo expresa “que el poder produce saber [...]; que poder y saber se implican directamente el uno al otro” (Foucault, 2002a: 34). La verdad es un saber que convierte al sujeto en objeto y lo sitúa en una relación de poder. Pero en sus últimos escritos, la verdad ya no es la que objetiva al sujeto, sino que se encuentra ligada a su subjetividad. La verdad es una producción del sujeto, un acontecimiento subjetivo que pertenece a cada quien y no es el mismo para todos (Cf., Chávez Muriel, 2012: 101).

En sus dos últimos cursos, “El gobierno de sí y de los otros” (1982-83) y “El coraje de la verdad” (1983-84), Foucault se centra en la *parrhesía*. En términos generales es posible definirla como

cierta manera de hablar. Más precisamente una manera de decir la verdad. En tercer lugar, es una manera de decir la verdad de modo tal que, por el hecho mismo de decirla, abrimos, nos exponemos a un riesgo. Cuarto, la *parrhesía* es una manera de abrir ese riesgo ligado al decir veraz al constituirnos de cierta forma como interlocutores de nosotros mismos [...]. Es el libre coraje por el cual uno se liga a sí mismo en el acto de decir la verdad. E incluso es la ética del decir veraz, en su acto arriesgado y libre (Foucault, 2009: 82).

Foucault expresa que “la *parrhesía* pone en juego una cuestión filosófica fundamental: nada menos que el lazo que se establece entre libertad y verdad” (2009: 83). La *parrhesía* va a ligar las nociones de sujeto, libertad y verdad de modo tal que se presenta como una forma en la cual el sujeto se liga a sí mismo a una verdad a través de un decir libre.

En el curso “El gobierno de sí y de los otros”, Foucault muestra el vínculo entre el gobierno de uno mismo y el gobierno sobre los demás, el cual se plasma en la *parrhesía*, que “es una palabra que ejercerá el poder en el marco de la ciudad, pero, claro, en condiciones no tiránicas, es decir, con libertad para las demás palabras [...]. El ejercicio de una palabra que

persuade a aquellos a quienes se manda y que, en un juego agonístico, deja la libertad a los otros que también quieren mandar” (2009: 122). Como podemos observar, la *parrhesía* tiene un sentido político, es la palabra que persuade a quienes se manda reconociendo la libertad de la palabra de los otros.

En el curso del año siguiente, “El coraje de la verdad”, Foucault se ocupa de la *parrhesía* en su sentido ético:

la *parrhesía* aparece ahora, no como un derecho poseído por un sujeto, sino como una práctica, una práctica que tiene por correlato privilegiado, como punto de aplicación primordial, no la ciudad o el cuerpo de los ciudadanos a quienes debe convencerse y cuya adhesión es preciso ganar, sino algo que es a la vez un socio al que ella se dirige y el ámbito donde surte sus efectos en la *psykhé* (el alma) del individuo (Foucault, 2011: 82).

La *parrhesía* está vinculada al *ethos*, se trata de una cierta manera de ser y de comportarse. El decir veraz que implica la *parrhesía* apunta a la formación de un *ethos*, es decir, “encarna un conjunto de operaciones que permiten a la veridicción inducir en el alma efectos de transformación” (Ibíd.).

Foucault logra articular el gobierno de sí y el gobierno de los otros por medio de la *parrhesía*, la cual presenta un sentido ético y político. La *parrhesía* como arte de decir la verdad, como coraje de la verdad, tiene cierta correspondencia con aquello a lo que Kant aludía con el uso público de la razón. Pero mientras que Kant intentaba articular el uso público de la razón con el gobierno, para Foucault la *parrhesía* es un cierto modo de gobierno a través del decir veraz, un gobierno sobre uno mismo, en tanto que transforma al *ethos*, y un gobierno sobre los otros, en tanto persuade.

Ethos, ontología del presente y estética de la existencia

En el curso mencionado anteriormente, “El gobierno de sí y el gobierno de los otros”, Foucault dedica su primera clase al artículo “¿Qué es la Ilustración?” de Kant. Pero ahora destaca el cuestionamiento del pensador alemán hacia la historia. Foucault descubre allí que Kant no se pregunta ni por la cuestión del comienzo, ni por la teleología, sino que aparece por primera vez la temática del presente: “¿qué pasa hoy? ¿Qué pasa ahora? ¿Qué es ese «ahora» dentro del cual estamos unos y otros, y que es el lugar, el punto [desde el cual] escribo?” (Foucault, 2009: 29).

Kant intenta reconocer un elemento singular del presente, mostrar en qué aspecto este ahora es expresión de un proceso del pensamiento y cómo el individuo que habla, en cuanto pensador, forma parte del mismo. De este modo, el filósofo alemán realiza una nueva interrogación sobre la modernidad pero no en relación longitudinal con los antiguos sino en lo que Foucault denomina sagital, es decir, una relación vertical del discurso con su propia actualidad. El presente y el nosotros al que pertenece el filósofo se convierten en objeto de su reflexión filosófica. La tarea de la filosofía será entonces preguntarse por el presente del que somos parte.

Esta inquietud por la actualidad a la que pertenece Kant, también la encuentra Foucault en el conflicto de las facultades, donde en la disputa entre la facultad de Filosofía con la facultad de Derecho, el filósofo alemán se pregunta “si el género humano se halla en constante progreso hacia lo mejor” (Kant, 2004: 109). Para Kant el progreso no puede ser juzgado por la sola experiencia —porque esta solo nos permite ver algunos fragmentos determinados por el principio de causalidad natural— ni por la providencia —porque es un punto de vista más allá de la sabiduría humana—; más bien se trata de buscar en la especie humana un evento que indique una constitución y una actitud que lo torne causa del progreso. Por lo cual, para determinar si existe tal progreso es necesario hacer el proceso inverso al análisis teleológico de la historia; es preciso aislar, dentro de la historia, un acontecimiento que tenga “valor de signo”; esto es, que dé cuenta de la existencia de una causa que señale el progreso continuo de la especie humana.

De acuerdo con Foucault es necesario buscar este signo “en los acontecimientos que son casi imperceptibles” (Foucault, 2009: 35). Kant presenta a la Revolución Francesa como signo de ese acontecimiento, pero no en el hecho de la revolución sino en “la manera de pensar de los espectadores” (Kant, 2004: 117). Si bien indudablemente la revolución es un acontecimiento importante, lo que va a destacar Foucault es que la propuesta de Kant no apunta a la revolución misma —al drama revolucionario— sino a cómo esta se erige en espectáculo, cómo es percibida por los espectadores que no participan en ella pero que sin embargo la observan. Por eso lo importante no es si la revolución triunfa o fracasa, sino “la simpatía rayana en el entusiasmo” (Kant, 2004: 118).

Lo significativo es el entusiasmo por la revolución, que —como señala Kant— es signo, en primer lugar, de que todos los hombres consideren darse una constitución política que les convenga y, en segundo lugar, que la misma

evite la guerra ofensiva. Ambos elementos, dice Foucault, “son igualmente el mismo proceso de la Ilustración [...], la revolución es en verdad el hecho que consume y continua el proceso de la Ilustración y en esa medida, tanto la Ilustración como la revolución son acontecimientos que ya no pueden olvidarse” (Foucault, 2009: 37). Para el pensador francés, tanto la pregunta por la Ilustración como por la revolución son cuestionamientos que Kant realiza hacia la actualidad, lo que denomina “una ontología del presente, una ontología de la modernidad, una ontología de nosotros mismos” (*Ibíd.*: 39).

En 1984 Foucault escribe un ensayo titulado “¿Qué es la Ilustración?”,⁹ en el que se centra en la definición negativa que presenta Kant sobre la Ilustración, esto es, como una “salida”, un “resultado”. Foucault advierte que esta salida está caracterizada como un “proceso desarrollándose, pero también como una tarea y una obligación” (Foucault, 2002b: 85). Desde su lectura, más que como un período la modernidad puede ser pensada como una actitud. Por actitud entiende un modo de relación con respecto a la actualidad que supone un *ethos*, el cual consiste en una “crítica permanente de nuestro ser histórico” (*Ibíd.*: 97). Para Foucault esto significa negativamente: a) rechazar el chantaje con la Ilustración, es decir, estar a favor o en contra de la razón; b) evitar la confusión entre humanismo y la Ilustración, ya que el humanismo es un conjunto de temas ligados a juicios de valor, que sirvió para justificar las concepciones del hombre tomadas de la religión, de la ciencia, de la política. Y positivamente, una “ontología histórica de nosotros mismos” (Foucault, 2002b: 101).

La Ilustración es una “actitud límite”, que no significa como en Kant saber “qué límites debe renunciar a franquear el conocimiento” sino, de manera positiva, “en lo que nos es dado como universal, necesario, obligatorio, cuál es la parte de lo que es singular, contingente y debido a coacciones arbitrarias” (*Ibíd.*) y debe ser también una “actitud experimental”, “un trabajo de nosotros mismos sobre nosotros mismos en tanto seres libres” (*Ibíd.*: 103-104).

En este sentido, la ontología de nosotros mismos no es teoría, ni doctrina, ni saber determinado, sino *ethos* filosófico, una actitud crítica sobre lo que somos, sobre nuestros límites, para construirnos sobre la posibilidad de su

⁹ Este ensayo debía leerse en la Universidad de California, en Berkeley, en el ámbito de un seminario sobre *Modernidad e Iluminismo* en el cual participarían Habermas, Taylor, Rorty, Dreyfus y Rabinow. El seminario no se realizó debido a la muerte de Foucault.

superación. En este punto nos encontramos con una definición de *ethos*, que consiste tanto en una actitud crítica como en una actitud experimental.

Es posible advertir que este *ethos* como modelado de sí que debe ser adoptado por cada sujeto no es congruente con la posición kantiana. En efecto, “la representación de la autonomía como autoinvención estética elimina la universalidad que estaba en el corazón mismo de la noción kantiana” (McCarthy, 1992: 81). Tampoco lo es el reconocimiento de los límites que en Foucault aparecen en su posibilidad de ser franqueados, esto es, un *ethos* como trasgresión.¹⁰ Asimismo, la ética foucaultiana está alejada de la ética kantiana entendida en términos de ley universal. Para Foucault la ética es un tipo de relación con uno mismo, una estética de la existencia, que se distingue del sujeto ético universal kantiano.

Esta estética de la existencia que Foucault liga a la ética es desarrollada en *Historia de la sexualidad II. El uso de los placeres* (1984), donde realiza un análisis de la sexualidad en el período clásico que se refiere a las formas mediante las cuales los individuos pueden y deben reconocerse como sujetos de la sexualidad. Nos interesa subrayar de este texto las “artes de la existencia”, es decir, “las prácticas sensatas y voluntarias por las que los hombres no solo se fijan reglas de conducta, sino que buscan transformarse a sí mismos, modificarse en su ser singular y hacer de su vida una obra que presenta ciertos valores estéticos y responde a ciertos criterios de estilo” (Foucault, 1986: 13-14).

Estas prácticas consisten en una serie de técnicas de sí¹¹ que el sujeto realiza sobre sí mismo y que lo conducen a una estética de la existencia “una manera de vivir cuyo valor moral no obedece ni a su conformidad con un código de comportamiento ni a un trabajo de purificación, sino más bien a ciertos principios formales generales en el uso de los placeres, en la

¹⁰ Según Passerin d’ Entrèves, la ontología de nosotros mismos, el *ethos* trasgresor y la elaboración de una estética de sí están en realidad más próximos a la visión nietzscheana de una transvaloración de los valores que a la noción kantiana de mayoría de edad (Cf. Passerin d’ Entrèves, 1998: 181).

¹¹ Las técnicas de sí, *techné*, son un conjunto de reglas que rigen la actividad de los hombres, y que si bien no tienen la forma de ley universal, son un principio de estilización de la conducta. Foucault distingue tres artes: la dietética —el arte de la relación cotidiana del individuo con su cuerpo—, la económica —el arte de la conducta del hombre en cuanto jefe de familia— y la erótica —el arte de la conducta recíproca del hombre y del muchacho en relación con el amor—. La dietética, la económica y la erótica son actividades ligadas al cuidado de uno mismo porque la dietética es la relación entre el cuidado y el régimen general de la existencia del cuerpo y el alma; la económica es la relación entre el cuidado de uno mismo y la actividad social y la erótica es la relación entre el cuidado de uno mismo y la relación amorosa.

distribución que de ellos hacemos, en los límites que observamos, en la jerarquía que respetamos” (Foucault, 1986: 87). Por consiguiente, las artes de la existencia son las prácticas por las cuales los hombres no solo se fijan en las reglas de conducta, sino que buscan transformarse a sí mismos.

Podemos observar cómo la estética de la existencia está en relación con la noción griega de *ethos*. Es decir, una forma de actuar y de comportarse que convierte al sujeto en una obra de arte. El *ethos* promovido por una estética de la existencia es una transformación de uno mismo por uno mismo, una búsqueda de un modo de comportarse y de ser que involucra prácticas de libertad, cuidado de sí y conocimiento de sí.

A partir de lo que llama “el arte de vivir” o “arte de la existencia”, Foucault aboga por una vida en la cual el sujeto reflexione y transforme sus propias prácticas. Se trata de un nuevo modo de conducta y de uso de los placeres. Para Foucault esto no significa la supresión de uno mismo, tal como es la actitud del cristianismo hacia los placeres, sino de una relación racionalizada con los mismos. Frente al dispositivo de la sexualidad, del cual el cristianismo es el principal responsable, aparece una estética de la existencia que consiste en un conjunto de prácticas de sí que el sujeto realiza sobre sí mismo. En este sentido, no se trata de un sujeto que a través de la sexualidad es convertido en objeto, sino de un sujeto que está en permanente relación con su dimensión subjetiva.

Conclusión

En este artículo nos propusimos mostrar la influencia de Kant en los últimos textos de Foucault, correspondientes a la etapa ética. A partir de lo que Foucault llama “historia crítica del pensamiento”, inaugurada por Kant y en la cual él mismo se inscribe, desarrollamos la concepción de sujeto que presenta el filósofo francés, que estaría relacionada con la de Kant. A raíz de la distinción que Foucault establece entre las dos tradiciones que habría fundado Kant —la analítica de la verdad y la ontología del presente— es que se hace posible comprender su relación con el pensamiento kantiano. Es decir, encontramos cierta afinidad entre la concepción del sujeto ético kantiano y el sujeto ético propuesto por Foucault.

En los textos menores de Kant es donde puede hallarse este diálogo o cercanía con Foucault. La lectura que el pensador francés realiza de los mismos en sus últimas investigaciones presenta una cierta fascinación por Kant,

por un Kant que se centra en el uso público de la razón, que promueve una actitud crítica, que se pregunta por el presente. Estas son algunas de las características que hacen de Kant un pensador que invita a la reflexión ética a través de las nociones de libertad, autonomía, crítica y actualidad.

En primer lugar desarrollamos las nociones que vienen aparejadas a la idea de sujeto ético de Kant: la libertad y la autonomía. Para Kant, el sujeto sólo a través de la libertad de hacer un uso público de la propia razón y de darse a sí mismo sus propias leyes es capaz de convertirse en un sujeto ético. Esta consideración del sujeto también está presente en el pensamiento foucaultiano. En sus últimos escritos Foucault se ocupa de desarrollar ya no cómo el sujeto se convierte en objeto de conocimiento ni cómo se constituye a partir del ejercicio de poder, sino de la formación del sujeto. Esta preocupación por lo que denominamos (trans)formación del sujeto permitió establecer ciertas continuidades entre Foucault y Kant.

De acuerdo con Foucault, el sujeto debe ser libre: no hay ética —ni tampoco relaciones de poder— si no hay libertad. La ética es entendida como una práctica de la libertad; no es un conjunto de preceptos que le son impuestos al sujeto, ni tampoco debe confundirse con una suerte de legalidad, sino que es una práctica reflexiva de la libertad. En tal sentido, tanto Foucault como Kant coinciden en lo que entienden por sujeto ético. Pero a diferencia de Kant, Foucault no concibe la ética como leyes universales, y el sujeto ético está situado históricamente. Esta distancia con Kant obliga a Foucault a recurrir a los griegos: en la noción de cuidado de sí, junto con el conocimiento de sí, es que puede mostrar una práctica de la libertad como problema ético.

En un segundo momento nos ocupamos de la relación entre crítica, gobierno y verdad. Para Kant la crítica debe ser ejercida con total libertad pero dentro de ciertos límites infranqueables. Esto lo conduce a conciliar la crítica con el gobierno, es decir, libertad con obediencia. Pero para Foucault la crítica es aquello que se enfrenta a un modo de gobernar, es lo que pone en cuestión no al gobierno en sí sino la manera en la que somos gobernados. En tal sentido, si bien Foucault coincide con Kant en lo que considera una actitud crítica, se aparta del proyecto kantiano en tanto no subordina la crítica a la obediencia. La crítica es una resistencia a la gubernamentalidad; se trata de un modo de des-sujeción a una verdad y a unas relaciones de poder que le son impuestas al sujeto. Esta imposibilidad de reconciliación entre ambos

términos lleva a Foucault a recurrir nuevamente a los griegos para mostrar cómo la crítica y la verdad pueden poner en cuestión al gobierno a través de la *parrhesía*. La *parrhesía* tanto en su versión política como ética es una forma en la cual el sujeto se liga a sí mismo a una verdad a través de un decir libre, y permite de este modo pensar en un sujeto que está en una relación con la verdad de de-sujeción.

Por último, abordamos la actitud crítica como ontología del presente. Foucault reconoce en Kant al primer pensador que se pregunta por su actualidad. Esta preocupación por el presente involucra una actitud que tendría el filósofo, la cual es identificada por Foucault con el término griego *ethos*. El *ethos* para Foucault es tanto una actitud límite como una actitud experimental. En tal sentido, está relacionado con lo que llama estética de la existencia. Pero aquí se distancia nuevamente de Kant, ya que la estética de la existencia no tiene pretensión de universalidad: se trata más bien de una serie de técnicas o prácticas de sí que el sujeto ejerce sobre sí mismo con el objetivo de conocer lo que es y de franquear sus propios límites. Así Foucault se ve conducido a observar en la sexualidad griega lo que llama el “arte de vivir”. Las artes de la existencia son las prácticas por las cuales los hombres no solo se fijan en las reglas de conducta sino que buscan, en definitiva, (trans)formarse a sí mismos.

Bibliografía

- Abraham, T. (1989). *Los senderos de Foucault*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ceballos Garibay, H. (2000). *Foucault y el poder*. México: Ediciones Coyoacán.
- Chávez Muriel, H. R. (2012). *Un acercamiento al concepto de sujeto en el pensamiento de Michel Foucault. Del ser humano al sujeto y el gobierno de sí mismo como práctica de libertad*. Bogotá: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Fimiani, M. (2005). *Foucault y Kant. Crítica Clínica Ética*. Buenos Aires: Herramienta.
- Fine, B. (1993). Las luchas contra la disciplina: la teoría y la política de Michel Foucault. En: H. Tarcus (Comp.). *Disparen sobre Foucault*. Buenos Aires: Ediciones El Cielo por Asalto, pp. 109-143.
- Foucault, M. (1984). Space, Knowledge, and Power. En: P. Rabinow (Ed.). *The Foucault Reader*. New York: Pantheon Books, pp. 239-256.

- Foucault, M. (1986). *Historia de la sexualidad. Vol. II, El uso de los placeres*. México: Editorial Siglo XXI.
- Foucault, M. (1995). ¿Qué es la crítica? *Revista de filosofía*, ULA, 8, pp. 1-18.
- Foucault, M. (1996). *Hermenéutica del sujeto*. La Plata: Editorial Altamira.
- Foucault, M. (2001). El sujeto y el poder. En: H. Dreyfus & P. Rabinow. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión, pp. 241-259.
- Foucault, M. (2002a). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Foucault, M. (2002b). ¿Qué es la ilustración? Córdoba: Alción Editora.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2010). *Michel Foucault. Obras esenciales*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2011). *El coraje de la verdad. El gobierno de sí y de los otros II*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2013). Foucault responde a Sartre. En: ¿Qué es usted profesor Foucault? Sobre la arqueología y su método. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, pp. 119-126.
- Habermas, J. (1988). Apuntar al corazón del presente. En: D. Couzens (Comp.). *Foucault*. Buenos Aires: Nueva Visión, pp. 61-79.
- Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus.
- Kant, I. (1975). *Crítica de la razón práctica*. Madrid: Espasa Calpe.
- Kant, I. (1980). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Espasa Calpe.
- Kant, I. (2004). *El conflicto de las Facultades*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Kant, I. (2010). ¿Qué es la ilustración? Buenos Aires: Prometeo.
- Lanceros, P. (1994). *Avatares del Hombre. El pensamiento de Michel Foucault*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Lecourt, D. (1993). ¿Microfísica del poder o metafísica? En: H. Tarcus (Comp.). *Disparen sobre Foucault*. Buenos Aires: Ediciones El Cielo por Asalto, pp. 67-82.
- Macherey, P. (1999). Sobre una historia natural de las normas. En: E. Balbier et al. *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa Editorial, pp. 170-185.
- Macherey, P. (2011). *De Canguilhem a Foucault: la fuerza de las normas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- McCarthy, T. (1992). *Ideales e Ilusiones. Reconstrucción y deconstrucción en la teoría crítica contemporánea*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Muhle, M. (2009). Sobre la vitalidad del poder. Una genealogía de la biopolítica a partir de Foucault y Canguilhem. *Revista de Ciencia Política*, 29 (1), pp. 143-163.
- Passerin d' Entreves, M. (1998). Crítica e Iluminismo. Sobre Michel Foucault. *Pensamiento de los confines*, 5, oct., pp. 171-182.
- Rajchman, J. (2001). *Lacan, Foucault y la Cuestión de la Ética*. México: Editorial Psicoanalítica de la Letra, A. C.
- Torrano, A. (2011). La Aufklärung en la ontología del presente de M. Foucault. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 31, jul-dic., Madrid, Universidad Complutense. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/36817>
- Torrano, A. (2012). Foucault y la tradición crítica de Kant. En: S. Torres & J. Smola (Comps.). *Lecturas contemporáneas de la filosofía política clásica y moderna*. Los Polvorines: Universidad de General Sarmiento, pp. 271-280.
- Torrano, A. (2013). Canguilhem y Foucault. De la norma biológica a la norma política. En: P. Karmczmarczyk (Comp.). *Dossier sobre Epistemología francesa*, *Revista Estudios en Epistemología*, pp. 122-144.

Cuerpo y poder. Impacto del pensamiento de Michel Foucault en el feminismo norteamericano de finales del Siglo XX

Ariel Martínez

A modo de introducción: El cuerpo del feminismo

Actualmente la categoría cuerpo constituye un escenario que nuclea aportes teóricos de diversas disciplinas. La teoría feminista no es la excepción, pues se ha ocupado de dar espesor al cuerpo y su compleja relación entre sexo y género. A partir de Simone de Beauvoir, dicha teoría ha apuntado a explicar la opresión de las mujeres y a alcanzar el logro de relaciones más igualitarias entre ellas y los varones (Femenías, 2000; Dorlin, 2009). La categoría mujer advino en el epicentro de todo intento de explicar la subordinación. Luego, la categoría género introdujo nuevas aristas en el debate; el análisis ahora relacional y contextualizado permitió poner en cuestión la noción de mujer ahistórica, esencial y universal (Cangiano & DuBois, 1993). El género permitió explicar la diferencia entre varones y mujeres en términos relacionales e históricos, así como también instaló una profunda denuncia sobre el ordenamiento que distribuye de modo no equitativo el poder entre varones y mujeres (Burin&Meler, 1998; 2000). Pero si se trata de destacar un avance nodal respecto de la introducción del género en el campo del feminismo, este refiere a la posibilidad de quitar la subordinación de las mujeres del campo de la naturaleza.

En este contexto, género y sexo son conceptos diferenciales. Por un lado, el sexo refiere a un hecho biológico; el género, por su parte, da cuenta del conjunto de significados que diferencian, se adjudican al sexo. Señala Jason Glynos (2000) que el modo en que se diferencian tales conceptos, y esta forma en que

se articulan, sostienen una perspectiva denominada fundacionalismo biológico. En él, sexo y género, lo biológico y lo social, constituyen dominios autónomos, donde el primero es capaz de inhibir las posibilidades del segundo. En este sentido, el sexo proporciona un punto de referencia incuestionable, la identidad específicamente femenina encontró su soporte en el incontestable dimorfismo que el sexo impone al cuerpo así naturalizado.

Esta idea moderna de cuerpo, entendida como una unidad autónoma y orgánica, localiza al sexo como una superficie pasiva, fija y prediscursiva, determinada biológicamente (Fernández, 2003). El género, entonces, constituye la interpretación cultural del sexo. Así, el género es a la cultura, lo que el sexo es a la naturaleza.

Cuerpo y poder: un entramado complejo entre materialidad y lenguaje

A fines de los años 80 el pensamiento de Foucault impactó fuertemente sobre las producciones académicas desarrolladas en el interior de los *Gay and Lesbian Studies* en Estados Unidos. Los desarrollos teóricos reunidos en el primer volumen de *Historia de la sexualidad –La voluntad de saber–* permitieron dar un giro al modo en que el activismo gay-lésbico concebía la sexualidad y, a partir de allí, gestionaba e implementaba estrategias políticas ancladas, fundamentalmente, en el objetivo de liberar o emancipar identidades sexuales no normativas.

Actualmente, los desarrollos de Foucault se encuentran en la base de la proliferación de la teoría *queer*. Dicha teoría ha desestabilizado la categoría sexo a partir de las fuertes críticas esgrimidas contra la noción de identidad y naturaleza (Butler, 1999; Nouzeilles, 2002). La tendencia actual de entender las identidades en términos fragmentarios arrastra hacia el debate a la clásica distinción sexo/género. La diseminación de las ideas posestructuralistas a principios de los setenta (frecuentemente vinculada con Foucault y Derrida) instaló fuertes críticas a las oposiciones binarias. Por otra parte, la idea de naturaleza comienza a cuestionarse como un existente localizado por fuera de los discursos sociales. La idea de naturaleza, entonces, se encontraría configurada por interpretaciones de un momento histórico particular con fines legitimadores de un estado de cosas. En este sentido, lo natural debe entenderse como lo profundamente arraigado en convencionalismos sociales (Haraway,

1992). Desde este punto de vista teórico, la noción de género se extiende hasta abarcar la oposición misma de sexo/género (o naturaleza/cultura), entendida como un efecto discursivo que ubica tal oposición por fuera de los límites del discurso, pues es el propio discurso el que genera la distinción discursivo/extradiscursivo. Por tanto, sexo y género no adquieren su valor oposicional por fuera de los significados culturales.

A partir de Foucault, Judith Butler sostiene que el sexo se produce a través de un proceso de materialización (Butler, 1993a). Este enfoque foucaultiano permite afirmar que los discursos no solo describen el cuerpo sino que también formulan y constituyen sus realidades materiales (Foucault, 2008a). Estos significados no son originales y no se encuentran localizados o anclados en el interior de los organismos individuales, sino que circulan en los discursos y prácticas culturales y sociopolíticas significativas e históricamente mutables que describen e inscriben el cuerpo y la identidad. Los enfoques posestructuralistas entienden el discurso como constitutivo de regímenes de verdad sobre el cuerpo, como prácticas que forman el cuerpo al tiempo que regulan la subjetividad corporizada mediante la identidad de género, entendida como agencia de control subjetiva (Burns, 2003). En esta línea, Judith Butler, junto a otras teóricas feministas revisionistas (Haraway, 1995, entre otras), ha impuesto un giro a los debates acerca de la corporalidad y el desarrollo psicológico (Matisons, 1998; Chambers, 2007), incluso ha introducido producciones de gran influencia en lo que respecta a identidad de género y su impacto en la construcción de la morfología corporal (McNay, 1999).

Cada declaración sobre el cuerpo, aunque sea descriptiva, lo muestra de una manera específica. Cada forma de ver o experimentar el cuerpo se encuentra necesariamente mediada por el lenguaje. En *Vigilar y castigar*, Foucault (2008a) describe la formación de la “materialización” del cuerpo del prisionero en términos de proceso. También es posible hallar la misma línea de abordaje en el primer volumen de la *Historia de la sexualidad*. Si bien por momentos pareciera que el cuerpo tiene una materialidad que preexiste a las relaciones de poder que lo constituyen, en *Vigilar y castigar* es posible detectar una relación diferente entre materialidad del cuerpo y poder. El alma aparece como un instrumento del poder a través de la cual se forma, se produce, se realiza el cuerpo.

Foucault sostiene que el alma es un ideal regulativo y normativo que modela el cuerpo. En palabras del autor: “El hombre del que se nos habla y

al que se invita a liberar, es ya en sí mismo el efecto de una sujeción mucho más profunda que él mismo. Tiene un alma que lo habita y le da existencia y que es en sí misma un factor del dominio que ejerce el poder sobre el cuerpo. El alma es el efecto y el instrumento de una anatomía política, el alma es la cárcel del cuerpo” (Foucault, 2008a:39). El alma le da existencia al prisionero, forma y modela el cuerpo. Esta sujeción que plantea el autor no implica solo subordinación en términos represivos: es también una producción de sujeto. En estos términos no es posible pensar el cuerpo como articulado políticamente mediantemente dentro de una operación de poder. Por medio de dicha operación el poder produce los mismos sujetos que sujeta. Es así que para Foucault el poder forma y regula los cuerpos.

Para Butler (1993a), Foucault toma la figura de los prisioneros para afirmar que la estrategia no es ejecutar una represión de sus deseos, sino obligar a sus cuerpos a significar la ley prohibitiva como esencia. De esta manera es que se producen cuerpos que significan la ley como la esencia de su yo, el sentido de su alma, su conciencia, la ley de su deseo. La ley, entonces, no es externa a los cuerpos que subyuga y subjetiva/sujeta. Por otra parte, según Foucault (2008a), el alma no es un efecto ideológico ilusorio. De acuerdo al autor, todo parece indicar que el alma posee una realidad que se produce permanentemente por el funcionamiento del poder que se ejerce sobre los cuerpos de los individuos castigados. Resulta interesante destacar la novedad que introduce la perspectiva de Foucault. El cuerpo es un sitio donde los regímenes de discurso y poder se inscriben al tiempo que lo construyen como tal. Esta idea sugiere que el cuerpo no preexiste a tales inscripciones, una superficie disponible para advenir sitio de su propia construcción. Para Foucault el cuerpo pareciera no ser ontológicamente distinto a los procesos de construcción.

La hipótesis foucaultiana formulada en *La voluntad de saber* refiere a que el poder está en todas partes. El poder, para Foucault, no es una sustancia sino una relación; no es algo que se posee sino que se ejerce. El poder es intrínsecamente relacional: se trata de relaciones de poder. Por otra parte, no es exclusivamente negativo, no se trata del poder de negar o de suprimir. Es también productivo: produce posibilidades de acción. Para el filósofo francés, el poder opera en la constitución de la materialidad misma del sujeto, simultáneamente forma y regula al sujeto. En este contexto conceptual, el cuerpo no constituye una materialidad independiente que solo posteriormente

es constreñida por relaciones de poder exteriores. Cuerpo y poder parecen ser coextensivos. La materialidad del cuerpo designa cierto efecto del poder, es el poder en sus efectos formativos. Contrariamente a esto, los efectos materiales del poder suelen ser considerados hechos primarios, datos que existen *a priori*. En esta línea, por ejemplo, los cuerpos suelen ser presentados en términos de positivities materiales que se localizan, de manera naturalizada, fuera del discurso y el poder, como referentes indiscutibles. Dicha naturalización resulta, desde esta perspectiva, un producto efectivo de los arreglos de poder que entretejen los regímenes discursivos que capturan y constituyen el cuerpo. Por tanto, cuando el cuerpo es entendido como dato primario, como punto de partida y no como efecto material del poder, se enmascaran las relaciones de poder que lo constituyen (Sawiki, 1991).

Las consideraciones que se desprenden de este posicionamiento teórico son complejas. Delimitar la materialidad del cuerpo como exterior al lenguaje no deja de ser un modo de postular dicha materialidad desde el lenguaje. Por tanto, todo intento de asignar a la materialidad una ontología ajena al lenguaje significa negar la correspondencia del lenguaje a ese ámbito de exterioridad. Por ello la distinción radical y absoluta entre materialidad y lenguaje que pretende asegurar la función referencial de este último termina por socavar esa misma función. Si bien esto no implica reducir el cuerpo a materia lingüística, no se debe perder de vista que lenguaje y materialidad se anudan de manera compleja (Butler, 1993a).

A partir de Foucault (2008a, 2008b) es posible pensar en una ontología política del cuerpo. La materialidad del cuerpo no puede ser entendida al margen de los discursos, pues está significada desde el inicio. Las categorías que designan la materia y el cuerpo pertenecen al lenguaje. Sin embargo, el cuerpo, su materialidad, es postulado y anclado antes, o por fuera, del lenguaje. Entonces, su carácter de *a priori* no es más que un efecto de significación. Desde la óptica de Foucault, por tanto, no hay configuración del cuerpo antes de las operaciones del poder que integran el discurso. Si la materialidad está ligada a la significación desde el principio, la relación entre cuerpo y lenguaje —sobre todo los intentos de desentrañar cuál de los términos se encuentra causalmente primero— produce una circularidad sin fin.

En otro segmento de su obra *La arqueología del saber*, Michel Foucault distingue entre “formaciones discursivas y unos dominios no discursivos

(instituciones, acontecimientos políticos, prácticas y procesos económicos)” (Foucault, 1970: 272). La tarea de la arqueología, explica, consiste en examinar las relaciones entre los hechos enunciativos o discursivos y los sistemas no discursivos, para definir formas específicas de articulación (Foucault, 1970). Rechaza tanto el análisis simbólico como el análisis causal. En el caso de la medicina clínica, afirma: “Un análisis simbólico vería en la organización de la medicina clínica, y en los procesos históricos que le han sido concomitantes, dos expresiones simultáneas que se reflejan y se simbolizan la una en la otra, que se sirven recíprocamente de espejo, y cuyas significaciones se hallan presas en un juego indefinido de remisiones: dos expresiones que no expresan otra cosa que la forma que les es común” (Foucault, 1970: 272-273).

El análisis causal, por otra parte, intenta mostrar que ciertas prácticas no discursivas determinan la conciencia en una variedad de niveles. Por lo tanto, en lo que respecta a los científicos médicos, el análisis causal tiene que demostrar que los intereses, valores, percepciones y la racionalidad son el resultado causal de ciertos cambios políticos y de nuevos desarrollos de procesos económicos e industriales externos a ellos. En palabras del autor: “Un análisis causal, encambio, consistiría en buscar en qué medida los cambios políticos, o los procesos económicos, han podido determinar la conciencia de los científicos: el horizonte y la dirección de su interés, su sistema de valores, su manera de percibir las cosas, el estilo de su racionalidad” (Foucault, 1970: 273).

Tanto la simbolización como la causalidad requieren un campo de positivities formadas de acuerdo con las normas, mientras que la arqueología es una cuestión de relaciones; por ende, deshace positivities. El análisis arqueológico de la medicina clínica descrito por Foucault descubre cómo y de qué forma los sistemas no discursivos tales como las prácticas políticas participan en las condiciones de emergencia, la inserción y el funcionamiento del discurso médico en sí. Las prácticas políticas abren nuevos campos para el mapeo de objetos médicos; adjudican un estatus privilegiado al médico, que se convierte en el enunciator exclusivo de ese discurso, y atribuyen al discurso médico la función de juzgar a las personas, tomar decisiones administrativas, establecer normas, traducir, resolver u ocultar conflictos, y proporcionar modelos naturales para la sociedad. Pero a su vez, la práctica médica, referida a un campo particular de objetos, en las manos de las personas designadas como calificadas y ejerciendo funciones sociales, “se articula

sobre prácticas que le son externas y que no son ellas mismas de naturaleza discursiva” (Foucault, 1970: 276).

En *Historia de la sexualidad*, las afirmaciones de Foucault (2008b) también parecen estar teñidas de esta compleja relación, por momentos circular. El autor afirma que desde finales del siglo XVIII se ha configurado un dispositivo de la sexualidad que hizo del sexo una preocupación del cuerpo social en su conjunto. Según su análisis, “La ‘sexualidad’ es el conjunto de efectos producidos en los cuerpos, los comportamientos y las relaciones sociales por cierto dispositivo dependiente de una tecnología política compleja” (Foucault, 2008b: 122), es decir, por el despliegue de la sexualidad. La presencia de esta circularidad en el análisis de Foucault no desestima la relevancia de los aportes contenidos en sus argumentos.

Más allá del complejo grado en el que se entrelazan discurso y práctica, otros aportes de Foucault sugieren que ningún acontecimiento o fenómeno queda fuera del alcance del poder discursivo. Como resultado de esto, el poder discursivo adquiere un carácter totalizante. El filósofo alude al panóptico como el “diagrama de un mecanismo de poder referido a su forma ideal” (Foucault, 2008a:237); invoca la noción de esquema para pensar el modo en que en nuestras sociedades el poder disciplinario controla todo el campo, de manera que todo el campo no discursivo es finalmente reducido a una forma discursiva de poder.

Impacto del pensamiento de Foucault: Judith Butler y la teoría *queer*

El pensamiento de Judith Butler constituye la emergencia del impacto del pensamiento de Foucault en el feminismo norteamericano. Sintéticamente, a partir de Foucault (2008a, 2008b) la autora sostiene que el sexo no es otra cosa que el producto de una estrategia biopolítica de instauración de un soporte prediscursivo, naturalizado, sobre el cual se instaura un sistema dicotómico de clasificación de las identidades y orientaciones sexuales posibles para un sujeto. Es decir que la materialidad de los cuerpos responde a una construcción lingüística ligada a estrategias de poder y constituye la superficie de una invención social que tiene lugar dentro de un marco cultural que exige que el sexo sea diádico, hetero y estable. De este modo, se asegura la estabilidad y el marco binario del sexo (Femenías, 2003).

En esta perspectiva Butler (1993a) aborda la categoría cuerpo en términos de construcción. Resulta difícil evadir las dificultades de pensar o atribuir un significado a un cuerpo antes de la marca social del género. La distinción de las categorías sexo y género presupone la idea de que el género es un significado que recubre un cuerpo que anteriormente ya ha sido diferenciado sexualmente —cuya diferenciación es biológica o natural—. Cuando se delimita el sexo como tal, ya se construyen y se normalizan ciertas formas de diferenciación. Las diferencias anatómicas no preceden a las interpretaciones culturales de la diferencia, sino que son en sí mismas una interpretación cultural que descansa en supuestos normativos naturalizados. Butler aborda la problemática que encierra la diferencia sexual sin perder de vista que dicha diferencia se asienta sobre la estabilidad fundamental del sexo binario como norma artificial, que instaura una heterosexualidad obligada y realiza su llamada violencia al regular lo que es y no es designable (Butler, 1999).

La propuesta butleriana es compleja. Si el sexo mismo es una construcción, es posible deconstruir los cuerpos, ya que estos no tienen existencia significativa independientemente de sus marcas de sexo/género. El sexo es una ficción, un constructo discursivo actuado performativamente (Butler, 1993b) al que es posible dismantelar para instaurar la proliferación paródica de otras formas. Para la autora es factible instituir nuevas significaciones que no necesariamente se ajusten a la lógica binaria que clasifica los cuerpos, y así construir posiciones que permitan una fuga de los esquemas falocéntricos.

Sin duda, el pensador más citado en las producciones reunidas en este campo de estudios es Michel Foucault (2008a, 2008b). Sus ideas sirvieron como marco fundamental para el surgimiento de la teoría *queer*. Foucault ilustra el modo en que la sexualidad se constituye como tal al ser tomada como objeto de determinados saberes institucionales. Esto significa que mediante el examen de los discursos fue posible comprender cómo ciertos actos y conductas se transformaron en blanco de determinados discursos; por lo tanto fueron sujetos al poder disciplinario y así entrampados en identidades (como la homosexual) interiorizadas como atributos esenciales. La identidad en los escritos de Foucault, por lo tanto, está históricamente constituida (no es ahistórica). Este enlace entre discurso e identidad constituye el corazón de la teoría *queer*. Foucault también afirmó que el poder no es una propiedad ejercida por una mayoría dominante, sino que se trata de relaciones e

interacciones. La idea particularmente importante para la teoría *queer*, sin embargo, fue que, en cualquier relación en la que opera el poder, también se produce la posibilidad de la resistencia.

El impacto del pensamiento de Foucault produjo, de este modo, un giro radical antiesencialista en la forma en que se venía pensando la identidad sexual. De estos aportes se desprenden los principios fundamentales de la teoría *queer*, los cuales se contraponen a —pero surgen a partir de— varias fuentes teóricas provenientes de los estudios gays y lésbicos de los años 1970 y 1980 en Estados Unidos. Este entorno sociopolítico albergó el proyecto de liberación de identidades sexuales no subsidiarias a la heteronormatividad. La teoría *queer* configuró una respuesta a los retos que planteaban tales políticas de la identidad en el marco de los movimientos de liberación gays, lésbicos y de otras minorías (Sawiki, 1991).

En este contexto, el sexo comienza a pensarse como una ficción regulativa (Femenías, 2003) que, como tal, debe ser desnaturalizada. Para ello, la teoría *queer* ancla el género en el lenguaje performativo para desvincularlo de los alcances del pretendido determinismo biológico del sexo.

Bibliografía

- Burin, M. & Meler, I. (1998). *Género y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Burin, M. & Meler, I. (2000). *Varones. Género y subjetividad masculina*. Buenos Aires: Paidós.
- Burns, M. (2003). *Interviewing: embodied communication*. *Feminism & Psychology*, 13(2), pp. 229-236. London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage Publications.
- Butler J. (1999). *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*. New York & London: Routledge. (Trabajo original publicado en 1990).
- Butler, J. (1993a). *Bodies that matter. On the discursive limits of 'sex'*. New York: Routledge.
- Butler, J. (1993b). *Imitation and gender in subordination*. En: H. Abelove (Ed). *The Gay and Lesbian Studies Reader*. London: Routledge, pp. 307-320.
- Cangiano, M. C. & DuBois, L. (1993). *De mujer a género*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

- Chambers, S. (2007). 'Sex' and the problem of the body: reconstructing Judith Butler's theory of sex/gender. *Body & Society*, 13(4), pp. 47-75. Los Angeles, London, New Delhi & Singapore: Sage Publications.
- Dorlin, E. (2009). *Sexo, género y sexualidades* (V. Goldstein trad.). Buenos Aires: Nueva Visión (Trabajo original publicado en 2008).
- Femenías, M. L. (2000). *Sobre sujeto y género. Lecturas feministas desde Beauvoir a Butler*. Buenos Aires: Catálogos.
- Femenías, M. L. (2003). *Judith Butler: introducción a su lectura*. Buenos Aires: Catálogos.
- Fernández, J. (2003). Los cuerpos del feminismo. En: D. Maffía (Comp.). *Sexualidades migrantes. Género y transgénero*. Buenos Aires: Feminaria, pp. 86-96.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber* (A. Garzón del Camino trad.). México: Siglo XXI (Trabajo original publicado en 1969).
- Foucault, M. (2008a). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (A. Garzón del Camino trad.). Buenos Aires: Siglo XXI (Trabajo original publicado en 1975).
- Foucault, M. (2008b). *La voluntad de saber. Historia de la sexualidad Vol. 1* (U. Guinazú trad.). Buenos Aires: Siglo XXI (Trabajo original publicado en 1976).
- Glynos, J. (2000). *Sexual identity, identification and difference: a psycho-analytic contribution to discourse theory*. *Philosophy & Social Criticism*, 26(6), pp. 85-108. London, Thousand Oaks, CA & New Delhi: Sage Publications.
- Haraway, D. (1992). The Promises of Monsters: A Regenerative Politics for Inappropriate/d Others. En: L. Grossberg, C. Nelson & P. Treichler (Eds.). *Cultural studies*. Londres: Routledge, (pp. 295-337).
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza* (M. Talens trad.). Madrid: Cátedra (Trabajo original publicado en 1991).
- Matison, M. R. (1998). *The new feminist philosophy of the body: Haraway, Butler and Brennan*. *European Journal of Women's Studies*, 5(9), pp. 9-34. London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage Publications.
- McNay, L. (1999). *Subject, psyche and agency: the work of Judith Butler. Theory, Culture & Society*, 16(2), pp. 175-193. London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage Publications.

- Nouzeilles, G. (2002). *La naturaleza en disputa. Retóricas del cuerpo y el paisaje en América Latina*. Buenos Aires: Paidós.
- Sawiki, J. (1991). *Disciplining Foucault. Feminism, power, and thebody*. New York/London: Routledge.

Foucault, modernidade e educação: notas para pensar a questão da subjetividade, do corpo e do poder na educação

Sidinei Pithan Da Silva y Paulo Evaldo Fensterseifer

Se o poder está presente, então não existe liberdade?

A resposta é: se existem relações de poder através de todo o campo social,
é porque existem possibilidades de liberdade em todas as partes.

M. Foucault (2002c), *A ética do cuidado de si mesmo como prática da liberdade*, p. 67

Introdução

Este texto discute a crítica realizada por Michel Foucault (1926-1984) à modernidade, intencionando vislumbrar possíveis desdobramentos para compreender a problemática da subjetividade, do corpo e do poder na educação. O esforço de Foucault em problematizar a noção de verdade produzida pela metafísica do pensamento moderno resulta numa compreensão diferenciada sobre a problemática da subjetividade, do corpo e do poder, uma vez que estas não são instâncias dadas ou existentes na natureza, mas antes produções contingentes, sociais e históricas (Rajchman, 1993: 117).

Ao frisar a subjetividade e a subjetivação, Foucault não pretendeu abandonar uma ética social ou coletiva em favor de uma ética individual ou privada. Quis antes repensar a grande questão da comunidade: a questão de como e porque as pessoas se agrupam, de como e porque se ligam umas às outras; a questão da paixão ou eros de nossa identidade. Foucault sustentou que a resposta a essa questão não deveria ser buscada numa natureza genérica única, fosse ela sociológica, teológica ou filosófica. É que nossa subjetividade de fato nos é dada através de muitos sistemas de pensamento contingentes e mutáveis,

dispersos – corpos de discurso e prática que nos permitem identificar-nos como indivíduo e coletividades (Rajchman, 1993: 117).

A inscrição de Foucault como um crítico da modernidade pode ser interpretada na medida em que o situamos na tradição de Nietzsche e de Heidegger (Duarte, 2005; Veyne, 1998), embora caiba acentuar que o próprio Foucault também se considerava um teórico crítico que desenvolvera um modo de reflexão que se estende desde as reflexões de Hegel até à Escola de Frankfurt via Nietzsche e Max Weber (Peters & Besley, 2008). Michael Peters e Tina Besley situam a empreitada filosófica de Foucault nos rastros da questão do sujeito (2008: 17). Segundo depoimento de Foucault para Dreyfus e Rabinow (apud Peters & Besley, 2008) a questão de seu pensamento não era referente ao poder em si, mas antes as maneiras como os seres humanos se constituem como sujeitos. Foucault, assim se pronunciou: “Meu objetivo tem sido o de criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos se tornam sujeitos” (Foucault apud Peters & Besley, 2008: 17).

O advento da teoria pós-estruturalista, ou mesmo da teoria foucaultiana tem uma recepção no universo da educação brasileira, que evidencia alguns problemas em relação ao “fundamento” das teorias críticas e liberais (Silva, 2002a, 2000, 2003; Veiga Neto, 1995, 2003). O estatuto da filosofia do sujeito é que está em questão (Rose, 2001). Na leitura de Silva, “esse sujeito é, na verdade, o fundamento da ideia moderna e liberal de democracia” (2000: 15). Segundo ele, é o projeto moderno da filosofia do sujeito “ainda que está no centro da ideia moderna de democracia” (2000: 15). As heranças filosóficas modernas, sob este pressuposto, são pensadas agora a partir da problemática da linguagem, da história e do poder e não apenas em função da problemática da consciência, da subjetividade, da ideologia e da autonomia. Logo o estatuto do sujeito moderno enquanto ligado a um eu soberano e autônomo fundador do conhecimento é fortemente questionado. James Marschal apresenta os escritos de Foucault na educação enunciando que ele “buscava uma resolução dos problemas teóricos da filosofia do sujeito, pois acreditava que esta filosofia tivesse falhado” (Marschal, 1994: 28).

Fonseca considera que Foucault realiza a crítica ao sujeito transcendental imaginando superar esta noção de um “sujeito portador de uma essência transistórica ou transcultural” (2003: 17). Segundo ele, o que Foucault coloca no lugar “são diferentes formas de subjetividade”, as quais substituem uma

“subjetividade soberana”. Nesta perspectiva de “morte” deste sujeito universal e soberano, como tentara configurar a filosofia do sujeito na modernidade, se abre a perspectiva foucaultiana de investigação sobre as formas de constituição do sujeito (Fonseca, 2003: 18).

O lado crítico do pensamento de Foucault dirigiu-se, antes, para a naturalidade como que os sistemas de pensamento mantem seu domínio sobre nós: não há nada dado ou natural em nossa participação como membros de grupos sociais, e precisamos perguntar “como nos reconhecemos como uma sociedade como parte de uma entidade social, como parte de uma nação ou Estado”. Similarmente, nada existe de dado ou natural em nossa individualidade, e é preciso indagar como chegamos a nos reconhecer como indivíduos (Rajchman, 1993: 117).

O presente texto, num primeiro momento, tematiza a modernidade enquanto uma “atitude” (Foucault, 2000: 341) ou mesmo um êthos (uma maneira de pensar e de agir e de se conduzir), que se produziu a partir de certa referência paradigmática ou mesmo de certa relação estabelecida entre sujeito e verdade. Parte, fundamentalmente, da crítica desenvolvida por Michel Foucault à filosofia do sujeito, a qual sugere certa forma de entendimento acerca de como a subjetividade se relaciona com a verdade na dinâmica social e histórica da sociedade moderna.

Isso configura, em nossa interpretação, um lugar para Foucault na tradição filosófica que não o situa “automaticamente” na pós-modernidade, mas que o articula ainda com o projeto da modernidade, uma vez que ele ainda realiza um projeto crítico que desmascara a face dominadora da modernidade expressa na “vontade de verdade, controle e disciplina” pela via da filosofia do sujeito (analítica da verdade em Kant). Esta forma de entender apresenta Foucault como um teórico crítico que mantém uma relação ambivalente com Kant e a modernidade, ora desmistificando a ambição moderna e seu aparato disciplinar ligado ao poder-saber na constituição do sujeito, ora situando as possibilidades de compreender pela via do projeto kantiano (de sua ontologia do presente) as condições que temos para pensar na atualidade as condições para toda experiência possível.

Na leitura de Marschal (1994), Foucault não iria abandonar a problemática do sujeito e da subjetividade, mas a iria enfocar de forma diferenciada. Entra em questão não apenas a tônica epistemológica, ou mesmo a busca

de pensar as condições de possibilidades de conhecer o mundo como fora o projeto de Kant (projeto transcendental), mas fundamentalmente a tônica genealógica, ou seja, da investigação acerca das condições de constituição do “sujeito (moderno) como uma realidade histórica e cultural – o que significa: como algo que pode, ao final do processo, mudar” (Foucault apud Marschal, 1994: 28), como fora um pouco a tônica do pensamento de Nietzsche.

Num segundo momento trata-se de explicitar a forma de como este êthos moderno, ou mesmo este poder-saber disciplinar produziu e produz certa relação política com o corpo, produzindo-o a partir de uma normalidade substancial ou mesmo de uma vigilância simbólica, o que implica assumir a ideia de que toda forma discursiva remete a uma forma poder-saber. Em ambos os momentos, o percurso investigativo deste escrito mostra como a proposta de Foucault “desnaturaliza” o aparato educacional moderno (constitutivo do sujeito) criando novas formas de entender as práticas discursivas que fabricaram e fabricam a educação em termos de relações históricas entre poder-saber-subjetividade. Em seu texto *Sobre Verdade e Poder*, Foucault expressa este projeto filosófico de forma muito clara:

É preciso se livrar do sujeito constituinte, livrar-se do próprio sujeito, isto é, chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica. É isto que eu chamaria de genealogia, isto é, uma forma de história que dê conta da constituição do saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc. sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente como relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história (Foucault, 2001b: 7).

Emerge desta incursão uma forma de entender como questões referentes à subjetividade, ao corpo e ao poder são constitutivas da problemática educacional e são atuais. Veiga Neto (1995: 50), buscando compreender a educação a partir de Foucault, interpreta que a escola, “ao se pretender universal e obrigatória - progressivamente estabelecida na Europa a partir do século XVI-, se tornou o aparelho que mais eficientemente fabrica sujeitos modernos”. Na leitura de Santin, é Michel Foucault quem “consegue denunciar com maior contundência a grande exploração do corpo pelo seu uso social na modernidade” (1990: 61). Para Fonseca, “é na busca de uma concepção mais ampla de poder que Foucault poderá chegar à ideia de um tipo de relações de forças

que transformam os homens em sujeitos” (2003: 30). Segundo Silva, “foi com Foucault, aliás, que aprendemos a não ver as relações de poder como externas, estranhas, espúrias, relativamente ao processo de significação” (2003: 23). Em suma, nesta interface entre subjetividade, corpo, poder, história e verdade concebidos a partir da crítica filosófica de Foucault à modernidade, imaginam-se territórios imensos para problematizar a educação.

Subjetividade e Verdade em Michel Foucault: um crítico da Modernidade

A crítica de Foucault à filosofia do sujeito e logo à modernidade em geral estava endereçada à tentativa de fundar pela via da subjetividade um porto seguro para sustentar a racionalidade científica. “Essa filosofia do conhecimento havia também falhado no que diz respeito a levar em consideração os mecanismos formativos de significação e estrutura dos sistemas de significado” (Foucault apud Marschal, 1994: 28). A tradição filosófica francesa do século XX havia se dedicado a levar adiante esta empreitada da subjetividade, principalmente com Husserl. Mas, não se restringia a ele, uma vez que Merleau-Ponty, Sartre e Beauvoir também se inscreveram na tradição da filosofia do sujeito, uma vez que foram influenciados por Husserl. Em última instância o significado desta assunção da filosofia do sujeito na academia francesa ainda era devedora do pensamento cartesiano e logo estava inscrita nos trâmites da modernidade. Logo a crítica de Foucault à modernidade é a crítica a Descartes e à filosofia do sujeito: Mas o que é extraordinário nos textos de Descartes, escreve Foucault, “é que ele teve sucesso em substituir um sujeito constituído por meio de práticas do eu por um sujeito fundador de práticas de conhecimento” (Foucault apud Marschal, 1994: 26).

Em seu escrito sobre a hermenêutica do sujeito Foucault demonstra sua preocupação com a problemática filosófica e a localiza no cerne da questão do sujeito.

Tomemos alguma distância. Chamemos de filosofia, se quisermos, essa forma de pensamento que se interroga, não certamente sobre o que é verdadeiro e sobre o que é falso, mas sobre o que faz com que haja e possa haver verdadeiro e falso, sobre o que nos torna possível ou não separar o verdadeiro do falso. Chamemos filosofia a forma de pensamento que se interroga sobre o que permite ao sujeito ter acesso à verdade, forma de pensamento que tenta determinar as condições e os limites do acesso do sujeito à verdade (Foucault, 2010, p.15).

A modernidade parece ter acreditado e postulado que o sujeito salvaria a verdade, ou mesmo que o conhecimento se encerrava no sujeito. Nossa subjetividade “não é uma individualidade, uma unidade indivisível em que situemos nossa identidade; e não é uma particularidade ou a exemplificação de uma natureza comum” (Rajchman, 1993: 118). A história do pensamento moderno na leitura de Foucault é um pouco a história desta ambição de pensar a busca da verdade como uma forma que encontraria garantias na própria subjetividade. Foucault parece ter abandonado esta ambição ao demonstrar sua interpretação que o próprio sujeito está mais sujeito às condições históricas e culturais da verdade do que capaz de instaurar a noção de verdade por si mesmo. Escreve Foucault:

Pois bem, se fizermos agora um salto de muitos séculos, poderemos dizer que entramos na idade moderna (quero dizer, a história da verdade entrou no seu período moderno) no dia em que admitimos que o que dá acesso à verdade, as condições segundo as quais o sujeito pode ter acesso à verdade, é o conhecimento e tão somente o conhecimento. É aí, parece-me, o que chamei de momento cartesiano encontra seu lugar e sentido, sem que isso signifique que é de Descartes que se trata, que foi exatamente ele o inventor, o primeiro a realizar tudo isso (2010: 17-18).

Foucault cria o conceito de espiritualidade para problematizar esta relação entre sujeito e verdade conforme proclamou o momento moderno e cartesiano da história da verdade. Este momento cartesiano é o momento que parece acreditar que há certas condições formais que se forem respeitadas o acesso à verdade pela via do conhecimento por parte do sujeito está garantido. “Deste modo, se tivéssemos que perguntar qual a atividade própria do sujeito – o eu penso – nós teríamos a resposta relativamente simples de que era a tendência a alcançar a clareza dos conceitos” (Dreyfus & Rabinow, 1995: 22). Foucault, ao contrário da crença tradicional moderna, entende que “a espiritualidade postula que a verdade jamais é dada de pleno direito ao sujeito. A espiritualidade postula que o sujeito enquanto tal não tem direito, não possui capacidade de ter acesso à verdade” (2010: 16).

Isto significa não a negação da verdade e da subjetividade enquanto tal, mas simplesmente que “a verdade só é dada ao sujeito a um preço que põe em jogo o ser mesmo do sujeito. Pois, tal como ele não é capaz de verdade”

(Foucault, 2010: 16). O projeto de Foucault aqui se articula não a um interesse restrito pelo conhecimento, tal com a filosofia “moderna” se caracterizou. Não se trata de pensar apenas como é possível ter acesso à verdade, mas também de entender quais são as transformações necessárias no ser mesmo do sujeito que permitirão o acesso à verdade. “É esta junção, por assim dizer, de filosofia e espiritualidade, da verdade e sua prática, que estaria designada na noção de cuidado de si” (Gros, 2004: 9). Na interpretação de Foucault:

Não se pode mais pensar que, como coroamento ou recompensa, é no sujeito que o acesso à verdade consumará o trabalho ou o sacrifício, o preço para alcançá-la. O conhecimento se abrirá simplesmente para uma dimensão indefinida de um progresso cujo fim não se conhece e cujo benefício só será convertido, no curso da história, em acúmulo instituído de conhecimentos ou em benefícios psicológicos ou sociais que, no fim das contas, é tudo que se consegue da verdade, quando foi tão difícil buscá-la (Foucault, 2010: 19).

O marco da modernidade, enquanto tal, estabelecido pela preocupação com a verdade que se produz pela via da subjetividade não é propriamente invenção dos modernos para postular as verdades científicas, é antes invenção da própria teologia. Este movimento interpretativo permite a Foucault repensar a noção entre sujeito e verdade, a qual quando não assumida pelos distintos sistemas de pensamento conduzem ao positivismo e ao dogmatismo. A noção de modernidade, neste sentido, pode ser pensada como uma forma de emergir uma nova relação entre o sujeito e a verdade e logo para pensar as condições do próprio pensamento ao longo do acontecer histórico do homem. Em sua obra *A Verdade e as Formas Jurídicas*, Foucault apresenta de forma explícita sua concepção de subjetividade e de verdade.

Atualmente, quando se faz história – história das ideias, do conhecimento, ou simplesmente história – atemo-nos a este sujeito do conhecimento, a este sujeito da representação, como ponto de origem a partir do qual o conhecimento é possível e a verdade aparece. Seria interessante tentar ver como se dá, através da história, a constituição de um sujeito que não é dado definitivamente, que não é aquilo a partir do que a verdade se dá na história, mas de um sujeito que se constitui no interior mesmo da

história, e que é a cada instante fundado e refundado pela história. É na direção desta crítica radical do sujeito humano pela história que devemos nos dirigir (Foucault, 2005b: 10).

Foucault parece não se alinhar às modernas formas de pensar o sujeito cognoscente, buscando pensar uma história do próprio pensamento e das próprias relações entre sujeito e verdade. Foucault, no entanto, muitas vezes buscou se inscrever na tradição crítica de Kant, proclamando seu projeto como uma história crítica do pensamento. Isso representa uma forma, de segundo ele, realizar uma análise das condições sob as quais certas relações do sujeito para com o objeto são formadas ou modificadas, tanto em relação com o sujeito de conhecimento enquanto um objeto de conhecimento inserido em determinados discursos científicos ou jogos de verdade quanto um objeto de si mesmo, o que se refere à história da subjetividade. Em seu texto sobre - *O que são as luzes?* Foucault estabelece sua relação com a modernidade, ou mesmo com o pensamento kantiano, de forma a marcar seu entendimento sobre a Aufklärung (o processo de Esclarecimento pensado por Kant).

É preciso tentar fazer a análise de nós mesmos como seres historicamente determinados, até certo ponto pela Aufklärung. O que implica uma série de pesquisas históricas tão precisas quanto possível: e essas pesquisas não serão orientadas retrospectivamente na direção do núcleo essencial da racionalidade que se pode encontrar na Aufklärung e que se poderia salvar inteiramente no estado de causa; elas seriam orientadas na direção dos limites atuais do necessário: ou seja, na direção do que não é, ou não é mais, indispensável para a constituição de nós mesmos como sujeitos autônomos (Foucault, 2000: 345).

Foucault parece estar mais interessado em problematizar o mundo herdado do que querer impor a ele certas regularidades. A Aufklärung, enquanto modo de reflexão sobre o presente estabelecido e proposto por Kant assume na obra de Foucault não uma atitude de rejeição ou aceitação frente ao passado, mas uma necessária forma de entendimento de como somos produzidos pelas estruturas de significação herdadas – “uma ontologia histórica de nós mesmos” (Foucault, 2000: 347). A crítica, entendida por Foucault, “é certamente a análise dos limites e a reflexão sobre eles”, apresentando um caráter genealógico (finalidade) e arqueológico (método). A crítica enquanto método não é transcendental e não tem por finalidade uma metafísica, mas objetiva “tratar tantos os discursos

que articulam o que pensamos, dizemos e fazemos como os acontecimentos históricos” fazendo “avançar para tão longe e tão amplamente quanto possível o trabalho infinito da liberdade” (Foucault, 2000: 348).

Esta interpretação tardia feita por Foucault que foi manifesta em seus textos sobre - *O que são as Luzes* (1984) e na *Hermenêutica do Sujeito* (1982), nos permite pensar que Foucault, mesmo se alinhando na tradição de Nietzsche e Heidegger, mantém uma postura ambivalente sobre a modernidade. Sua leitura crítica da modernidade, portanto, não conduz a um abandono do projeto Iluminista, ou mesmo de uma rejeição da modernidade em geral, pressuposto na ideia de expansão da liberdade e de um projeto crítico para tal feito. Assim, a crítica à filosofia do sujeito, à ideia de progresso, ou mesmo à racionalidade científica moderna, não desemboca automaticamente numa ideia de pós-modernidade, a qual Foucault manifestava nem saber do que se tratava, mas antes “desmonta” (permite pensar sobre) uma concepção de verdade e de subjetividade que se tornou típica da modernidade.

Isso significa que Foucault articula em uma fase de sua vida uma crítica que poderia ser denominada de moderna com um fundo antimodernista, e em outra fase uma crítica que poderia ser chamada de explicitamente moderna. Rouanet entende de forma semelhante esta relação de Foucault com a modernidade. Mesmo Habermas, segundo ele, parece ter se surpreendido com esta última fase de Foucault. De acordo com Rouanet:

Por tudo isso, Foucault é e sempre foi um pensador moderno. Ao mesmo tempo é preciso admitir que na maior parte de sua obra a relação com a modernidade é ambígua. Ele é sem dúvida um pensador moderno pelo espírito iluminista de crítica, mas como raramente se dá ao trabalho de situar a crítica dentro da modernidade, compreende-se o diagnóstico de Habermas de que ela estaria situada fora da modernidade. Ora, quem acompanhou a evolução recente da obra de Foucault observa algo de curioso: nos últimos anos de vida, Foucault vai se aproximando de um modernismo explícito, e não mais implícito, como até então. No princípio havia um espírito moderno, frequentemente camuflado por posições antimodernas. No final, a modernidade aflora sem qualquer censura e não precisa mais ser decifrada: o texto manifesto passa a coincidir com o texto latente (1987: 221).

Mas onde estaria a relação ambivalente de Foucault com Kant e o projeto iluminista da modernidade? Na leitura de Rouanet, Kant inaugura a tradição crítica da modernidade sobre duas frentes: uma que parte de uma “analítica da verdade”, que se pergunta sob as condições de possibilidade do conhecimento e, outra que parte de uma “ontologia do presente”, a qual se pergunta sobre “o que é a nossa atualidade e qual o campo das nossas experiências possíveis” (1987: 223). “Foucault compreende que estamos confrontados com a necessidade de optar por um ou outras destas tradições críticas, e, ele escolhe a segunda [...]” e, se apresenta como que ligado a esta tradição que vai de Hegel à Escola de Frankfurt passando por Nietzsche e Max Weber (*Idem.*).

A modernidade aparece na obra de Foucault de forma ambivalente, ora sendo representada como uma forma marcada por relações de dominação, ora sendo representada como uma forma capaz de nossa desafiar a pensar a atualidade e pensar as condições que temos para engendrar a liberdade. “A Modernidade começa com a incrível e finalmente aproveitável ideia de um ser que é soberano precisamente pela virtude ser escravizado, um ser cuja finitude lhe permite tomar o lugar de Deus” (Dreyfus & Rabinow, 1995: 32).

O homem, conforme compreendemos hoje, aparece na mudança essencial como a qual estamos preocupados, tornando-se a medida de todas as coisas. Uma vez que a ordem do mundo não é mais dada por Deus, nem passível de ser representada no quadro, quebra-se a contínua relação que colocou o homem lado a lado com outros seres no mundo. O homem, que era um ser entre outros, torna-se agora um sujeito entre objetos; ele logo entende que aquilo que tenta compreender não são apenas os objetos do mundo, mas a si mesmo. Ele se torna o sujeito e objeto do seu conhecimento. [...] Conforme sugere Foucault, colocado o homem no lugar do rei, ele não se contenta mais em poder conhecer as leis do mundo que parecem limitá-lo e ao seu saber. Estas limitações não são mais consideradas como impostas ao homem, devido ao seu lugar intermediário no grande quadro dos seres, mas, de certa forma, determinadas ou impostas pelo homem. Assim, por uma inversão surpreendente, o homem reivindica o conhecimento total, em virtude mesmo de suas limitações (Dreyfus & Rabinow, 1995: 32).

Em parte a crítica de Foucault se direciona, portanto, a uma dimensão repressiva da “modernidade, que a crítica arqueogenealógica

procura desmascarar” (como iremos explicitar no próximo item ao tratar sobre as relações entre corpo e poder), ao realizar a crítica à filosofia do sujeito soberano e unificado (transcendental), expresso no projeto crítico de Kant em torno de uma “analítica da verdade” (Rouanet, 1987: 224). E, em parte, a crítica de Foucault (em sua fase tardia) se aproxima de Kant e da modernidade, para valorizar um Kant fundador de uma “crítica do presente” ou mesmo de uma “ontologia do presente” (Rouanet, 1987: 224). Este parece o caminho assumido por Foucault para problematizar a modernidade em geral e mesmo de pensar as condições de possibilidade de pensar o pensamento crítico que pretende expandir o sentido de liberdade. Na leitura de Silva, a temporalização do presente, nos permite exercer um tipo de conhecimento que Foucault denominou de crítica ontológica da atualidade, a qual nos possibilitaria criar a partir dos “limites históricos de nossa situação cultural novas possibilidades de reinventar a liberdade” (2006: 364).

A liberdade não é, pois, o fim de uma luta pela libertação, mas a condição de que esta deriva e a questão que ela coloca. A libertação não é um estado em que todas as possibilidades de dominação tenham sido eliminadas, mas a abertura crítica de novos modos de determinar o que é tolerável ou aceitável na maneira como a política é conduzida e como a vida é levada. Isso porque, nas lutas contra a opressão ou a favor dos direitos, as pessoas param de tolerar sua cumplicidade com uma forma de poder; é então que a existência da liberdade ocorre em sua história e que a questão das práticas de liberdade se coloca para elas (Rajchman, 1993: 132).

Sob este pressuposto acerca da liberdade, Foucault ao buscar entender a subjetividade não desconsidera este eu corporificado, como entendera Merleau-Ponty (Dreyfus & Rabinow, 1995: 124), mas antes o insere num percurso vivo, mutante e múltiplo, marcado por relações de poder. A forma como lida com a interpretação deste sujeito, de sua constituição merece atenção nos escritos de Foucault. Em boa parte de suas obras este sujeito aparece como sendo constituído por práticas de subjetivação que docilizam os sujeitos. Ele, o sujeito, sempre se constitui na relação com o outro, sendo assujeitado nas micro relações de poder. Torna-se portanto importante compreender a crítica de Foucault à filosofia do sujeito entendendo-a agora a partir das relações entre corpo e poder, o que ajuda a pensar as relações entre sujeito e verdade de uma forma diferente. Não há como pensar o sujeito fora da trama histórica

e, tampouco é possível pensá-la fora de um universo de relações de poder que se materializam em práticas discursivas, ou mesmo em regimes de verdade.

Talvez seja esta a contribuição de Foucault para a filosofia em geral e logo para o universo da educação: evidenciar a mecânica (o funcionamento) das relações de poder que se constituem no âmbito das relações humanas pela via das práticas discursivas e que se sustentam em torno de efeitos de verdade. Se a educação lida com o problema da constituição do sujeito e este está diretamente centrado na questão da liberdade e da política, precisamos tematizar as questões do corpo e do poder. O esforço da crítica nasce desta desconfiança de que não há nada de natural nos sistemas de pensamento herdados tampouco nas práticas discursivas circulantes. Todas elas são construções históricas que se presentificam e que possuem um efeito de verdade na constituição dos corpos sujeitos e na produção de suas identidades. No que se refere especificamente à “instituição pedagógica”, Foucault faz a seguinte afirmação:

Não vejo em que em que consiste o mal na prática de alguém que, num dado jogo de verdade e sabendo mais que o outro, diz-lhe o que terá que fazer, ensina-lhe, transmite-lhe um saber e comunica-lhe determinadas técnicas. O problema está em saber como se evitarão, nestas práticas – em que o poder necessariamente está presente e não é necessariamente mau em si mesmo – os efeitos de dominação que podem fazer com que uma criança seja submetida à autoridade arbitrária e inútil de um mestre, ou um estudante que esteja sob a palmatória de um professor abusivamente autoritário. Parece-me que é necessário colocar esse problema em termos de regras de direito, de técnicas racionais de governo, de êthos, de prática de si e de liberdade (2002c: 76-77).

É importante reforçar a ideia que para Foucault “as relações de poder não são em si mesmas algo mau¹, algo que é necessário libertar-se” (2002c: 76). Ele não alimenta ilusões acerca de uma “comunicação perfeitamente transparente”, o que não o impede de comprometer-se com a luta por reduzir o funcionamento dos jogos de poder ao “mínimo da dominação”. Foucault se interroga sobre esta questão em torno do corpo, do poder e da liberdade ao afirmar que: “se o poder está presente, então não existe liberdade? A resposta

¹ Esclarece Foucault: “(...) muitas vezes, me atribuem essa ideia, que esta bem distante do que penso. O poder não é um mal; o poder são jogos estratégicos” (2002c, p. 76). Ver também a epígrafe deste texto.

é: se existem relações de poder através de todo o campo social, é porque existem possibilidades de liberdade em todas as partes” (2002c: 67). Mas, para tanto, precisamos compreender as relações entre corpo e poder na obra de Foucault, para pensar na educação as condições que temos (“no presente”) para engendrar a liberdade.

Corpo e Poder em Michel Foucault

A forma como Foucault apresenta seu “campo de estudos” e a maneira como configura seu “método de pesquisa e investigação” nos permite pensar que a problemática do corpo e do poder encontram-se situadas na grande questão do que ele descreve como ligadas à constituição do sujeito e da vontade de saber (Foucault, 1997). Ambos os projetos e as respectivas perspectivas apontadas já emergem em suas conferências iniciais tematizadas sob o título *A Ordem do Discurso* em 1970 (Foucault, 1996) e ganham estrutura conceitual no decorrer de seus diferentes escritos, entrevistas e obras. Para Foucault (1996: 66), “a formação regular do discurso pode integrar, sob certas condições e até certo ponto, os procedimentos do controle”; e inversamente, escreve ele, “as figuras do controle podem tomar corpo no interior de uma formação discursiva” [...]. Quando tematiza a problemática da sexualidade em sua obra *História da sexualidade* Foucault explicita que a mesma “deva ser feita, antes de mais nada, do ponto de vista de uma história dos discursos” (2001b: 67). Logo, a problemática do corpo e do poder encontram-se implicadas ao longo da história no interior de práticas discursivas.

Segundo Foucault, as práticas discursivas “ganham corpo em conjuntos técnicos, em instituições, em esquemas de comportamento, em tipos de transmissão e de difusão, em formas pedagógicas que ao mesmo tempo as impõe e as mantêm” (1997: 12). O discurso para Foucault “não é o lugar da irrupção da subjetividade pura”; é, pelo contrário, “um espaço de posições e de funcionamentos diferenciados pelos sujeitos” (Foucault, 1972: 64). As práticas educativas, se assim podemos interpretar, participam do processo de “constituição do sujeito” e a investigação do universo das práticas discursivas que as constitui permite problematizar as verdades implicadas neste processo de constituição dos corpos/sujeitos pela via do poder-saber.

Essas relações de poder-saber não devem então ser analisadas a partir de um sujeito de conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema

de poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredio ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento (Foucault, 2002b: 27).

O projeto de uma ontologia histórica, ou mesmo de uma ontologia do presente, se corporeificam na leitura das práticas discursivas no decurso de constituição e estudo das sociedades e culturas. “Nesse nível, não há o conhecimento, de um lado, e a sociedade do outro, ou a ciência e o Estado, mas as formas fundamentais do poder-saber” (Foucault, 1997: 19). Se é claro, para Foucault, que “o sujeito está preso a relações de produção e de significações, também é evidente que está preso a relações complexas de poder” (Fonseca, 2003: 27). A emergência de novas formas de saber sobre o corpo/sujeito na modernidade ampliaram as formas de controle e com isto objetivaram transformá-lo em instrumento. “Temos antes que admitir que o poder produz saber; que poder e saber estão diretamente implicados” (Foucault, 2002b: 27). O poder, neste sentido, não está separado do saber. Um poder engendra uma forma de saber e este, por sua vez, proporciona uma forma de intervenção e controle. Na interpretação de Foucault (2003: 229), “essas produções de verdades tem, elas próprias, efeitos de poder que nos unem, nos atam”. Investigando estas práticas na modernidade, particularmente no século XIX, ao tematizar a questão da sociedade punitiva, manifestas nas novas formas de penalidade, Foucault explicita esta forma de pesquisa sobre o poder-saber relacionando-a com a história do corpo. Segundo ele:

Um sistema geral de vigilância-reclusão penetra por toda a espessura da sociedade, tomando formas que vão desde as grandes prisões, construídas a partir do modelo do Panopticon, até as sociedades de patronagem e que encontram seus pontos de aplicação não somente nos delinquentes, como também nas crianças abandonadas, órfãos, aprendizes, estudantes, operários etc. [...] As formas de penalidade que se vê surgir, entre os anos 1760 e 1840, não estão ligadas a uma renovação da percepção moral. [...] Foi um problema de corpo e materialidade – uma questão de física – que

proporcionou a grande renovação da época: nova forma de materialidade tomada pelo aparelho de produção, novo tipo de contato entre esse aparelho e o que o fez funcionar; novas exigências impostas aos indivíduos como forças produtivas. A história da penalidade, no começo do século XIX, não diz respeito essencialmente a uma história das ideias morais; é um capítulo na história do corpo (Foucault, 1997: 38-41).

Há, na ontologia histórica de Foucault um eterno devir, múltiplo, incerto, atravessado pela vontade de potência dos sujeitos implicados. O papel do intelectual, conforme Foucault, “não é mais se colocar um pouco na frente para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder onde ele é” (2001a: 71). Colocar-se ao lado, dos múltiplos atores e sujeitos, renegados pela modernidade, colaborando para que suas pautas de luta sejam reconhecidas e aceitas como válidas no interior da sociedade, torna-se a nova função política dos intelectuais. Eles não possuem força alguma mais, em termos de um conhecimento último, que deveria implicar numa mudança radical (no destino total do sistema), sendo responsáveis por ajudar os múltiplos “sujeitos” (os outros), a constituírem suas agendas específicas de luta. Não há mais uma forma epistêmica que permite identificar com clareza, os dois polos da relação, de forma que se possa estabelecer uma possibilidade de “virada revolucionária” (tipo a desejada e realizada pela burguesia e a projetada por Marx). O projeto de Foucault encontra-se relacionado ao surgimento de uma comunidade crítica.

Foucault tentou caracterizar essa comunidade crítica em termos da tradição que vinculava a atividade do intelectual à filosofia. O século XIX tinha inventado o intelectual cosmopolita, definido em contraste com todos os particularismos. Mas o que Foucault chamou de intelectual específico não era um intelectual particularista, delimitado por uma identidade regional, nacional, étnica, religiosa, sexual. Ao contrário, tratava-se do intelectual que começa a ver essa particularidade apenas como uma especificidade histórica, ou que questiona o pensamento que garante essas identidades particulares (Rajchman, 1993: 120).

A política em Foucault encontra-se vinculada a esta comunidade crítica, tornando-se a mesma o espaço da pluralidade, em que o filósofo, o intelectual, o professor, o “sujeito” não deve interferir, como um “legislador”, mas

como um “tradutor” - traduzindo um discurso em outro. Por isso, a afirmação histórica de Foucault (2001a) – temos que nos colocar ao lado deles (dos outros) e nunca na frente. A crítica aqui, feita por Foucault, se refere ao caráter legislador da razão (à vanguarda intelectual), ou ao seu caráter universal e idealista, pressuposto na filosofia da história de Kant e Hegel, que parecia possuir uma saída certa, absoluta, utópica, para o âmbito da política e da história. Mas, ela se estendeu também ao marxismo, que confiou demasiadamente nas forças do poder das armas (da crítica), em poder (revolucionar) transformar / modificar a sociedade.

Prefiro as transformações muito precisas que puderam ocorrer, há 20 anos, em um certo número de domínios que concernem a nossos modos de ser e de pensar, às relações de autoridade, às relações de sexos, à maneira pela qual percebemos a loucura ou a doença, prefiro essas transformações mesmo parciais, que foram feitas na correlação da análise histórica e da atitude prática, às promessas do novo homem que os piores sistemas políticos repetiram ao longo do século XX (Foucault, 2000: 348).

A leitura crítica realizada por Foucault encontra-se próxima da interpretação feita por Max Weber e pela Escola de Frankfurt, que definiram a modernidade enquanto um processo marcado pela ascensão de uma forma de racionalidade instrumental, buscando investigar e mapear suas formas gerais. No entanto, Foucault considera produtivo abordar o processo de racionalização e de funcionamento do poder dentro de domínios específicos das sociedades e culturas, que por sua vez, “remeter-se-iam cada um a uma experiência fundamental, como por exemplo, a loucura, a doença, o crime, a sexualidade” (Fonseca, 2003: 28). Foucault opera sem uma grande teoria e aposta que as teorias emergiriam dos novos movimentos e lutas sociais, as quais não manteriam a expectativa elevada de uma libertação final de qualquer poder. Mas, que são “dirigidas aos tipos de individualidade que a história possibilita” e, “nisso, elas teriam descoberto de um novo modo a crítica nietzschiana do poder sem a garantia da teoria política” (Rajchman, 1993: 117). Projeto que poderia ser configurado naquilo que Foucault denominou de genealogia do poder.

La genealogia del poder rastrea por tanto em la historia das condiciones de formación y desarrollo tanto de saberes como de mecanismos de poder que hacen posible la perpetuación del capitalismo, saberes y mecanismos que

reenviam a prácticas sociales materiales e institucionales pero también a prácticas discursivas y representaciones simbólicas. La genealogia es una mirada que permite establecer las relaciones complejas y las filiaciones entre la materialidade del mundo social y las representaciones mentales (Varela & Álvarez-Uría, 1999: 20).

As relações de poder, neste contexto, são percebidas por Foucault numa via ascendente ao invés de descendente (Foucault, 2005a).² Isso significa que o poder é pensado não apenas sob o critério da relação Estado-Sociedade, mas em relação à Sociedade-Estado, Sociedade-Sociedade, Cultura-Cultura, Sujeito-Sujeito. Ao invés de pensar o poder à distância, como vindo de cima pra baixo (Estado-Sociedade / Monarca / Súditos), de forma vertical, como se tornara o modelo hobbesiano de poder, Foucault pensa o poder, pela via genealógica, de forma horizontal, como que fluindo, horizontalmente em todos os poros da vida social. Para tanto, elabora uma noção de que não há o poder, mas sim poderes, constituindo-se em rede, em múltiplos espaços sociais e culturais. “Uma dominação de classe, ou uma Estrutura de Estado só podem bem funcionar se há, na base, essas pequenas relações de poder” (Foucault, 2003: 231). Escreve Foucault:

Numa sociedade como a nossa – mas, afinal de contas qualquer sociedade – múltiplas relações de poder perpassam, caracterizam, constituem o corpo social; elas não podem dissociar-se, nem estabelecer-se, nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação, um funcionamento do discurso verdadeiro. [...] E, com dominação, não quero dizer o fato maciço de uma dominação global de um sobre os outros, ou de um grupo sobre o outro, ou de um grupo sobre o outro, mas as múltiplas formas de dominação que podem se exercer no interior da sociedade: não, portanto, o rei em sua posição central, mas os súditos em suas relações recíprocas; não a soberania em seu edifício único, mas as múltiplas sujeições que ocorrem e funcionam no interior do corpo social (2005a: 28-32).

O poder não se concentra em polo algum, o poder sempre circula, o poder é capilar. O poder funciona, o poder não é repressivo, mas produtivo. “O

² “Creio que se pode deduzir qualquer coisa do fenômeno geral da classe burguesa. Parece-me que o que se deve fazer é o inverso, ou seja, ver como, historicamente, partindo de baixo, os mecanismos de controle puderam intervir no tocante à exclusão da loucura, à repressão, à proibição da sexualidade” (FOUCAULT, 2005a, p.38).

poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas sempre estão em posição de ser submetidos a esse poder e também exercê-lo” (Foucault, 2005a: 35). O poder está implícito e se movimenta conforme se movimenta o mundo fluído da linguagem “corporalizada”. “O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (Foucault, 2001a: 8). Ele se apresenta de forma diferente em cada tipo de relação, médico-paciente (hospital), professor-aluno (escola), patrão-empregado (fábrica), homem-mulher (família). Não há mais apenas o macro-poder operando, que apresenta de um lado, o Estado (Absolutista) e de outro os Súditos, de um lado os opressores e de outro os oprimidos, de um lado os exploradores e de outros os explorados. “Pode-se mesmo dizer que a concepção que Foucault desenvolve de relações de poder se apoia no estudo de mecanismos produtores de ideias, palavras e ações” (Fonseca, 2003: 33).

Na História da Loucura, do que se trata? Procurar balizar qual é não tanto o tipo de conhecimento que se pode formar no que diz respeito à doença mental, mas qual é o tipo de poder que a razão não cessou de querer exercer sobre a loucura, do século XVII até nossa época. No trabalho que fiz sobre O nascimento da clínica, era igualmente este o problema. Como é que o fenômeno da doença constituiu, para a sociedade, para o Estado, para as instituições do capitalismo em vias de desenvolvimento, uma espécie de desafio ao qual foi preciso responder através de medidas de institucionalização da medicina dos hospitais? Que status se deu aos doentes? Foi o que eu quis fazer, igualmente para a prisão. Portanto, toda uma série de análises do poder. Diria que As Palavras e as Coisas, sob seu aspecto literário, puramente especulativo, é igualmente um pouco isto, o balizamento dos mecanismos de poder no interior dos próprios discursos científicos: a qual regra somos obrigados a obedecer, em uma certa época, quando se quer ter um discurso científico sobre a vida, sobre a história natural, sobre a economia política? A que se deve obedecer, a que coação estamos submetidos, como, de um discurso a outro, de um modelo a outro se produzem efeitos de poder? Então, é toda essa ligação do saber e do poder, mas tomando como ponto central os mecanismos do poder, é isso, no fundo, o essencial do que eu quis fazer, quer dizer, isto não tem nada a ver com o estruturalismo, e se trata, sem dúvida nenhuma de uma história – bem

sucedida ou não, não me cabe julgar -, de uma história dos mecanismos de poder e da maneira como eles se engrenaram (Foucault, 2003: 227).

No Curso em que busca explicitar as transformações da penalidade, ou do ordenamento jurídico na modernidade Foucault mostra os vínculos entre subjetividade, corpo, poder e política. Em sua palavras:

A transformação da penalidade não diz respeito unicamente a uma história dos corpos, mas, mais precisamente, a uma história das relações entre o poder político e os corpos, seu controle, sua sujeição, a maneira como este poder se exerce direta ou indiretamente sobre eles, a maneira como são dobrados, fixados, utilizados por ele encontra-se no princípio da transformação estudada [...] O panoptismo, a disciplina e a normalização caracterizam esquematicamente essa nova investida do poder sobre os corpos, efetuada no século XIX. E o sujeito psicológico, tal como emerge nesse momento (dado a um conhecimento possível, suscetível de aprendizado, de formação e de adestramento, lugar eventual de desvios patológicos e de intervenções normalizadoras), é apenas o avesso desse processo de sujeição. O sujeito psicológico nasce no ponto de encontro do poder e do corpo: é o efeito de uma certa física política” (Foucault, 1997: 43).

Estes mecanismos de produção do corpo se apoiam em práticas discursivas e participam da constituição das diferentes instituições que regulam a vida dos sujeitos. Pela via da problematização das práticas institucionalizadas que sustentam regimes de verdades em relação ao corpo Foucault avança para uma noção de poder relacionada ao disciplinamento corporal. Na modernidade, mais particularmente ao longo do século XVIII, este projeto é descrito da seguinte forma por Foucault na sua obra *Vigiar e Punir* (2002b):

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma anatomia política, que é igualmente uma mecânica do poder, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas segundo a rapidez e a eficácia que de se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpo dóceis. [...] Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar

estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (2002b: 119).

A partir desta configuração pode-se compreender que o corpo, na ótica de Foucault está diretamente mergulhado num campo político, sendo que “as relações de poder tem alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais” (2002b: 25). Nas sociedades modernas, “o corpo não precisa mais ser marcado; deve ser adestrado, formado, e reformado; seu tempo deve ser medido e plenamente utilizado; suas forças devem ser continuamente aplicadas ao trabalho” (2002b: 43).

Considerações Finais

O pensamento de Foucault, como entendem os críticos no Brasil, constitui uma forma de desnaturalizar a filosofia do sujeito e logo o mesmo coloca em crise os ideais políticos tradicionais da modernidade. A análise da modernidade, a partir dos escritos de Foucault, assume uma preocupação vinculada com a emergência da subjetividade enquanto instância fundante de outra noção de verdade, de conhecimento, poder e racionalidade. É justamente sobre estes conceitos que se fundaram os pilares da modernidade educacional. Logo, pensar a problemática da subjetividade em Foucault é pensar o próprio paradigma moderno e junto com ele as instituições herdadas. Tanto as noções liberais quanto as noções marxistas tradicionais fundam-se em pressupostos relacionados à problemática do sujeito e do conhecimento e ambas passam a ser criticadas em função desta relação. Ao final emerge dos escritos de Foucault, uma nova “teoria” sobre a subjetividade, o corpo e o conhecimento, os quais se encontram umbilicalmente ligados ao problema do poder, da linguagem e da história.

Os desdobramentos mais explícitos desta leitura crítica (da modernidade) em relação à filosofia do sujeito efetuada por Foucault centram-se na ideia de uma ontologia histórica que considera a história, a linguagem, o corpo e o poder para pensar as questões da educação. Uma ontologia do presente, ou mesmo uma ontologia histórica, enquanto um projeto filosófico que nos ajuda a compreender a existência subjetiva e corporal na atualidade, precisa partir da ideia de que a linguagem funda nosso mundo humano comum e, que, sobretudo, esta linguagem, está sempre atravessada por relações de poder. No

fundo, explica Foucault, “o objetivo de todas as análises realizadas” acerca da verdade, da subjetividade e do poder “era propor uma crítica de nosso tempo fundada em análises retrospectivas” (Varela & Álvarez-Uría, 1999: 28).

Logo, a problematização do universo discursivo contingencial na educação é a forma de desnaturalização das formas universais e contingentes de como o poder-saber opera pela via das “práticas discursivas” e “produz os corpos” e as subjetividades (Foucault, 2002b). No campo educacional, particularmente a partir dos estudos culturais sobre o currículo, emerge a possibilidade de pensar “como as narrativas e histórias contadas estão implicadas em relações de poder” (Silva, 1995: 201).

O Currículo é uma das importantes narrativas nas quais certos grupos sociais exercem o privilegiado poder de representar outros. Uma das mais importantes tarefas da crítica e da intervenção cultural em educação consiste precisamente em perguntar quais grupos e interesses não apenas estão sendo representados no currículo, mas tem o poder de representar outros (Silva, 1995: 202).

As formas de pensar o horizonte das práticas educativas, a partir das obras de Foucault, portanto, são diversas e, elas incluem um rico acervo discursivo que permite problematizar desde relações de classe, passando por relações étnicas, coloniais e de gênero, a partir de entender seus vínculos com o corpo, o saber, a identidade, a sexualidade e o poder (Silva, 2002a; Louro, Neckel & Goellner, 2003; Louro, 2001). O foco destes desdobramentos para o universo da educação tem sido possíveis, no entanto, pela problematização realizada por Foucault às questões do corpo, da subjetividade, da verdade, da história e do saber-poder, as quais estão implicadas na gênese do projeto da filosofia moderna. Entender, ou esforçar-se para situar Foucault diante do panorama da modernidade nos ajuda a entender a relação complexa, rica e ambivalente que este pensador travou com o pensamento moderno e contemporâneo e logo pensar sobre o universo constitutivo das práticas educativas escolares e não escolares.

Sob este pressuposto, nossa intenção neste percurso pela obra de Foucault foi o de evidenciar alguns conceitos que nos permitem operar com a rica “caixa de ferramentas” que ele nos legou. Consideramos que operar com este ferramental, investigando os complexos mecanismos de produzir o humano é tarefa sempre renovada, uma vez que as relações de poder dispõe de uma

dinâmica camaleônica de se reinventar. Por isso a cada vez que nos colocarmos nesta empreitada homenageamos Foucault, continuando Foucault.

Bibliografia

- Dreyfus, H. & Rabinow, P. (1995). *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Duarte, A. (2005). Foucault à luz de Heidegger: notas sobre o sujeito autônomo e o sujeito constituído. In: M. Rago, L. Orlandi & A. Veiga-Neto (Orgs). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Fonseca, M. A. (2003). *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: EDUC.
- Foucault, M. (1972). Resposta a uma questão. *Tempo Brasileiro, Epistemologia: a teoria das ciências questionada por Bachelard, Miller, Canguilhem, Foucault*, 28, Rio de Janeiro.
- Foucault, M. (1996). *A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. São Paulo: Edições Loyola.
- Foucault, M. (1997). *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Foucault, M. (2000). *Arqueologia das Ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2001a). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições GRAAL.
- Foucault, M. (2001b). *História da Sexualidade 1: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, M. (2002c). A ética do cuidado de si mesmo como prática da liberdade. Entrevista concedida à Raúl Fornet-Betancourt, Helmuth Becker e Alfredo Gómez Muller em 20 de janeiro de 1984. In: R. Fornet-Betancourt & A. G. Muller (Orgs.). *Posições Atuais da Filosofia Européia*. São Leopoldo: Nova Harmonia, pp. 49-80.
- Foucault, M. (2002a). *As Palavras e as Coisas*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2002b). *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Foucault, M. (2003). *Estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

- Foucault, M. (2005a). *Em Defesa da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2005b). *A Verdade e as Formas Jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU Editora.
- Foucault, M. (2006). *A Ordem do Discurso*. 14. São Paulo.
- Foucault, M. (2010). *A hermenêutica do Sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Gros, F. (Org.) (2004). *Foucault: a coragem da verdade*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Louro, G.; Neckel, J. F. & Goellner, S. V. (2003). *Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: RJ: Editora Vozes.
- Louro, G. (Org.) (2001). *O Corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Peters, M. & Besley, T. (Orgs.) (2008). *Por que Foucault? Novas Diretrizes para a pesquisa educacional*. Porto Alegre: Artmed.
- Peters, M. (2000). *Pós-Estruturalismo e Filosofia da Diferença: uma introdução*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Rajchman, J. (1993). *Eros e Verdade: Lacan, Foucault e a questão da ética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Rose, N. (2001). Inventando nossos eus. In: Silva, T. T. (Org). *Nunca Fomos Humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Rouanet, S. P. (1987). *As Razões do Iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Santin, S. (1990). *Educação Física: outros caminhos*. Porto Alegre: EST/ESEF.
- Silva, F. L. (2006). Ética e Razão. In: Novaes, A. *A Crise da Razão*. São Paulo: Companhia das Letras; Brasília: Ministério da Cultura; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Arte.
- Silva, T. T. (1995). Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa paisagem pós-moderna. In: A. F. Moreira & T. T. Silva. *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Editora Vozes.
- Silva, T. T. (2000). Nós, ciborgues: o corpo elétrico e a dissolução do humano. In: D. Haraway, H. Kunzru & T. T. Silva. *Antropologias do Ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Editora Autêntica.
- Silva, T. T. (2002a). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

- Silva, T. T. (2003). *O Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Varela, J. & Álvarez - Uría, F. (1999). *Michel Foucault: estratégias de poder: obras essenciais: volumen II*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Veiga Neto, A. (Org) (1995). *Crítica Pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Editora Sulina.
- Veyne, P. (1998). *Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história*. Brasília: Editora UNB.

Educación corporal: enseñanza, cuerpo y subjetividad

Carolina Escudero

Presentación

El texto apunta a explicitar, desde una perspectiva que articula la educación corporal con la mirada foucaultiana respecto del cuerpo y de las prácticas en cuanto objeto de reflexión del pensamiento, qué cuerpo supone la educación corporal y qué formas de construcción de subjetividad podemos pensar que la misma habilita. Para ello este artículo se organizará en cuatro partes. En la primera se hará una presentación de lo que entendemos por educación y qué relación tiene con la enseñanza, entendida esta última en términos de una práctica de transmisión de saber. Inscribiremos allí la perspectiva epistemológica que asume la educación corporal, comprendida como un modo específico de transmisión vinculado a las prácticas corporales. De aquí se desprende la segunda parte, en la que presentaremos, a partir de la educación corporal, a la categoría de prácticas corporales, considerada como aquella forma racionalizada de conducta que toma por objeto al cuerpo y por lo tanto lo constituye, e introduciremos aquí la noción de usos del cuerpo. En tercer lugar explicitaremos el cuerpo que supone la educación corporal poniendo en evidencia los desplazamientos metodológicos que la misma opera y en función de los cuales podemos sostener que es un cuerpo que le pertenece a la cultura. Por último, a modo de conclusión, haremos una apuesta orientada a pensar la dirección de la enseñanza como ética educativa, ya que consideramos que en la ética, como categoría que circunscribe un objeto de reflexión vinculado a las prácticas de constitución del sí mismo, se explicita el vínculo entre educación, cuerpo y subjetividad.

Educación y enseñanza. Conocimiento y saber

Podemos pensar a la educación como la constante tarea que la sociedad asume con el objetivo de garantizar la transmisión de su cultura y sus arbitrarios culturales. También podemos pensarla vinculada al dispositivo escolar, y entenderla como un mecanismo de socialización que garantiza, en una sociedad dada, el acceso a la cultura de las generaciones jóvenes. En este artículo asumimos la concepción ampliada de educación y entendemos que la transmisión de la cultura implica no solo un acceso a ella, sino y fundamentalmente, un acceso crítico, analítico y reflexivo (Bourdieu, 1997) y sostenemos que el acto de educar no se circunscribe necesariamente al ámbito institucional del dispositivo escolar. Tomando este sentido amplio, podemos afirmar que son educativas las prácticas familiares, las asociativas, las afectivas y —por supuesto— las escolares.

Estas definiciones que generalmente se interpretan como teóricas y abstractas y pueden por momentos parecer alejadas de los problemas curriculares e incluso de los problemas pedagógicos específicos, en tanto que estos aparecen como urgentes y concretos, son definitorias e incluso constitutivas de nuestra manera de entender la educación y de encarar la enseñanza. Esto, en la medida en que son los elementos que vuelven inteligible, y por lo tanto interpretable, una práctica pedagógica cualquiera.

Entre la educación y la enseñanza hay una diferencia específica vinculada al lugar que ocupa el saber en cuanto elemento a ser transmitido, entendiendo la transmisión no de manera unidireccional y lineal, sino dialéctica y dialógica. La enseñanza, como práctica social e histórica, tiene su eje en el saber que es objeto de transmisión; en la educación, por el contrario, el saber ocupa un lugar más entre otros elementos que le son constitutivos (justamente, el conjunto de los arbitrarios culturales, que trascienden en mucho el contenido del saber en términos concretos). De manera general, podemos arriesgar que en la actualidad la educación responde a la lógica del dispositivo biopolítico, de gestión de los cuerpos en relación con la producción de una población. Por el contrario, la enseñanza se sitúa de manera exclusiva en la dimensión del saber y más específicamente vinculada con la producción de saber en una situación común, en la cual el agente y el recipiente comparten un espacio y estado de experimentación (Behares & Rodríguez Giménez, 2008).

Cabe decir, sin embargo, que no es posible la enseñanza sin la educación: el problema actual reside en haber replegado la primera sobre la segunda y

suponer que educar equivale a enseñar. La primacía de la mirada pedagógica en la reflexión sobre los problemas de la educación relega —e incluso vela— la importancia de la enseñanza en la dinámica crítica que se puede dar dentro de los límites de un dispositivo cualquiera y enfoca la mirada en los problemas casi técnicos, de organización y presentación de un conjunto de conocimientos estabilizados en el orden social y cultural, dando un mayor peso relativo a la dimensión objetiva y pasiva del aprendizaje.¹

La enseñanza, entonces, puede definirse como un acto de palabra (Behares & Rodríguez Giménez, 2008), una instancia no constante que acontece generalmente en el contexto del dispositivo educativo y se ubica entremedio del conocimiento (entendido como el conjunto de saberes más o menos estabilizados y objetivos que se comparten en un orden cultural determinado) y del saber (comprendido como subjetivo e inestable, siempre en movimiento en la medida en que es lo que aparece cuando la verdad se reconoce como falta). La enseñanza nos pone en relación directa tanto con el conocimiento como con el saber, elemento que históricamente la pedagogía ha dejado de lado.

Este vínculo explícito entre enseñanza y saber supone que en nuestra concepción de la educación corporal, interpelar al sujeto es una tarea constitutiva, porque el saber se define justamente por la implicación subjetiva con una idea o forma de pensamiento (Behares & Rodríguez Giménez, 2008). La educación corporal tiene por objeto la trasmisión del saber de las prácticas corporales, es decir, de aquellas formas racionalizadas y regulares de comportamiento que toman por objeto al cuerpo y lo constituyen. El cuerpo de las prácticas corporales se constituye en el orden simbólico a partir de la articulación del sujeto al orden significativo. Sin prácticas simbólicas que organicen el hacer del cuerpo no habría cuerpo en sentido alguno; así es que el cuerpo que es objeto de la educación corporal es un cuerpo que le pertenece a la cultura (Crisorio, 2011; Crisorio & Escudero, 2012).

La correspondencia en una cultura de formas de saber, tipos de normatividad y modos de subjetivación define, para Foucault (2004a), a la experiencia. Este modo de comprensión de la experiencia se articula de manera directa

¹ Sobre esto, ver Behares (2008). En este artículo queda claro que la reducción de la pedagogía a una relación de simple trasmisión lineal de contenidos socialmente aceptados y estabilizados, remite a una comprensión moderna de la enseñanza. Muestra cómo en la Antigüedad, la pedagogía suponía otra concepción de la enseñanza.

con el pensamiento como aquella actitud significativa según la cual las formas de experiencia pueden transformarse. El pensamiento, en la medida en que es crítico, experimental y se desarrolla en los límites de la experiencia y de la práctica, es el que pone en juego el saber en cuestión dando un contenido histórico y una forma determinada (Foucault, 1999). Un contenido socialmente significativo será objeto de enseñanza y, en cierto sentido, será vehículo para la educación. Lo que es importante retener es que el saber, en cuanto contenido del pensamiento y objeto de la tarea de enseñar, no es propiedad de nadie: ni del docente, ni de la escuela, ni de la familia, ni del Estado o el club. Está dado en lo social, como experiencia, como pensamiento anónimo y como tarea que asumimos.

Educación corporal

Ahora bien, a estos elementos les debemos sumar la especificidad de una enseñanza realizada en los límites de la educación corporal. En ellos ponemos en cuestión la idea misma de educación, si por ello se entiende la traducción a una situación determinada de un conocimiento dado como universal que tiene por objeto la incorporación a ese universal del mayor número de casos posibles. En este sentido nos proponemos indagar si hay que enseñar cosas y saberes, o hay que enseñar formas de pensar y de aproximarse a las cosas y los saberes. Sobre lo que arriesgamos que hay que enseñar cosas y saberes de modo tal que enseñen formas de pensar y de aproximarse a las cosas y los saberes. Esto supone que el contenido y la forma de enseñar se articulan siempre de manera particular. Supone, entonces, que para educar de una manera que nos permita extender o romper los límites del dispositivo biopolítico en que la educación se sostiene, tiene que darse el acontecimiento de enseñanza, tiene que establecerse el vínculo subjetivo y particular con la idea o pensamiento a transmitir; sino, no hay transmisión de contenidos significativos y la educación se reduce a ser un engranaje en el control de la población. Si queremos rescatar la dimensión de saber específica de la enseñanza y desplegarla en el contexto educativo, tenemos que introducir el acontecimiento de enseñanza, interpelando, desde la universalidad del saber puesto en juego, la particularidad del sujeto que aprende. Solo en respuesta a esa interpelación es posible la producción de un vínculo subjetivo.

Considerando lo anterior cabe destacar el principal desplazamiento de orden epistemo-metodológico que la educación corporal realiza, en función del cual

se distingue así de la educación física y de los usos generales que se suelen hacer de la expresión. Pero la distinción no refiere únicamente a las ideas de cuerpo, de sujeto y de sus relaciones, también al carácter de la verdad, de los otros y del sí mismo en el campo de la educación, lo que cambia a su vez el modo de pensar las relaciones entre teoría y práctica, aprendizaje y enseñanza, educador y educando, entre otras (Crisorio, 2011).

Al suponer un cuerpo que no es biológico, que no está dado simplemente en función de reaccionar a un estímulo o del desarrollo evolutivo se amplían y multiplican las posibilidades significativas desde las cuales interpelarlo y, por lo tanto, erigirlo como espacio posible para la construcción de un vínculo subjetivo con el saber puesto en juego. En este sentido, la educación corporal propone una práctica de enseñanza orientada por la tarea de universalizar el contenido y particularizar al sujeto, que se haga cargo de su condición histórica y por ende política y que no pase por alto el hecho de que el cuerpo y el sujeto, aunque no sean universales, naturales o esenciales, aparecen con esa forma. Y es una forma efectiva, que funciona y que produce realidad, es una forma que olvidó su origen y esconde su historicidad; y en ese pliegue, sutura el hecho de haber surgido de una relación de fuerzas. Sin embargo, que funcione y produzca realidad no quiere decir que no pueda haber, en sentido ético, una forma que funcione mejor que la forma dada (Crisorio & Escudero, 2012). Justamente, otra manera de interpelar y hacer aparecer un cuerpo para la educación.

Otra característica que supone la enseñanza en los límites de la educación corporal nos obliga a ver que en la relación didáctica, el lugar central lo ocupa el saber que, mediando entre maestro y alumno, permite la articulación significativa de los contenidos y a partir de ahí convoca la particularidad del sujeto. De aquí se desprende también que no todo lo que se enseña es aprendido, ya que no todo contenido significativo será significativo para todos (recordemos que el saber supone un vínculo subjetivo con la idea o pensamiento) y que no todo lo que se aprende es enseñado, puesto que la instancia de palabra que supone la enseñanza implica el reconocimiento del equívoco como elemento constitutivo del lenguaje.

La educación corporal, dijimos, supone la enseñanza de prácticas corporales, entendidas como formas racionalizadas y organizadas de conducta que toman por objeto al cuerpo y en ese tomar como objeto, lo constituyen. El

cuerpo de las prácticas corporales es un cuerpo que le pertenece a la cultura y que aparece como resultado de las prácticas. No podemos, en educación corporal, pensar primero al cuerpo y después al saber o contenido, ya que el pensamiento o contenido a ser transmitido en la práctica tiene el efecto de constitución de cuerpo. Recordemos que para Foucault (1999, 2004a) las prácticas nos constituyen al menos en tres sentidos: en primer término, la medida en que nos piensan, ya que el pensamiento anónimo practica nuestras formas de saber, nuestra aceptación o rechazo a la norma y la manera en nos conducimos. En segundo lugar, porque la posibilidad de habitar una experiencia se vincula con la correspondencia entre formas de pensar, tipos de normatividad y modos de subjetivación, los cuales se establecen de manera más o menos permanente en una cultura, justamente a raíz del pensamiento que las produce. Por último, nos constituyen en la medida en que son racionalidades que organizan la conducta, que suponen un grado de sistematicidad tal que remiten al saber, al poder y a la ética, en cuanto dimensión del sí mismo, y que son generales en cuanto recurrentes en la historia.

En la educación corporal, la centralidad de la categoría de práctica también es resultado de un desplazamiento epistemo-metodológico que responde a la necesidad de revisar el objeto que la define como discurso del saber. Ya no la actividad física, sino las prácticas. La categoría de práctica amplifica, a la vez que precisa, las posibilidades de significación que puede tener el saber de la educación corporal al incluirla como significante constitutivo de su saber, y habilita a pensar el cuerpo en su constitución histórica y en sus vínculos espesos con el saber, el poder y la ética, reforzando así el hecho de que el cuerpo que supone la educación corporal para constituirse en pensamiento y dominio de saber, es un cuerpo de la cultura, del orden significante. Las diversas prácticas que toman por objeto al cuerpo —como el deporte, la gimnasia, el juego o la danza— son, en Occidente, prácticas recurrentes incluso desde antes que la escritura permita tener documentación de ello.

Entonces primero la práctica, que es la manera en que el pensamiento hace experiencia (Foucault, 2013) y después el cuerpo; primero la práctica y después la subjetividad. ¿Por qué? Porque las prácticas son modos de subjetivación (también pueden ser formas de sujeción, pero esas no nos interesan en este artículo) y constituyen al sujeto en las relaciones que pueden darse con el saber, con los otros y consigo mismo. La educación del cuerpo, en

función de suponer que el objeto de la educación son las prácticas y no las actividades, habilita, a nuestro entender, no solo la formación de expertos, sino la formación de cuerpos para un uso, donde el uso del cuerpo remite a la posibilidad, que en los límites de la práctica nos habilita a tener el pensamiento crítico respecto de una organización y problematización racionalizada de la conducta, cuando esta no está sometida a interdictos explícitos o códigos de comportamiento rígidos. El uso del cuerpo supone la reflexión, en los límites de la práctica, de lo que podemos hacer con lo aprendido, con su racionalidad, con su dimensión de saber, de acción con los otros y uno mismo. El uso supone la reflexión, porque es el resultado en la acción de la pregunta por el hacer cuando no está especificada la forma. Si aceptamos que la educación corporal educa un cuerpo para el uso (también lo educa para una formación disciplinar específica o de competencia, pero asimismo para un uso), podemos aceptar también que habilita a pensar que el efecto de su enseñanza puede tomar la forma de una estética de la existencia, en la cual el cuerpo que se constituye se tome como objeto de elaboración de la conducta a lo largo de una vida subjetiva.

El cuerpo de la educación corporal

Ahora bien, luego de poner en relación la educación corporal con las categorías de práctica y de uso, nos gustaría explicitar qué concepto de cuerpo supone, ya que la idea de que el cuerpo es resultado de la práctica debe precisarse lo mejor posible. Sostenemos que el cuerpo se construye en las prácticas simbólicas, a partir de su inclusión en el orden simbólico a través de la palabra. En nuestro enfoque, el lenguaje no es un sistema de representación ni un medio de comunicación, sino una práctica. En este sentido, el lenguaje es capaz de hacer cosas y producir efectos de verdad. El cuerpo que creemos propio es en verdad “un regalo del lenguaje” (Lacan, 1993). No es, entonces, una representación (ficción, espejo o ideal de algo que no es, o que es distinto de sí), ya que esto supone algo que es natural o socialmente, ni un sustrato natural (biológico o físico) cargado de simbolismos por la cultura (a esto nos remite la categoría de corporeidad). El cuerpo es una construcción dada en el registro de las prácticas culturales. Pero no por esto carece de materialidad; al contrario, su constitución como objeto evidencia los efectos de verdad que los discursos y las prácticas tienen en el cuerpo y por tanto la efectividad con

la que el mismo opera en la realidad social. En este sentido sostenemos que “(e)n tanto unidad real, sustancial y carente de alteridad, es el producto del discurso occidental respecto de él, igual que en cuanto superficie o volumen cerrados que definen un interior y un exterior” (Crisorio, 2011). Por todo esto, en nuestra perspectiva, “lejos de pertenecer a la naturaleza, el cuerpo es de la cultura y tiene una historia en la que hay que indagar, no para saber qué o cómo ha sido sino para elaborar un concepto de cuerpo nuevo más que un nuevo concepto de cuerpo” (Crisorio, 2011: 3). El cuerpo de la educación corporal es un cuerpo de la acción que se constituye en la esfera de un hacer que no reenvía a la dimensión de intercambio productivo (del trabajo) ni de intercambio simbiótico (biológico), sino del intercambio simbólico, donde los márgenes de interpretación, equívoco y ambivalencia son constitutivos, lo cual nos obliga a asumir la tarea constante de la reflexión analítica y crítica para constituirnos como cuerpo. Justamente, nos fuerza a volver a la estética de la existencia en cuanto elaboración reflexiva y metódica de la conducta.

La dirección de la enseñanza: ética y subjetividad

Llegados a este punto estamos en condiciones de introducir algunas consideraciones ligadas a la comprensión de la ética y orientadas a pensar una ética de la educación corporal. Si entendemos al cuerpo del lado de lo simbólico ya la práctica como una racionalidad o regularidad tecnológica que contempla también elementos estratégicos y de “libertad subjetiva” respecto de ese orden, y si suponemos que educar es transmitir siempre parcial y particularmente, contenido universal, emerge la pregunta: ¿cómo hacerlo, cómo enseñar en este “paradigma”?; ¿cuáles son las consecuencias, en educación, de asumir estas posiciones? Y si no estamos de acuerdo en ofrecer una moral del maestro, un manual de los pasos a seguir; si creemos que estas formas parten del supuesto de un sujeto universal, contra lo cual va la educación corporal, no por eso consideramos que no sea necesario explicitar algunas consideraciones respecto de “cómo conducirse” en los límites lógicos que supone esta apuesta teórico-política. Estas consideraciones respecto de cómo conducirse no responden a una moral o deber ser: responden a una “lógica” de construcción del sentido y del sujeto puesto en juego —¿en acto?— en la enseñanza.

Un primer paso, entonces, es entender que el sujeto del aprendizaje —y también el de la enseñanza— es siempre particular, es parte de una relación.

El sujeto que no puede entenderse en términos de individuo o persona, sino de “insistencia significativa”, es una forma atrapada en operaciones significantes. ¿Cómo hacer para enseñar allí? ¿Cómo des-articular un *locus* significativo operativo en la construcción de un sujeto y proponer otros? En primer lugar, se puede pensar la propuesta significativa en términos del contenido: si el contenido es universal, podemos arriesgar a abrir nuevos lugares de insistencia al ofrecerlo de otro modo, con otra forma. En segundo lugar, atendiendo a la particularidad del sujeto. Y la ética, tal como la entendemos en esta ponencia, reenvía a la constitución del sujeto particular. La ética está ligada al acto, a la acción.

La referencia que elegimos tomar es la foucaultiana, que entiende a la ética como una práctica ascética, un “ejercicio del yo sobre sí mismo, por el que trata de descubrir y transformar el propio yo y alcanzar cierto modo del ser” (Foucault, 1999: 145). La reflexión sobre la ética es, para este autor, una manera particular de abordar la relación sujeto-verdad, ya que el comportamiento ético constituye, para Foucault, un efecto de la práctica del cuidado de sí,² y es en ese sentido “el conocimiento de ciertas reglas de conducta o principios que son al mismo tiempo, verdades y normas. Cuidar de sí es dotar al propio yo de esas verdades. Allí es donde la ética se vincula con el juego de la verdad” (Foucault, 1999: 149).

Ahora bien, además de esta relación con la verdad, la ética tiene una vinculación con los juegos de poder³ y es constitutiva de las relaciones de poder, en la medida en que remite a una relación del sujeto consigo mismo, pero también a la relación del sujeto con los otros. Si hay constitución ética de la subjetividad, no puede haber una relación de cuidado con los otros, ni existir ejercicio del gobierno, ni puede tener un lugar en lo público —la ciudad o la comunidad—.

De estos dos registros, de la relación ética-verdad y ética-poder, vale la pena retener algunos elementos: a) la idea de que la ética es un modo de conducirse, un *ethos* en el sentido que los antiguos le daban al término; b) la idea del sujeto ético que se constituye para sí y para otros; y c) que se constituye en relación con un saber (o saberes). Resaltar estos tres elementos nos

² El cuidado de sí como diferente del conocimiento de sí. Foucault hace una genealogía de estas prácticas y muestra cómo, con el cristianismo, el cuidado toma la forma del conocimiento, o el conocimiento que era un elemento necesario del cuidado pasa a ser el único dimensionado en la práctica.

³ Poder como distinto de dominación, como elemento necesario para la libertad y su ejercicio.

permite pensar, por un lado, que el recurso foucaultiano a la expresión “yo” es de carácter operativo y que no está pensando en la constitución de un yo idéntico a sí mismo, soberano e interior,⁴ y por otro lado, que la ética es un dominio bisagra que articula lo general con lo particular, que es siempre un modo de conducirse resultado de una elección particular —de constitución de un sujeto— pero que se inscribe en un juego de verdades determinado y opera en un conjunto de relaciones de poder —o políticas—. ⁵

Ahora bien, ¿cuál es la novedad en esta manera de entender la ética? ¿En qué se diferencia esta concepción de lo que se entiende convencionalmente por ética? Comprensión que refiere a la traducción histórica/empírica de un conjunto de preceptos morales, o una traducción óntica de principios ontológicos o un ser ligado a un deber ser. La principal diferencia, estimamos, es que esta manera de entender la ética permite particularizar al sujeto, a diferencia de las éticas orientadas al código moral que tienden a universalizarlo. Y aunque se las comprende como una traducción del código a los comportamientos, lo que se ajusta en esa traducción es el código, particularizando el contenido de los preceptos morales. Por otro lado, al aludir a la constitución de la subjetividad en términos de un cuidado que remite al juego de verdad y a las relaciones de poder, se ve reforzada la idea (o la apuesta) de que la tarea de particularizar al sujeto, e incluso la asunción de las verdades para sí mismo, entendidas en cuanto verdad signifiante, no puede ser nunca una tarea individual, ni autónoma; por el contrario, se inscribe en el orden simbólico —histórico, y por ende político— y requiere la presencia de al menos dos, y esto en la medida en que algo es signifiante en relación con otro signifiante y no en relación con una sustancia.

Por último, vamos a presentar la referencia que Foucault nos hace de la ética en el tomo II de *Historia de la sexualidad*, ya que es allí donde aparecen de manera más clara los elementos lógicos necesarios a considerar. En primer lugar destacar que “una cosa es una regla de conducta y otra cosa la conducta que con tal regla podemos medir. Pero hay algo más todavía: la manera en que uno debe conducirse —es decir la manera en que debe constituirse uno mismo

⁴Una genealogía de las tecnologías de la constitución del yo debería mostrar que el yo no siempre fue equivalente a lo que entendemos hoy por “sujeto moderno”, ni siquiera a lo que en la actualidad entendemos por “yo”. Las tecnologías del yo articulan a menudo técnicas invisibles con técnicas para la conducción de otros.. Ver Foucault, M (2009).

⁵Lo que puede entenderse en términos de orden simbólico.

como sujeto moral” (Foucault, 2004a: 27), y más abajo aclara que esas diferencias de constitución se apoyan en diversos puntos, de los que nos explicita cuatro: 1) la determinación de la sustancia ética, que nos remite a la forma que tiene la materia/el contenido del comportamiento ético; 2) el modo de sujeción que refiere a la forma en que el sujeto pone en obra la regla, la manera en que se construye el vínculo entre el sujeto moral y la sustancia ética; 3) las formas de elaboración que damos a aquella sustancia en la constitución de la subjetividad, el tipo de trabajo ético que llevamos a cabo para transformarnos en sujeto moral de la conducta, cómo construimos un *ethos*; y por último, 4) la teleología del sujeto moral, puesto que la manera en que uno construye el comportamiento ético no opera ni en relación con el sistema de la moralidad en sí ni en relación con una conducta en particular, sino que nos remite a un comportamiento, a un modo de ser o *ethos* que supone al conjunto de la conducta.

Cerramos este trabajo reforzando la idea según la cual no hay dominio ético sin formas de subjetivación y sin prácticas de sí que lo apoyen (Foucault, 2004). Y proponemos, sobre la base de las tareas de investigación realizadas por el grupo, algunas formas de articular el contenido de la educación corporal con los elementos que distingue Foucault para pensar la particularidad de la ética. Así, en el registro de la educación del cuerpo y en el marco de la propuesta de una educación corporal, tenemos que pensar dos elementos para arriesgar una sustancia ética: por un lado, el hecho de que la educación corporal está orientada a la formación de formadores y que su núcleo fuerte es proponer un nuevo cuerpo a partir de su inclusión en el orden simbólico. Consideramos que la apuesta de particularizar al sujeto y universalizar al contenido opera como marco en el cual ofrecer modos de sujeción, mostrando como formador el modo elegido (enseñar cosas y saberes de modo tal que enseñen formas de pensar y de aproximarse a las cosas y los saberes) y que el pensamiento es una forma posible y necesaria para construir el trabajo ético, el pensamiento como experiencia y como ejercicio de la educación del cuerpo (Crisorio & Escudero, 2012).

Bibliografía

Behares, L. (2007). De un cuerpo que responda a la palabra: Un retorno a la teoría antigua de la enseñanza. En L. Behares & R. Rodríguez Gimenez, R. (Comps.). *Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza*. Montevideo: Editorial de la Facultad de Humanidades, Udelar.

- Behares, L. & Rodríguez Giménez, R. (2008). *Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza*. Montevideo: Editorial de la Facultad de Humanidades, Udelar.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Crisorio, R. & Escudero, C. (2012). Notas para una ética de la Educación Corporal. *Actas de las VII Jornadas de Sociología de la UNLP*. La Plata, Argentina.
- Crisorio, R. (2011). *Educación corporal*. Texto inédito.
- Foucault, M (2009). Del yo clásico al sujeto moderno. En *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: La Marca Editora, Biblioteca de la mirada.
- Foucault, M. (1999). *Obras Esenciales*. Volumen 3. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2004a). *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2013). *La inquietud por la verdad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1993). *Psicoanálisis, Radiofonía y Televisión*. Barcelona: Anagrama.

Experiências de lazer de mulheres rurais: a primazia é cuidar do outro

*Maria Simone Vione Schwengber
y Fernando Jaime González*

Resumo

Nos últimos tempos, o lazer funda uma nova moral de promessa, bem-estar, felicidade, saúde, segurança. O lazer acabou se firmando como um valor no século 20. Desse modo, buscamos compreender, a partir de trajetórias de mulheres rurais, como elas constroem suas experiências no tempo de lazer, na teia do cuidado de si e das sociabilidades (possibilidades, limites, dilemas). A pesquisa de campo dá-se na Região do Planalto das Missões do Estado do Rio Grande do Sul, especificamente na Região Noroeste, pertencente ao Território da Cidadania do Noroeste Colonial. O cuidado de si (Foucault, 2004) é tomado como o fio condutor de uma análise que relaciona autofinalização do cuidado no caso das mulheres rurais e sua relação com as experiências de lazer. Das análises que resultaram desta investigação até o momento, salta-nos aos olhos o fato de que as mulheres, no início, nos perguntavam: “o que é lazer exatamente?”. Elas pareciam particularmente desconfortáveis perante a indagação e repetiam: “Mulheres e lazer?! O lazer... Deixa eu pensar... Quais são as minhas experiências?”. Inicialmente, tomamos essas indagações como um pedido de direito de mais informação, mas aos poucos começamos a entender que o lazer do adulto e, mais ainda, dessas mulheres rurais tem sido uma dimensão vivida com poucas possibilidades. Focalizamos um movimento que denominamos posição de deslocamento, em que as mulheres deslocam sua atenção de cuidar de si, de ocupar-se de si no tempo de lazer, para cuidar do Outro.

Palavras iniciais

Este artigo coloca em análise as experiências de lazer como forma de cuidado de si. A reflexão aqui objetiva compreender os contornos que as experiências de lazer assumem na articulação com o cuidado de si (Foucault, 2004).

As experiências¹ de lazer possuem sentido singular em cada cultura, pois estão de algum modo vinculadas aos diversos significados sociais e históricos e aos processos que delimitam e diferenciam no tempo e nos espaços. Como nos ensina Foucault (2003a), cada experiência se produz a partir de fluxos discursivos que podem ser práticas de si. Utilizamos essa noção proposta por Foucault (2003a) como ferramenta teórica/metodológica para pensar aqui as experiências de lazer, afirmando que, de alguma maneira, elas estão assinaladas pela formação histórica que as constitui. As práticas sociais são constituídas por discursos, que, para Foucault (2003a), são produzidos mediante as relações de saber-poder que se instituem por meio de regimes de verdades, e são elaboradas por intermédio de ações.

Buscamos, a seguir, inventariar algumas das condições de emergência que possibilitaram a instauração de um “campo de saber” (Foucault, 2003a) denominado lazer, inicialmente circunscrevendo-o em alguns contextos, na direção de dar visibilidade às condições de sua emergência.

O campo dos estudos de lazer não é uniforme, apresentando, ao contrário, disparidades, confrontações e descontinuidades teóricas. O próprio termo “lazer”, a partir das contribuições das Ciências Humanas e Sociais, é dificilmente percebível como um bloco uno. Problematicar as condições de emergência de determinados significados e de práticas que convivem conosco hoje é circunscrever e reconhecer algumas ordens de discursos em que o campo do lazer se tornou possível e tem sido tomado como um campo de verdade(s) (Foucault, 2003a).

Na próxima seção, optamos por um caminho que discute, inicialmente, as transformações que as experiências discursivas de lazer sofreram, de acordo com alguns marcadores temporais.

¹ Tomamos a noção de experiência a partir das contribuições de Foucault (2003a). Quando Foucault se pergunta como seres humanos se tornaram (historicamente) sujeitos, mostra a maneira como fomos (e somos) subjetivados a partir de uma série de discursos, instituições, estruturas espaciais arquitetônicas, leis, enunciados científicos e religiosos, proposições morais e filantrópicas. Em outras palavras, aponta como, a partir desses “dispositivos”, foi (é) possível uma determinada “experiência de si”, o que envolve modos historicamente peculiares de se fazerem “ferramentas para fabricação” – tecnologias do eu. A experiência de si apresenta numa contingência histórica e cultural (Larrosa, 2000).

Lazer na ordem dos discursos

Para algumas sociedades, como a primitiva, o tempo de lazer fazia parte da vida coletiva e aparecia como um momento de reafirmação de coesão social. Tanto o lazer quanto os rituais religiosos eram práticas que fortaleciam os laços e sentimentos de pertença. As práticas discursivas de lazer estavam associadas às demais ações sociais cotidianas. As atividades de lazer, tais como os jogos, as danças e os rituais religiosos, “serviam de pretexto para festa” (Huizinga, 2007: 25).

No mundo helênico, as danças, músicas, poesias e brincadeiras também eram consideradas um núcleo central da vida social. Nessa sociedade, “entre o tempo de trabalho e o tempo sem trabalho, não havia ainda distinção” (Corbin, 2001: 11); as duas categorias agiam em interação.

O lazer como instância distinta e específica da vida social começou a ser vivido com mais potência a partir do advento da Revolução Industrial.² Assim, a ética do trabalho foi ganhando cada vez mais força, e o tempo do lazer passou a ser considerado o tempo que ficou disponível depois das atividades do trabalho (Corbin, 2001).

Dumazedier (2001) destaca o lazer como uma criação das sociedades modernas, associado ao movimento de urbanização e de industrialização. Para o autor, as atividades de lazer cada vez mais se opunham às obrigações do mundo do trabalho. Nessa perspectiva, o lazer é compreendido a partir de um contexto histórico em que se processa a separação entre os tempos e os espaços das atividades individuais, intelectuais, familiares, comunitárias e políticas como base na separação tanto do tempo quanto do espaço. O lazer moderno aparece como um aspecto histórico “do não trabalho”.

Na trilha das histórias sobre as experiências de práticas de lazer, vários discursos foram pronunciados. Alguns deles, a partir da modernidade, associam o lazer a uma dimensão funcionalista. O lazer é visto como:

[...] busca da “paz social”, da manutenção da “ordem”. [...] instrumentalizando um recurso para o ajustamento das pessoas a uma sociedade supostamente harmoniosa, ou fator que ajuda a suportar a disciplina e

² As classes populares criaram diferentes estratégias de resistência às restrições ao direito do lazer (Corbin, 2001)

as imposições sociais e a ocupar o tempo com atividades equilibradas e corretas do ponto de vista “moral” (Marcellino, 2002: 48).

Assim, temos a impressão de que, em determinados períodos históricos, as práticas de experiências de lazer também se prestaram para regular, controlar e disciplinar homens e mulheres para certo modelo de sociedade, para certo projeto civilizatório (Elias, 1993).

A contemporaneidade, sobretudo na cultura ocidental, tem focado as práticas de experiência corporal com veemência, enfatizando o autogoverno dos corpos e o autocuidado por meio também das experiências das práticas de lazer como um dos elementos de “autonomia e sucesso, contribuindo na formação de matrizes identitárias, como a constituição de sujeitos ativos”.³ Parece que é nesse marco histórico que, na sociedade brasileira, as prescrições das experiências das práticas de lazer a partir da segunda década do século 20 se popularizaram, como afirma Sant’Anna (1994). Os canais midiáticos, como programas de rádio, TV, novelas, programas de auditório, revistas, computador, internet, redes sociais, cadernos de bem-estar e livros de autoajuda, passam a dar uma maior valorização ao lazer como um dos recheios da dita “qualidade” de vida e, ainda, de promoção de bem-estar social.

Foucault (1999) ajuda-nos a pensar o quanto se cria, a partir da modernidade, em campo de experiência de práticas de si; aqui pensamos o das práticas de lazer, com a liberdade de opção, qual seja, aquela que se relaciona com os jogos do bem-estar e dos dispositivos de segurança. Foucault (2008) destaca ser a segurança um movimento que avança como racionalidade de governo dos indivíduos e das populações. Tal estado de governo tem como alvo os indivíduos e as populações e utiliza a instrumentalização

³ No Brasil, Sant’Anna (1994) destaca que o Esporte para Todos (EPT) surgiu, a partir de 1973, eivado de pressupostos filosóficos que propunham a democratização das atividades físicas e desportivas. Destaca a autora que, nessa década, um evento de impacto em favor da mobilização da população foi realizado pela Rede Globo sob o nome de “Mexa-se”, que coincidiu com a copa do mundo de 1970 e com a elaboração do Plano Nacional de Educação Física e Desportos – PNDE, 1976 –, tendo como objetivos principais aprimorar a aptidão física da população, elevar o nível do desporto em todas as áreas, intensificando a sua prática nas massas, ampliar o nível técnico das representações nacionais e difundir as atividades esportivas como forma de utilização do tempo de lazer. O esporte, nesse sentido, não se restringiria apenas aos praticantes dotados de habilidades motoras, com o intuito de estabelecer uma seleção entre os esportistas e os não-esportistas, passando a ser, a partir daquele momento, um elemento acessível a toda a população, independentemente do estágio de capacidade física em que se encontravam os indivíduos (Sant’Anna, 1994).

de um conjunto de saberes, o que corresponde a uma sociedade controlada por dispositivos de segurança (Foucault, 2008). Desde então, passamos a viver cada vez mais em uma sociedade que se estrutura por dispositivos de segurança que se associam com a coexistência de uma sociedade de direitos.⁴

O lazer como direito social foi incluído na Constituição Brasileira pela primeira vez em 1988. O lazer passa, então, a ser requerido como “direito fundamental” e como “necessidade básica dos cidadãos”,⁵ no caso aqui, dos brasileiros. Essa forma de compreender as experiências de lazer como direito e como promessa de proteção dos indivíduos e da coletividade parece que é o que os prende no interior dos dispositivos de governo e de segurança presentes na sociedade contemporânea do bem-estar social.⁶

Para Candiott (2011: 4), a racionalidade faz dos estados de bem-estar a nova configuração da dupla face da biopolítica (expressão cunhada por Foucault, 2003b), que é a “consolidação de um novo pacto de segurança entre as instituições políticas e os cidadãos”. Parece que as experiências contemporâneas de lazer se tornaram mais um dos dispositivos de seguridade.

O saber, no caso das práticas de lazer, tem efeito de poder porque demanda verdades. Nas palavras de Foucault (2006: 142), governar, no caso, significa “uma prática social de sujeitar os indivíduos por mecanismos de saber-poder que proclamam uma verdade”. Assim, entendemos que a produção de sujeitos ativos demanda processos históricos, formas de saber-poder que circulam na vida cotidiana, marcando os sujeitos, impondo jogos de verdades – aqui, o das experiências de lazer – nos quais os sujeitos são sensibilizados a reconhecer-se.

Nessa dispersão histórica e em movimento das experiências de lazer, consideramos oportuno aproximarmo-nos do pensamento foucaultiano, mais especificamente, do terceiro percurso, cuidado de si, cuja noção do processo

⁴ Para Foucault (2008), os direitos humanos não têm apenas a função emancipatória, como pensado geralmente pelos juristas, mas cumpre funções de controle e de regulação da vida.

⁵ Fimyar (2009) destaca esse duplo movimento da formação do Estado moderno: o da construção da subjetividade de seus partícipes, convertidos em cidadãos, e os esforços dos sujeitos governáveis por meio do controle, da normalização e da condução das condutas.

⁶ Para Candiott (2011), a expressão de bem-estar como atribuição do Estado é cunhada e ganha força a partir das duas grandes guerras. O Estado trata, a partir daí, de evitar a morte e de fazer viver e encarrega-se de cuidar da vida, garantindo acesso à educação, saúde, moradia, lazer e cultura.

de subjetivação⁷ do ponto de vista do “governo da vida” e de poder não está vinculada somente à ação exercida sobre um corpo com a finalidade de discipliná-lo, mas sim sobre a ação de si que conduz a partir de práticas de si. Nesse deslocamento, o sujeito não é visto como docilizado, passivo e dominado, cedendo espaço ao sujeito ativo que é capaz de práticas de si. Assim, a liberdade de ação é condição para essa especificidade do governo de si. No entendimento de Foucault (2004: 268), “para vivenciar a liberdade, era necessário se ocupar de si mesmo, cuidar de si”, ou seja, assumir-se eticamente diante da vida.

O percurso teórico-metodológico analisado neste capítulo constitui-se na aproximação com as concepções foucaultianas sobre cuidado de si, práticas de si e experiência de liberdade, elementos que entendemos serem chaves para compreender a capilarização dos discursos de cuidado de si. Tensionamos as experiências das práticas de lazer de um grupo de mulheres rurais que servirão de referências empíricas das considerações analíticas aqui realizadas.

Na próxima seção, situamos o debate teórico dos conceitos cuidado de si, práticas de si e experiência de liberdade, de Michel Foucault.

Cuidado de si, práticas de si como experiência de liberdade

Foucault (2004), no seu terceiro movimento, passa a problematizar os processos de subjetivação do ponto de vista do governo de si, do cuidado de si. Dedica-se a estudar a constituição dos sujeitos na sua relação consigo e com os outros e o tema da conduta da vida. Parte da história do presente, uma vez que estava incomodado com a ética normativa da Modernidade.⁸ Nessa perspectiva, desqualifica a noção do cuidado de si, do “ocupa-te com a dimensão da vida, e ganha força o conheça-te a ti mesmo”, reduzindo o cuidado de si a um organicismo (um reducionismo biologizante da esfera corporal) que se espalha na contemporaneidade. Para Foucault (2004), a partir da modernidade, há um claro deslocamento de uma estética da existência, que se organizava como arte, um cuidado da vida (a vida como forma apolínia de viver, a busca do ser), para um cuidado que referencia a saúde biológica ou física.

⁷ Subjetividade como a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em relação com os jogos de verdades e consigo mesmo (Foucault, 2004).

⁸ Para Foucault (2004), uma ética normativa em que os sujeitos e seus corpos são investidos política e socialmente, como força estatal e como força de trabalho, a partir de discursos e de práticas que se movimentam pelas relações de saber-poder e de estratégias do incitamento, de estimulação, como mecanismo de padronização e controle das condutas.

Foucault (2004) lança um olhar para a Antiguidade Grega para pensar as formas de práticas de si como experiências de liberdade, influenciado pela ascese grega do cuidado de si, entendida “como, experiência e como prática elaborada que se transforma em experiência” (Foucault, 2004: 13). O percurso que Foucault (2004) delinea a partir da Antiguidade Grega aponta a relação entre o cuidado de si e a estética, tendo ainda o cuidado de si como substância ética e mostrando como “certas práticas de si tornam-se um vetor mediante o qual o ser se constitui historicamente como experiência” (ibid).

Foucault referencia que “se trata fundamentalmente de [...] práticas de si refletidas e voluntárias através das quais os sujeitos não somente se fixam regras e condutas, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer da sua vida uma obra que seja de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo” (2004: 18).

As técnicas do trabalho sobre si mesmo surgem como lugar de uma experiência, de ensaios do existir.

No entendimento de Foucault (2004), os gregos “inventam” os sujeitos como derivados de uma subjetivação a partir da existência estética na relação consigo como regra facultativa de um sujeito livre. Dessa forma, ao compor uma história das práticas de si, Foucault (2004) põe em destaque o sujeito na articulação do governo de si com relação ao outro, como princípio de agir.

O cuidado de si e sua proteção são da esfera das decisões, das escolhas e das responsabilidades livremente exercidas pelos sujeitos. Foucault vê a liberdade correlacionada com a aplicação dos dispositivos de segurança, pois estes geralmente atuam e operam em condições de liberdade.⁹ A liberdade, como descreve Candiottto (2012), é identificada como efeito das ações, que podem tanto limitar o campo de possibilidade de outras ações quanto não se deixar determinar inteiramente por elas.

Para Foucault (2008), não existe a liberdade em si, mas práticas de liberdade que produzem modos de governar-se, como também de limitar e resistir ao governo do outro. Para ele, o cuidado de si é a arte de gerir e delimitar o campo de possibilidade do exercício da liberdade ao absorver a questão do cuidado de si tomado como correlativo da liberdade, que se dá a partir da ética

⁹ Candiottto (2012), a partir das reflexões de Foucault (2004), também afirma: “ser livre não se limita a agir sem impedimentos externos, sem coerção do poder público ou de outra natureza”, pois, para Foucault (2004), “inexiste uma liberdade natural do ser humano”.

da escolha de modos de ser. Segundo Foucault (2008), a liberdade é da ordem das experiências, da experimentação; Assim os sujeitos tomando a si mesmos como prova, inventam os caminhos e escolhas.

Quando problematizada sob a luz do pensamento foucaultiano, a palavra “liberdade” evoca sentidos diversificadamente diferentes enquanto uma prática cotidiana eticamente expressa nos modos de “autoformação” exercidos pelos sujeitos. O autor, por um lado, a destitui do caráter utópico que se lhe atribui normalmente; por outro, a ideia tão almejada de ser livre parece muito mais próxima de cada um de nós. Para Foucault (2003b), portanto, a noção de liberdade praticada eticamente relacionava-se à maneira de cada um ser e conduzir-se. É preciso um trabalho de si sobre si mesmo, uma construção processual, paulatina e cotidianamente.

As experiências das práticas de lazer apresentam-se, dessa forma, com um grande potencial para a prática de si, para a intensificação das relações consigo e com o outro, para a vivência de novas formas de sociabilidade, a construção de subjetividades e a prática da liberdade. Uma vez que se compreende a liberdade, ela se faz, se realiza, também seguindo nesse sentido o pensamento foucaultiano, por meio dos cuidados que os sujeitos têm de si.

Nossa pesquisa investiga o modo das experiências das práticas de lazer de mulheres pertencentes ao meio rural. Objetivamos pensar em possíveis práticas de si que se insiram no contexto do nosso tempo e que possam abrigar, no caso, as mulheres rurais para uma ética da liberdade. Por isso, perguntamos: como se dá o exercício do cuidado de si em termos das experiências (vivências) das práticas culturais de lazer?

Metodologia

Este artigo desdobra-se de uma pesquisa de campo aprovada pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) do Brasil, desenvolvida entre dezembro de 2012 e dezembro de 2014.¹⁰ A pesquisa de campo dá-se na Região do Planalto das Missões do Estado do Rio Grande do Sul, especificamente na Região Noroeste, pertencente ao Território da Cidadania do Noroeste Colonial. Escolhemos realizar o estudo em Joia-RS, uma vez que esse foi um dos municípios brasileiros que tiveram o maior

¹⁰ Aprovada no edital MCTI/CNPq/SPM-PR/MDA Nº 32/2012.

aumento na população rural¹¹ nas últimas duas décadas, em consequência de oito assentamentos. Conforme dados do IBGE (2013), a população total do município de Joia é de 8.331, com a população rural perfazendo 74,9%, num total de 6.158 pessoas, e a população urbana chegando a 25,1%, num total de 2.219 pessoas.¹²

Procedemos à seleção das entrevistadas a partir de uma percentagem de inquéritos em função da variação populacional de cada assentamento. Na sequência, fixamos cotas considerando a idade das mulheres.

A posição etária/geracional é um dos fatores de organização social, classificação dos indivíduos e dos grupos. Entendemos que a posição de idade afeta homens e mulheres de forma diferenciada (definidos em termos de gênero como construção cultural). Pensamos que há uma especificidade da condição geracional que enseja também relações, situações e representações distintas.

Dentro de um universo grande de sujeitos contemplados pela pesquisa, neste texto, optamos por trazer os discursos (depoimentos, falas) de mulheres¹³ na faixa etária de 50 anos de idade em diante, um grupo populacional pouco estudado como foco de pesquisas com recortes dos estudos de gênero no Brasil, como afirma Brito da Mota (2011). Esta autora destaca que as mulheres, sobretudo as de idades mais jovens e medianas, geralmente são mais estudadas pelas produções científicas brasileiras. Ela afirma que grande parte das políticas sociais básicas brasileiras é pensada e voltada às faixas etárias jovens e medianas, esquecendo-se as mulheres mais velhas e as vulneráveis.¹⁴

¹¹ Nessa perspectiva, estudamos o meio rural não como conceito fechado e estático, mas aberto, dinâmico, polissêmico. Destacamos que não existe um “rural” no Brasil, mas sim “rurais”, ou melhor, ruralidades, que são representações de formas de vida que constroem e significam identidades múltiplas ao se constituírem por elementos diversos (Moreira, 2005). O rural é uma categoria histórica que, logo, se transforma. Locatel (2004) percebe o rural no âmbito da emergência de uma nova ruralidade possibilitada pelas tecnologias, meios de comunicação e processos mais amplos de escolarização.

¹² É uma cidade que se destaca no estado por acolher oito assentamentos agrários. O Núcleo Operacional de Joia é composto por: Barroca, Ceres, Rondinha, Novo Amanhecer, Santa Tecla, Trinta e Um de Maio, Tarumã/Vinte e Cinco de Novembro e Simon Bolívar, compreendendo em torno de 704 famílias assentadas.

¹³ Tomamos aqui a categoria *mulheres* heterogênea, multifacetada, plural, uma vez que se produz a partir de diferentes marcadores sociais, como idade, geração, estado civil, classe social, religião, etnia.

¹⁴ São as que exercem os papéis mais dinâmicos ou mais esperados socialmente – sejam os profissionais contemporâneos, em novos postos no mercado de trabalho, sejam os familiares de sempre, que compõem a ainda idealizada família nuclear – em políticas como as de acesso às práticas educacionais; a atenção em saúde, com as campanhas governamentais sempre voltadas para as faixas de idade reprodutiva; a atenção ao cada vez mais visibilizado problema da violência contra a

As gravações foram transcritas e depois sistematizadas e analisadas no presente artigo. Dada a necessidade de condensar informações, são usadas as relativas ao tempo livre e cuidado de si. Como elemento fundante das análises aqui erigidas, utilizamos como tipologia a pesquisa de caráter qualitativo. Depois desse inquérito inicial, compomos uma entrevista em profundidade a partir de blocos temáticos: características sociodemográficas das mulheres e da família; trajetória até chegar aos assentamentos; forma de deslocamento; uso do tempo livre e de lazer; e cuidado consigo.

Aproximamo-nos da ação metodológica a partir das contribuições de Foucault (2000, 2006) relativas ao discurso. Os discursos (depoimentos, falas, expressões) narrativos compõem o material empírico produzido para análise nesta investigação. Buscamos capturar os discursos produzidos vinculados às experiências das práticas de lazer. Olhamos e analisamos as entrevistas tomando-as como depoimentos ou falas enquanto lugar de produção discursiva. Vimos inicialmente a compreender o modo de funcionamento, os princípios de organização e as formas de produção social dos sentidos discursivos (Foucault, 2004). A partir dessa perspectiva foucaultiana, procuramos situar os pressupostos que carregam os discursos, as relações de saber-poder que os estruturam, as estratégias com que se relacionam, as questões que são ignoradas e invisibilizadas e as propostas que se colocam a partir dos enunciados de falas.

A análise de discurso a partir de Foucault (2000) é uma linha de investigação que toma os depoimentos (falas) por objetos-textos, que são nomeados como discursos ao mesmo tempo. Os discursos são “efeitos de sentidos” (Foucault, 2000). Os depoimentos são textos, o que possibilita que sejam tomados em análise do discurso e em um quadro de referência conceitualmente organizado, mas metodologicamente aberto. Desse modo, ouvimos com atenção as mulheres: o que dizem e como dizem. Os textos-entrevistas, como objetos de compreensão dos sentidos na tarefa, devem existir para entender como os discursos narrativos funcionam: que lógica os movimenta, que elementos são repetidos e silenciados, onde esse discurso tem lugar, que posições de sujeito

mulher. No caso no Brasil, temos um contraponto em políticas públicas, pois não há só de lazer, sendo nomeadas como de lazer/esporte. As políticas de esporte têm força mais expressiva. Nessas poucas políticas, não temos um endereçamento às mulheres, mas geralmente às famílias. São ainda poucas as políticas de lazer endereçadas às mulheres vulneráveis, e quase não há investimentos nesse sentido.

são ocupadas, como os atores se movimentam nessas posições definidas, quem fala, que espaços ocupa (Foucault, 2000).

De acordo com Foucault (2003a), estudar os discursos é analisar sua economia interna, detectar os sistemas de correlações funcionais pela comparação de discursos, descrever suas transformações. É procurar as tecnologias intrínsecas, as estratégias de funcionamento, as táticas que eles instauram, os efeitos de saber-poder que os sustentam e os veiculam. Ainda, é compreender a relação entre as práticas discursivas e sociais e os saberes-poderes que as permeiam.

Estudar, destacar e pontuar os sentidos que existem nos próprios discursos; percorrer os diversos procedimentos que os cerceiam; apreender seu domínio – o que interessa aqui são as experiências de lazer das mulheres: como se construíram, por quais estratégias, como se afirmaram. Nos termos foucaultianos, interessa discutir a vontade que as conduz e a intenção estratégica que sustenta as experiências de lazer.

Buscamos como “pano de fundo” os processos pelos quais o cuidado de si e as práticas de si conseguem chegar às mais tênues e individuais das condutas de mulheres e homens, constituindo suas subjetividades, afetividades e relações. Nesse sentido, tomamos os discursos das mulheres rurais, identificando como soam para elas as formulações do lazer ou como soa o cuidar de si, o ocupar-se de si. As ações de cuidado dão-se por práticas, compreendendo as experiências de práticas de si.

Experiências de lazer: a primazia é cuidar do outro

Como argumento central das análises, tomamos inicialmente a questão do cuidado de si. Tensionamos a questão do cuidado de si das mulheres a partir do movimento de voltar seu olhar para si, examinando as próprias histórias de sua existência. A expressão “cuidado de si”, como nos ensina Foucault (2004), refere-se a um conjunto de experiências; dentre elas, escolhemos explorar e/ou tensionar as experiências de lazer.

As experiências de lazer são, de certo modo, um estar no mundo, com práticas de si, práticas de ações. Compreendemos as experiências de lazer como princípio do aprendizado e estímulo de “conteúdos culturais, com os quais nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos” (Foucault, 2008: 8).

O cuidado de si implica reflexão sobre o modo de vida, sobre a maneira de regular a conduta, de fixar para si mesmo os fins e os meios. Conforme Foucault (2008: 14), trata-se da “arte” de governar a si. Essa arte, para o autor, “implica dobrar as forças sobre si, numa relação consigo mesmo”, demandada pelo outro.

As entrevistadoras¹⁵ inicialmente convidavam as mulheres pesquisadas a centrar-se, de alguma maneira, sobre elas mesmas e a dirigir-se ou voltar-se para si. Perguntávamos: é possível identificar o cuidado de si a partir das experiências de lazer como um valor para essas mulheres? Como as experiências de lazer auxiliam as mulheres na busca do cuidado de si?

No conjunto das questões, após criar certo clima de integração, lançávamos o questionamento: como as mulheres se relacionam (ou não) com as experiências de lazer? Seguem aqui alguns recortes discursivos como respostas à pergunta.

Maria de Lurdes (62 anos) diz: “Lazer!!? O que você quer dizer (ou perguntar) com isso? O que eu vou dizer? Olha, eu, pouco... Não entendo mesmo isso”.

Salete (54 anos) diz: “Hummm! Lazer?! Ué, não sei se tenho essa experiência de viver. Hummm! Deixe eu me lembrar! Hummm...” [sinal negativo com a cabeça].

Dalila (57 anos) declara: “Olha, menina, o que eu vou te dizer... Aqui a gente não tem muita opção, não tem mesmo... Nem sei como é... [risos]... Até queria saber e ter, mas não tenho... Olha, o lazer... Eu acho que seria bem importante a gente tirar umas horas para lazer, para brincadeiras, dialogar mais com as vizinhas, passear mais, tirar um tempo até para sentar na poltrona, tomar o chimarrão... Mas pouco faço isso, não me dou esse luxo”.

Delama (57 anos), mais descontraída, diz à entrevistadora: “Tu estás perguntando se a gente se diverte, brinca? O que eu vou dizer... Não. De que jeito? Não tenho tempo para isso”.

Helena de Souza (57 anos): “Só para tu veres, eu agora que pude, com 57 anos, comprar uma boneca”. A entrevistadora diz: “Uma boneca?”.

¹⁵ Reconhecemos aqui as contribuições do material das bolsistas do CNPq Naira Leticia Giongo Mendes Pinheiro, Cauana Peyrot, Emanuel Fontana e Liria Correa, a quem damos crédito.

“Sim, uma boneca. Quando era pequena, eu não pude ganhar. Imagina! Nem uma boneca eu ganhei na minha vida! Quem dera brincar...”. A entrevistadora diz: “Que legal! E agora vais brincar?”. Ela ri [não confirma] e diz: “Vou colocar no meu quarto, na minha cama”.

Podemos perceber, nos dispersos cruzamentos discursivos, que para essas mulheres é difícil falar em lazer. Refletir sobre o lazer delas abre um leque de perspectivas que se relacionam com sua vida, com seus meios e com o significado social e possíveis articulações com o modo de cuidar de si. Aprendemos com Foucault (2004: 12) que o “cuidado de si somente pode ser experimentado como tal, [...] como uma experiência ético-moral, uma experiência sempre singular e intransferível”.

Para essas mulheres nessa faixa etária, a expressão “lazer” parece que soa ainda de forma confusa, distante, como uma experiência que pouco se viveu. Aos poucos, começamos a compreender o quanto as definições discursivas simplificadas de lazer, descritas por essas mulheres como um pedido, talvez, de mais informações, significam um determinado desconhecimento e certa falta dessa experiência e de oportunidades para tal. Maria de Lurdes (62 anos) pergunta à entrevistadora:

“Vê se eu entendi: lazer é um direito?”. A entrevistadora diz: “É um direito que todos temos”. Maria de Lurdes repete: “Direito? Hummm... É bom saber. Mulheres velhas têm também direito de lazer? Não é só para a piazada, para a gurizada?”.

Entendemos que esse tensionamento entre as entrevistadas frente aos questionamentos das entrevistadoras possa ajudar inicialmente as mulheres ao menos a se inquietarem com tal condição. No curso *Hermenêutica do Sujeito*, Foucault (2010) destaca que o cuidado de si designaria uma tensão agonística, um princípio de inquietação, de pôr o sujeito em movimento. A provocação das entrevistadoras tem a finalidade de evidenciar formas do exercício de liberdade. Como lembra Foucault, trata-se de saber, simplesmente, que “sempre podemos ser outros, para podermos talvez estranhar nossa posição (lugar) atual”.

Com efeito, o cuidado de si coloca ênfase no exercício crítico da liberdade do indivíduo. Para Foucault (2004), é pelo exercício crítico da própria liberdade que o indivíduo se constitui como sujeito ético, como sujeito moral,

e avalia as suas próprias ações. Em Foucault (2004), a autoconstituição do sujeito dá-se por meio da prática refletida da liberdade. Para o autor, o sujeito não nasce pronto; ele se constitui enquanto tal na relação com os outros. Nessa perspectiva, a liberdade está ligada, essencialmente, ao outro, aos outros. Ninguém, para Foucault (2004), “torna-se livre sozinho”: a liberdade é uma construção social e, como construção, envolve a presença do outro. Ainda, para Foucault (2004), é à medida que me construo socialmente que aprendo a ser livre para cuidar de mim.

O que nos chama a atenção a partir de um conjunto de entrevistas é que muitas das mulheres têm determinada clareza de grande parte dos direitos que as assistem, como declarou Delama (57 anos):

A vida agora está boa, temos, como mulheres, muito mais direitos, direito a muita coisa a que nossas bisavós não tinham, como a educação, como poder escolher quantos filhos (controle da natalidade), o acesso a financiamento, a escritura da terra conjunta, a aposentadoria de trabalhadora rural... Hummm... A lei Maria da Penha.¹⁶

As mulheres em questão estão vacilantes quanto ao direito ao lazer, como é possível observar nos depoimentos. O lazer, desde 1988, é um dos direitos sociais assegurados no artigo 6º da Constituição da República Federativa do Brasil, ao lado de saúde e educação.

Para Foucault (2004: 79), o cuidado de si “concerne de fato, a toda uma prática de si”. O autor não toma o cuidado de si e as práticas de si como sinônimos um do outro. O cuidado de si “refere-se à forma de ocupar-se consigo mesmo, em atitudes, são, em si, formas de viver que caracterizam o cuidado de si”. Para ele, as práticas de si dizem respeito a todos os procedimentos que possibilitam esse cuidado. Desse modo, o princípio do cuidado de si emerge como fim privilegiado das práticas de si, que são significadas em experiências de si.

De acordo com Foucault (2000), as práticas de si são experiências que determinam o cuidado de si. Embasados nesse aporte foucaultiano, lança-

¹⁶ A Lei 11.340/06, conhecida como Lei Maria da Penha, ganhou esse nome em homenagem a Maria da Penha Maia Fernandes, que por 20 anos lutou para ver seu agressor preso. Aplica-se à violência doméstica que cause morte, lesão, sofrimento físico (violência física), sexual (violência sexual), psicológico (violência psicológica) e dano moral (violência moral) ou patrimonial (violência patrimonial).

mos outra pergunta às mulheres: quais são as experiências que nomeiam como de lazer?

Eu quase não me dou esse tempo de lazer. Mais são os filhos que têm. A gente fica na propriedade... A gente diz: eles são mais novos e têm que aproveitar a vida. (Edi, 57 anos)

Nas minhas poucas horas de folga, eu procuro estar com a família (esposo, filho). Tomamos chimarrão com a família. É uma forma de viver meu lazer. (Evania, 63 anos)

Eu não tenho tempo sobrando para mim. Além dos meus filhos, marido, tenho os velhos (meus sogros), a quem eu tenho que dar atenção. Até televisão, pouco assisto, de tão cansada que fico. Eu não divido os cuidados da minha casa com ninguém. (Evania da Silva, 63 anos)

Meu marido e meu filho vão jogar futebol, mas eu vou visitar a minha mãe, meus netos, e às vezes aproveito e visito os doentes da comunidade. (Lurdes, 56 anos)

Meu lazer é cuidar dos netos, do marido, da família. (Nanci, 53 anos)

Eu não tenho esse luxo de lazer, de cuidar de mim. Hoje a gente escuta que o lazer é importante, a atividade física também, mas é difícil achar tempo para a gente. Meus filhos, minhas noras, meus netos [...] dependem de mim, de muitos cuidados [...]. (Maria Ivete, 56 anos)

Como observamos nesses recortes discursivos, de um modo geral, há a dificuldade de autofinalização de experienciar práticas de si nas mulheres. O tempo livre e/ou de lazer dessas mulheres pesquisadas está condicionado, afirmado na programação da vida de outros: netos, filhos, noras, cônjuge, pais, sogros. Dessa forma, seu tempo de lazer, quando existe, acaba sendo absorvido pelas necessidades do outro. Parece que as mulheres têm a vida dos outros (ou corpo dos outros) como fonte de cuidado.

Rebeca Abrams (2001: 121) destaca a tendência e facilidade das mulheres diante do “ato de cuidar do outro”, o que denomina de deslocamento. Para a autora, as mulheres têm uma facilidade de “deslocar sua atenção e interesse de si mesmas para a vida e necessidades do outro”, deixando, muitas vezes, que os demais ocupem um espaço central em sua vida. Parece que grande

parte das mulheres entrevistadas transforma, muitas vezes, seu espaço/tempo de lazer em uma extensão, e não em um intervalo da tarefa de cuidar que desempenha o dia todo.

As atividades para as mulheres dessa faixa etária são nitidamente abnegadas (renúncia ascética à própria vontade em função dos outros) em vez de egoístas. Abrams (2001: 135) destaca, por exemplo, que a palavra “egoísmo” tem conotações culturais diferentes entre homens e mulheres:

Chame um homem de “egoísta” e, num certo sentido, estará afirmando sua masculinidade: o adjetivo implica determinação, franqueza, ambição – não de todo bom, mas tampouco de todo mau. Chame uma mulher de “egoísta” e estará fazendo um comentário francamente depreciativo sobre ela: o mesmo adjetivo agora subentende maldade, algo fora do natural, abandono do dever.

Desse modo, ser egoísta enaltece a masculinidade, ao mesmo tempo em que representa perda de feminilidade. Para Orbach (2009), em quase todas as classes sociais, o imperativo de cuidar do outro, de servir – dar, partear, fazer para os outros –, ocupa um lugar central no mapa cultural das vivências das mulheres.

Foucault (2004: 14) traz para o debate que “o papel do Outro é indispensável para a produção de um esboço de si”. Para o autor, “o outro é fundamental na constituição estética de si, na figura do mestre, guia, professor [...] amigo”. Destaca, porém, que essa relação não se estabelece pela simples obediência, submissão ou renúncia. A relação com o outro que o autor aponta está baseada na invenção, na criação estética de si mesmo. Ao olhar-me no outro, reconheço-me na diferença do outro, não renuncio a mim.

Susi Orbach (2002) alega que as mulheres tendem a valorizar mais as necessidades alheias do que as próprias. O “imperativo de servir” e a renúncia de si historicamente sedimentada parecem também fazer eco para as mulheres estudadas aqui. Talvez isso seja uma das principais razões de muitas terem dificuldades para priorizar e identificar suas próprias necessidades de experiências de lazer e ir atrás delas.

Essas mulheres, hoje idosas, tiveram muito menos oportunidades educacionais e de participação social – inclusive, igualitária – de cuidar de si, de sociabilidades públicas, de usufruir de experiências de práticas de si, do que os homens da sua geração. Por isso, as mulheres da geração estudada relatam que tiveram de “se virar” em tarefas tradicionalmente femininas na produção

doméstica, como diz Maria de Lurdes (62 anos): “Eu, na minha vida, nunca me ocupei comigo mesma; minha vida não foi voltada para mim”. Perrot (2005: 42) ensina que “dizer ‘eu’ não é fácil para as mulheres, a quem toda uma educação inculcou a conveniência do esquecimento de si mesmas”.

Percebe-se, então, a renúncia de si como certa autoanulação de si. Para Ortega (2010), “[...] isso traduz consigo a perda de uma parte de sua liberdade, expressa na substituição do cuidado de si pelo cuidado dos outros”. Vale lembrar o que Foucault assevera em relação ao tema:

Em nossas sociedades, a partir de um certo momento – e é muito difícil saber quando isso aconteceu –, o cuidado de si se tornou um tanto suspeito. Ocupar-se de si foi, a partir de um certo momento, denunciado de boa vontade como uma forma de amor a si mesmo, uma forma de egoísmo ou de interesse individual em contradição com o interesse que é necessário ter em relação aos outros ou com o necessário sacrifício de si mesmo. Tudo isso ocorreu durante o cristianismo, mas não diria que foi pura e simplesmente fruto do cristianismo. A questão é muito mais complexa, pois no cristianismo buscar a salvação é também uma maneira de cuidar de si mesmo. Mas a salvação no cristianismo é realizada através da renúncia de si mesmo (Foucault, 2004: 268).

É possível notar que a ideia basilar dos princípios cristãos de viver pelo rebanho e abdicar de si – renúncia de si em favor do próximo – teve (e tem) um efeito maior sobre as mulheres (Schwengber & Meyer, 2011), sobretudo as da faixa etária apresentada aqui. Podemos perceber que a moral cristã, na qual nos constituímos, ao exigir a renúncia de si mesmo, também anula os corpos com suas experiências, inclusive as de lazer.

Abrir mão da dimensão cultural da experiência de lazer, como afirma Marcellino (2002: 95), leva a perder uma das dimensões essenciais da vida humana que instauram e constituem formas de “fruir a vida social, marcada pela exaltação dos sentidos e das emoções; mistura alegria e angústia, relaxamento e tensão, prazer e conflito, regozijo e frustração, satisfação e expectativa, liberdade e concessão [...]”.

Dar destaque ao tema das práticas de si e à relação com o “cuidado de si”, tal como é problematizado por Foucault (2004), adquire, na atualidade, um

significado político, pois se trata de tensionar essa histórica “renúncia de si”, de um grupo de mulheres dessa geração.

Foucault (2004) traz para o debate a tradição greco-romana como contraponto à moral cristã. Destaca que a relação de renúncia de si pode estar equivocada ao apontar que o cuidado de si procede da relação com a comunidade e depende da relação que é desenvolvida consigo próprio, isto é, mostra como os gregos consideravam necessário cuidar primeiro de si – por meio do exercício da autoelaboração e do autogoverno – para o posterior cuidado com o outro. Logo, “somente aquele que consegue cuidar de si está apto para cuidar do outro” (Foucault, 2004: 471).

O que chama nossa atenção é que, com a chegada do envelhecimento e juntamente com a aposentadoria, o tempo livre de grande parte das mulheres urbanas, como destacam pesquisas de Britto da Motta (2011) e Debert (2007), é geralmente maximizado. Sendo assim, o período que antes era ocupado por obrigações se transforma em tempo de lazer. No entanto, parece que, para as mulheres rurais, sobretudo para esse grupo, isso ainda não acontece.

Britto da Motta (2011) identifica as “mulheres pivô”. O pivô frequentemente é mais que a cinquentona de hoje. É mais comum pensar nas mulheres na faixa etária depois dos 50 anos. Elas geralmente têm o “destino” tradicional de suporte familiar. Britto da Motta (2011) lembra que muito da solidariedade intergeracional existente se realiza às custas do empenho emocional e do trabalho não remunerado das mulheres. Para a autora (2011: 10), “realmente não dá para pensar a geração pivô sem pensar no cuidado, no apoio e no papel e posição fundamental das mulheres na função de cuidadora de todos”.

Também Ana Maria Goldani (1999: 82) critica “[...] uma continuada discriminação em que a mulher, sobretudo as mais velhas são vistas como dependentes da família, quando, na verdade, elas cumprem, cada vez mais, a função de cuidadora de todos”. O que destacamos aqui é que as mulheres dessa geração, consideradas como pivô, abrem mão não só de suas experiências de lazer, mas de outras dimensões da vida, pois as gerações dos/as filhos/as e netos/as têm necessitado do apoio da família em várias circunstâncias, entre elas: precariedade dos empregos, dissolução dos casamentos e o fato, também importante, de que essas mulheres são as primeiras gerações com proventos de aposentadoria de trabalhadoras – no caso estudado, rurais –, que, apesar de escassos, quase sempre são partilhados.

A espoliação financeira¹⁷ das mulheres velhas tem sido muito comum no Brasil. Adicionalmente, uma parte dessas mulheres toma conta dos/as netos/as para as filhas estudarem, trabalharem, profissionalizarem-se (Britto Da Motta, 2011). Alda Britto da Motta (2011: 5) destaca o apoio das “mulheres dessa faixa etária (mulheres pivô) como significativo na contemporaneidade”. Em decênios anteriores, as mulheres – mães ou filhas – não estudavam e trabalhavam massivamente fora do âmbito doméstico. As transformações têm cabido às mais jovens. As mais velhas cuidam (Britto da Motta, 2011). Um problema adicional à vista, como diz Britto da Motta (2011), vai ficando para mais adiante no tempo: no futuro, em que quase todas as mulheres das várias gerações poderão estar estudando e trabalhando, a quem recorrerão para cuidar?

Nosso investimento analítico não se propõe como conclusivo e explicativo. Longe de concluir, busca, isso sim, manter aberto o diálogo sobre essa problemática e dar abertura e contribuição ao debate. Encerramos com a pergunta: como direcionar políticas de cuidado de si de proteção às mulheres rurais, sobretudo, às mais velhas? Não há como ficar indiferente.

Bibliografia

- Abrams, R. (2001). *Jogo de Cintura: Como as Mulheres Podem Conciliar Lazer e Trabalho*. São Paulo: Rosa Dos Tempos.
- Britto Da Motta, A. (2011). As velhas também. *Ex aequo, Vila Franca de Xira*, 23.
- Candiotto, C. (2011). Cuidado da vida e cuidado de si: sobre a individualização biopolítica contemporânea. *Dissertatio*, 34, pp. 469-491.
- Candiotto, C. (2012) A governamentalidade em Foucault: da analítica do poder à ética da subjetivação. *O Que Nos Faz Pensar?*, 31, fev.
- Corbin, A. (2001). *História dos tempos livres*. Lisboa: Teorema.
- Dumazedier, J. (2001). *Lazer e cultura popular*. São Paulo: Perspectiva.
- Elias, N. (1993). *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Fimyar, O. (2009). Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. *Educação e Realidade*, 34 (2), pp. 35-56, maio/ago.
- Foucault, M. (1999). *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2000). *Governo dos vivos*. Rio de Janeiro: Graal.

¹⁷ Financiamentos, desconto em folha, créditos da aposentadoria.

- Foucault, M. (2003a). *Estratégias de poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2003b). *Foucault estuda a razão do Estado. Dito e Escrito IV*.
- Foucault, M. (2004). A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: *Ditos e escritos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, pp. 264-287.
- Foucault, M. (2006). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (2008). *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2010). *A hermenêutica do sujeito (Resumo dos Cursos do Collège de France/1970-1982)*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Goldani, A. M. (1999). Mulheres e envelhecimento: desafios para novos contratos intergeracionais e de gênero. In: A. A. Camarano (Org.). *Muito além dos 60 – os novos idosos brasileiros*. Rio de Janeiro: Ipea, pp. 75-115.
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Boitempo.
- IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Portal Cidades) (2013). <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>
- Larrosa, J. (2000). Tecnologias do eu e educação. In: T. T. Silva (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes.
- Marcellino, N. C. (2002). *Estudos do lazer: uma introdução*. Campinas: Autores Associados.
- Moreira, R. J. (Org.) (2005). *Identidades sociais, ruralidades no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Orbach, S. (2002). *Bodies*. London: Press.
- Ortega, F. (2010). A questão da intersubjetividade em Michel Foucault. *Philosophos. Revista de Filosofia, Goiânia*, 1 jul. Disponível em: <http://revistas.ufg.br/philosophos/article/view/10670/7090>
- Perrot, M. (2005). *As Mulheres ou os silêncios da História. Bauru*. São Paulo: EDUSC.
- Sant'Anna, D. (1994). *O prazer justificado: história e lazer (São Paulo 1969/1979)*. São Paulo: Marco Zero; MCT-CNPq.
- Schwengber, M. S. & Meyer, D. (2011). Discursos que (con)formam corpos grávidos: da medicina à Educação Física. *Cadernos Pagu*. Campinas, v. 36, pp. 283-314.

La propuesta del archivo latinoamericano del cuerpo contada por el gestor

Harold Viafara Sandoval

El cuerpo es un tema que se presta especialmente para el análisis antropológico ya que pertenece, por derecho propio, a la cepa de identidad del hombre. Sin el cuerpo, que le proporciona un rostro, el hombre no existiría. Vivir consiste en reducir continuamente el mundo al cuerpo, a través de lo simbólico que este encarna. D. Le Breton (1995). *Antropología del cuerpo y modernidad*, p. 7.

Varias experiencias de vieja data alentaron la posibilidad de darle cabida a este proyecto. Allá en los inicios de la década del 80 del pasado siglo, después de mucho trabajo de observación, recorridos etnográficos, entre la dinámica de la docencia en bachillerato y los recorridos diurnos, pero especialmente nocturnos, por diferentes calles de Cali, cuando terminaba las labores de transporte en los mercados móviles (Terrón Colorado, Barrio Buenos Aires, Fenalco Kennedy, etc.) fue allí, en medio de la lectura de libros de historia y las visitas a bares, coreográficos e innumerables, conversaciones, diálogos y entrevistas —con trabajadoras y trabajadores sexuales, taxistas, vendedoras/es ambulantes, habitantes de la calle, jibaros/as, indigentes, discómanos, porteros, vigilantes de parqueaderos, locos/as, personajes típicos, coperas, tarjeteros, empleados/as y propietarias/os de reservados, entre otros/as— donde se fue cuajando la posibilidad de trabajar un tema a largo plazo.

En el período 1987-1997, como empleado de la Caja de Compensación del Familiar del Valle del Cauca - COMFANDI, me favoreció la sede de trabajo, ubicada en el Barrio San Nicolás de la capital de la salsa —Cali—, también llamada la “Sucursal del Cielo”. En esta barriada los intersticios internos y límites externos estaban adornados con bares, coreográficos, clásicos

metederos, famosos burdeles y chicas y chicos de la vida fácil; creo que esa amplia estancia y mis diarios recorridos por las carreras Octava, Séptima, Quinta, Novena, Décima y además la Carrera 15, fortalecieron la mirada personal de observador permanente.

Más adelante, durante mi estancia en la Fundación Universitaria Luis Amigó, Centro Regional Palmira - FUNLAM, allí debí iniciarme como docente universitario y fue en ese contexto donde a través del Grupo “Caminando la ciudad” nos dimos la oportunidad de recrear una perspectiva de investigación, pero fundamentalmente de escritura, y producto de ello resultaron tres libros y varios artículos en revistas; eso correspondió al período 1997-2004.

Seguidamente, y en la continuidad de la actividad académica universitaria, conté con el espacio generado desde el 2002 hasta finales del 2008 a través de mi trabajo en la Universidad Pontificia Bolivariana, Seccional Palmira, pues parte de los recorridos investigativos se desarrollaron en el marco de la vinculación con la línea “familia, sexualidad y pareja” del Grupo de Investigación en Estudios sobre Identidades y Sujetos Sociales. Para su realización tuve a mi disposición el aporte de la reflexión académica producida entre los colegas docentes del grupo de investigación y el apoyo permanente de cuatro estudiantes de la carrera de Psicología, con quienes, y bajo mi coordinación, integramos el Grupo de Estudio en Prostitución y Explotación Sexual Comercial Infantil (GEPESCI); ellos fueron Carolay Roa Sánchez, Jhon Eduard Ramírez, Carolina Sánchez Vasco y Diana Lorena Cano.

Allí, a través del grupo de investigación, tuve la oportunidad de compartir con un equipo importante con el cual participé en diferentes espacios de discusión y en distintos eventos académicos nacionales e internacionales. También en ese ambiente académico se fue edificando la propuesta de creación del Archivo Latinoamericano del Cuerpo.

Conviene entonces advertir que los datos empíricos recogidos en más de tres décadas lo han sido precisamente mediante el tránsito y el caminar por aquellos trayectos de la vida cotidiana, que también expresan de diversas formas los resultados de las transformaciones suscitadas en la sociedad en su conjunto. Es justamente en el recorrido por esos lugares poco comunes, escenarios del temor y del riesgo o sitios ambiguos, donde siempre se pudo interactuar con diversos actores, llegando a tener intercambios académicos hasta en esos rincones difusos e “impenetrables” llamados el “bajo mundo”.

En los recorridos mencionados alrededor de búsquedas —testimonios, costos de servicios, ofertantes y consumidores/as de servicios, historias de vida, prácticas, rutas, etc.— asociadas en lo que en su momento calificué como “Dinámicas comerciales del cuerpo: prostitución”, se fue formalizando una artesanía de trabajo académico, investigación y etnografías *in situ*. Allí se hizo indispensable entrevistar un sinnúmero de actores en varios municipios y ciudades de Colombia: Cali, Palmira, Armenia, Candelaria, Bogotá, Medellín, Cartagena, Cajamarca, Bucaramanga, Calarcá, Cúcuta, Pereira, Manizales, Villavicencio, Melgar, Neiva, etc., y en varios países: Argentina, Chile, Cuba, Nicaragua, Perú, Ecuador, Brasil, Panamá y México. Estas rutinas de trabajo estuvieron acompañadas de búsquedas de más de un centenar de páginas web de servicios sexuales en el mundo y el rastreo de esa particular forma internacional de servicios sexuales llamada *scorts* y la específica manera colombiana denominada mujeres y hombres prepagos.

Para comprender diversas dinámicas fue necesario transitar por la construcción de la categoría “espacios de evasión”, entendidos como aquellos lugares o ambientes donde se gestan o se construyen vivencias “socialmente” no aceptadas, pero que los seres humanos recrean para satisfacción de sus “propias necesidades o intereses”, en este caso eróticos, los cuales explícita o implícitamente subvierten el orden. Hago referencia a ambientes como los siguientes: lugares donde se hacen transacciones económicas para tener relaciones sexuales en el espacio público; sitios donde el cuerpo al desnudo como elemento de codicia y mercadeo sexual se expone públicamente; es decir, un prototipo de espacios donde clientes y oferentes de servicios sexuales logran lo que en otros ambientes —tal vez de la esfera de lo privado— no les es posible conseguir.

En la recta final de ese momento de la investigación, tener amigas y amigos en diferentes rincones del mundo me ahorró tiempo en muchas búsquedas virtuales, consecución de documentos (periódicos, revistas, anuncios publicitarios, fotografías, clasificados, etc.) en naciones como México, Guatemala, España, Venezuela, Cuba, Canadá, Italia, Grecia y EEUU, entre otras.

Finalmente, el cierre de este primer resultado lo realicé entre los años 2009 y 2010 en el marco del trabajo en la Fundación para la Investigación y el Desarrollo Urbano (FIDU), los inicios de H.I. Consultores y la pertenencia a la Fundación para el Mejoramiento de la Gestión y la Educación para la Democracia (FUNDAGEPAD).

Más adelante, al vincularme con la Universidad de San Buenaventura Cali en el 2009 y con las dinámicas de mis estudios doctorales, fue tomando fuerza una ruta de pesquisas sobre fuentes documentales para realizar la investigación en el tema de cuerpos.

Los resultados que venía adelantando de ese trabajo desarrollado de manera personal fueron claves para proponer en el marco de la Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos (MADSE) y el Grupo de Investigación Alta Dirección Humanidad-es y el Educar-se (GIADHE); una línea de trabajo que acogió investigaciones sobre cuerpos, consumos y educación. Tal iniciativa fue encontrando eco además en el Grupo de Estudios Sobre Cuerpos y Educación (GESCE).¹

En la configuración de una perspectiva de trabajo documental asociado a “Dinámicas comerciales del cuerpo: prostitución”, fueron emergiendo otros enfoques relacionados con múltiples transformaciones de aquello que históricamente se ha venido calificando como cuerpo, pero que para tiempos recientes ya se exhibe, se presenta, como otra cosa, una especie de tránsito de lo que podría llamarse “cuerpo dado” a un “cuerpo que se construye”, porque se puede cambiar, admite transformaciones, permite la incursión mecánica y de técnicas cibernéticas, un “cuerpo que se puede diseñar”. Tal vez estemos asistiendo hipotéticamente a los tiempos de la “dilución del cuerpo”. Igualmente, quizá estamos en los tiempos en los que la racionalidad biopolítica² está operando con todos sus atributos.

Alimentado por una variedad de sugerencias, recomendaciones y alertas, decido seguir adelante con el proyecto personal: la creación del Archivo Latinoamericano del Cuerpo.

Para este momento (año 2010) las nuevas relecturas desde la perspectiva foucaultiana, cuyos primeros textos —*La arqueología del saber* y *Las palabras y las cosas*— había leído entre 1982 y 1985, siendo estudiante de historia en la Universidad del Valle, Cali, Colombia, alentaron la concepción de archivo, la cual no correspondía necesariamente a la visión del clásico archivo histórico.

¹ Miembros: Harold Viafara Sandoval, Patricia Gómez Etayo, Francisco Julián Herrera Botero, Mónica Cristina Pérez Muñoz, Stephania Hermann Agudelo, Rodrigo Acevedo Gutiérrez, Sandra Patricia Rodríguez, Marcelino Ruiz Montaña, Hayder Gihovana Espinoza Mejía y Santiago Lleras Sarasti.

² Véanse Foucault (2009, 2010a); Castro (2010) y Rose (2012).

Se trataba en principio de acercarse a nuevas posibilidades. “En tal propósito se acudió a un conjunto de documentos dispersos —masa documental—, no alineados en tiempo, ni en temática y mucho menos en sentido; tampoco correspondían a documentos cuya pretensión era explicar, es más, muchos se encontraron en condición de documentos sueltos, un poco si se quiere, sin sentido” (Viafara, 2013: 2).

Esa idea clave cuyo punto de partida indudablemente era un conjunto de documentos (masa documental), ya para esta mirada superaba la pretensión de organizarlos, clasificarlos y categorizarlos; se trataba de otra cosa, dar los primeros pasos hacia la construcción de un archivo, teniendo a manera de alerta lo propuesto en *La arqueología del saber*:

El dominio de los enunciados articulados así según *apriori* históricos, caracterizado así por diferentes tipos de positividad, y escandido por formaciones discursivas, no tiene ya ese aspecto de llanura monótona e indefinidamente prolongada que yo le atribuía al principio cuando hablaba de “la superficie de los discursos”; igualmente deja de aparecer como el elemento inerte, liso y neutro adonde vienen a aflorar, cada uno según su propio impulso, o empujados por alguna dinámica oscura, temas, ideas, conceptos, conocimientos. Se trata ahora de un volumen complejo, en el que se diferencian regiones heterogéneas, y en el que se despliegan, según unas reglas específicas, unas prácticas que no pueden superponerse. En lugar de ver alinearse, sobre el gran libro mítico de la historia, palabras que traducen en caracteres visibles pensamientos constituidos antes y en otra parte, se tiene, en el espesor de las prácticas discursivas, sistemas que instauran los enunciados como acontecimientos (con sus condiciones y su dominio de aparición) y cosas (comportando su posibilidad y su campo de utilización). Son todos esos sistemas de enunciados (acontecimientos por una parte, y cosas por otra) los que propongo llamar archivo. (Foucault, 2004: 218-219)

Complementando al planteamiento anterior, ciertas conexiones con las formulaciones foucaultianas respecto del cuerpo hicieron su entrada al proyecto:

Apenas abro los ojos, ya no puedo escapar a ese lugar que Proust, dulcemente, ansiosamente, viene a ocupar una vez más cada despertar. No es que Proust me clave en el lugar —porque después de todo puedo no

solo moverme y removerme, sino que puedo moverlo a él, removerlo, cambiarlo de lugar—, sino que hay un problema: no puedo dejarlo allí donde está para irme a otra parte. Puedo ir hasta el fin del mundo, puedo esconderme, de mañana, bajo mis mantas, hacerme tan pequeño como pueda, puedo dejarme fundir al sol sobre la playa, pero siempre estará allí donde yo estoy. Él está aquí, irreparablemente, nunca en otra parte. Mi cuerpo es lo contrario de una utopía, lo que nunca está bajo otro cielo, es el lugar absoluto, el pequeño fragmento de espacio con el cual, en sentido estricto, yo me corporizo (Foucault, 2010b: 7).

Claramente, las posibilidades de estudios sobre el cuerpo como condición problemática estaban constituyendo un nicho “particular de reflexión”, pues

En todo caso, una cosa es segura, y es que el cuerpo humano es el actor principal de todas las utopías. Después de todo, una de las más viejas utopías que los hombres se contaron a ellos mismos, ¿no es el sueño de cuerpos inmensos, desmesurados, que devorarían el espacio y dominarían el mundo? Es la vieja utopía de los gigantes, que se encuentra en el corazón de tantas leyendas, en Europa, en África, en Oceanía, en Asia; esa vieja leyenda que durante tanto tiempo alimentó la imaginación occidental, de Prometeo a Gulliver (Foucault, 2010b: 13).

Ahora bien, en cuanto a posibilidades metodológicas, gestoras de reflexiones teóricas de fondo, Foucault llamó la atención sobre lo siguiente:

Pero sobre todo las unidades que hay que mantener en suspenso son las que imponen de la manera más inmediata: las del libro y de la obra. Aparentemente, ¿se las puede suprimir sin un artificio extremo? ¿No son dadas de la manera más cierta? Individualización material del libro, que ocupa un espacio determinado, que tiene un valor económico y que marca por sí mismo, por cierto número de signos, los límites de su comienzo y de su fin; establecimiento de una obra a la cual se reconoce y a la cual se delimita atribuyendo cierto número de textos a un autor. Y sin embargo, en cuanto se analizan un poco más detenidamente, comienzan las dificultades (Foucault, 2004: 36).

Asimismo, en la manera de pensar las posibilidades del archivo, dos elementos van a resultar significativos: la arqueología y la genealogía.

La Arqueología pretende definir no los pensamientos, las representaciones, las imágenes, los temas, las obsesiones que se ocultan o se manifiestan en los discursos, sino esos mismos discursos, esos discursos en tanto que prácticas que obedecen a unas reglas. No trata el discurso como documento, como signo de otra cosa, como elemento que debería ser transparente pero cuya opacidad importuna hay que atravesar con frecuencia para llegar, en fin, allí donde se mantiene en reserva, a la profundidad de lo esencial; se dirige al discurso en su volumen propio, a título de monumento. No es una disciplina interpretativa: no busca “otro discurso” más escondido. Se niega a ser “alegórica” [...] No es la vuelta al secreto mismo del origen, es la descripción sistemática de un discurso-objeto (Foucault, 2004: 234 – 235).

En su trabajo *Nietzsche, la genealogía y la historia*, el cual ha sido publicado individualmente e incorporado en el texto *Microfísica del poder* Foucault expone las emergencias del proceder genealógico.

1. La genealogía es gris; es meticulosa y pacientemente documentalista. Trabaja sobre sendas embrolladas, garabateadas, muchas veces reescritas. La genealogía exige, por tanto, el saber minucioso, gran cantidad de materiales apilados, paciencia. Sus “monumentos ciclópeos” [Nietzsche, 1947] no debe derribarlos a golpe de “grandes errores benéficos”, sino de “pequeñas verdades sin apariencia, establecidas por un método severo” [Nietzsche, 1984a, S3].

En resumen, un cierto encarnizamiento en la erudición. La genealogía no se opone a la historia como la visión de águila y profunda del filósofo en relación a la mirada escrutadora del sabio; se opone por el contrario al despliegue metahistórico de las significaciones ideales y de los indefinidos teleológicos. Se opone a la búsqueda del “origen” (Foucault, 1992: 7).

En el mismo marco de tensiones, Nietzsche esgrime fundamentos de su propuesta, con la cual va a plantear una particular manera de proceder entendida, si se quiere, como “método”:

2. Se encuentran en Nietzsche dos empleos de la palabra *Ursprung*. Un empleo no está fijado: se lo encuentra en alternancia con términos tales como *Entstehung*, *Herkunft*, *Ab-kunft*, *Geburt*. La *Genealogía de la mo-*

ral, por ejemplo, habla tanto, con relación al deber y al sentimiento de la falta, de su *Entstehung* como de su *Ursprung* [Nietzsche, 2005: S6 y S8]; en *La gaya ciencia* se habla, con relación a la lógica y al conocimiento, tanto de una *Ursprung*, como de una *Entstehung*, como de una *Herkunft* [Nietzsche, 1947: 110-111, 300].

El otro empleo del término está marcado. Ocurre en efecto que Nietzsche lo sitúa en oposición a otro término: el primer párrafo de *Humano, demasiado humano*, sitúa frente a frente el origen milagroso (*Wunderursprung*) que busca la metafísica, y los análisis de una filosofía histórica que, por su parte, plantea cuestiones über *Herkunft* und *Anfang*.

Ocurre también que *Ursprung* sea utilizado de un modo irónico y peyorativo. Por ejemplo, ¿en qué consiste este fundamento originario (*Ursprung*) de la moral que se busca desde Platón? «En horribles pequeñas conclusiones. *Pudenda origo*» [Nietzsche, 1984b: S102]. O aún más: ¿dónde hay que buscar este origen de la religión (*Ursprung*) que Schopenhauer situaba en un cierto sentimiento metafísico del más allá? Simplemente en una invención (*Erfindung*), en un juego de manos, en un artificio (*Kunststück*), en un secreto de fabricación, en un procedimiento de magia negra, en el trabajo de los *Schwarzkünstler* [Nietzsche, 1947: S151, S 353, S 62; 2005: T. I, S 14; 1998, S7].

El Archivo Latinoamericano del Cuerpo se propone como una opción estratégica, con movilizaciones tácticas de mediano y largo plazo, a partir de la cual se puedan construir preguntas y problemas de investigación desde los siguientes ejes problemáticos preliminares:

- 1 - Cuerpos, consumos y estéticas.
- 2 - Cuerpos y educación.
- 3 - Cuerpos y modificación corporal.
- 4 - Cuerpos, violencias y muerte.
- 5 - Cuerpos y sexualidades.
- 6 - Cuerpos y publicidad.
- 7 - Cuerpos y mujeres.
- 8 - Cuerpos, prostitución y dinámicas comerciales.
- 9 - Cuerpos y sectores LGBTI.
- 10 - Cuerpos y discapacidades.

- 11 - Cuerpos y deportes.
- 12 - Cuerpos y figuras públicas.
- 13 - Cuerpos y arte.
- 14 - Cuerpos y política.
- 15 - Cuerpos y movilidades territoriales.
- 16 - Cuerpos y etnias.
- 17 - Cuerpos, infancias, adolescencias y juventudes.
- 18 - Cuerpos y virtualidad.
- 19 - Cuerpos, tecnologías, cibernéticas y *cyborg*.
- 20 - Cuerpos y velocidad.

Todo ello convoca la posibilidad de redimensionar el uso de un conjunto de documentos que se mencionan a continuación:

A - Fuentes primarias

1 - Documentos de organismos internacionales: corresponden a documentos en los que se formulan propuestas prescriptivas, agendas o estrategias sobre un tema determinado en el ámbito internacional o mundial. Allí se incluyen organismos internacionales como OPS (1930-2010), OMS (1950-2010), FAO, CEPAL, ONU (1950-2010), Banco Mundial y UNICEF.

2 - Informes de ministros: conjunto de documentos que integran los reportes anuales originados desde los ministerios y dirigidos al Congreso de la República; hago referencia al Ministerio de Instrucción Pública (hoy Ministerio de Educación), Ministerio de Gobierno de la República y Ministerio de Comunicaciones, etc. (en el caso de Colombia).

3 - Documentos institucionales: conjunto de documentos originados en instituciones de orden nacional, por ejemplo, ICBF, SENA, Ministerio de Educación, Procuraduría, Fiscalía, etc. (en el caso de Colombia).

4 - Documentos de instituciones benefactoras: tienen como rasgo particular dar cuenta de las acciones de entidades cuyas políticas, bajo el esquema de apoyo, solidaridad o actividades benéficas, delinean esfuerzos dirigidos al apoyo en el marco de filosofías de “altruismo” o “beneficencia”. Un primer listado está configurado por el Plan Internacional de Padrinos y Visión Mundial.

5 - Documentos de agencias de cooperación internacional: corresponden a documentos de organizaciones dedicadas a la labor de cooperación; es el caso, por ejemplo, de Misereor, Agencia Española de Cooperación Internacional para

el Desarrollo (AECID), Cooperación Técnica Argentino – Alemana (GTZ), Organización Holandesa para la Cooperación Internacional al Desarrollo (NO-VIB), Agencia de EE.UU. para el Desarrollo Internacional (USAID), etc.

6 - Documentos de comunidades religiosas: presentanciertotipo de acciones o prácticas soportadas en un determinado credo, a partir de las que se han generado accionesque operan sobre la población. Aquí encontramos a la Comunidad de Religiosos Terciarios Capuchinos, la Compañía de Jesús (jesuitas), dominicos, franciscanos, pentecostales, Testigos de Jehová, etc.

7 - Documentos de jurisprudencia y actos legislativos: son elproducto de decisiones jurídicas (sentencias y demás) y legislativas, las cuales operan bajo la forma de leyes, ordenanzas y acuerdos, según los ámbitos territoriales donde se producen.

8 - Manuales: para ello se tendrán en cuenta manuales de cívica, de convivencia, manuales escolares y reglamentos estudiantiles de instituciones de educación superior (I.E.S).

9 - Pruebas de vida:³ corresponden a pruebas diagnósticas alusivas al estado inicial de los y las infantes o de las personas en general, incluyendo aquí entre otros los siguientes documentos:

9.1 - Pruebas Apgar.

9.2 - Pruebas Ballard.

9.3 - Pruebas de embarazo.

9.4 - Ecografías.

9.5 - Historia clínica y evolución (corresponde a las notas médicas del proceso de reanimación, expedidas por un médico).⁴

9.6 - Notas de enfermería (corresponde a las notas médicas del proceso de reanimación, expedidas por una/o enfermera/o).

9.7 - Historia clínica y evolución (corresponde a la notas médicas del proceso de expedida, expedidas por un médico).

³ Denominación ideada por Julissa Salazar Baquero y Liz Estefani Pérez, estudiantes de la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia de la Universidad de San Buenaventura, Cali (abril de 2013).

⁴ Los documentos producidos en el sector de la salud y la atención médica, desde el 9.5 (Historia clínica y evolución (corresponden a la notas médicas del proceso de reanimación, expedidas por un médico) hasta el 9.19 (Autorización para tratamiento) fueron aportados en abril de 2014 por los estudiantes Martha Isabel Escobar Cardona, Diana Alejandra Rivera Jaramillo y Alexander Ortiz Varela, de la Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos, Cohorte Buga, de la Universidad de San Buenaventura, Cali, Colombia.

9.8 - Notas de enfermería (corresponde a las notas médicas del proceso de reanimación, expedidas por una enfermera).

9.9- Formulario de infecciones intrahospitalarias.

9.10 - Órdenes médicas.

9.11 - Formato del examen físico del recién nacido.

9.12 - Formato de control de trabajo de parto.

9.13 - Informe de exámenes.

9.14 - Formato de procedimientos o materiales utilizados durante la hospitalización.

9.15 - Historia clínica perinatal simplificada.

9.16 - Hoja de datos estadísticos.

9.17 - Control diario de T.P. y R. (temperatura arterial, pulso y respiración).

9.18 - Hoja de parto o aborto.

9.19 - Autorización para tratamiento.

10 - Anuncios publicitarios: dan cuenta de la información publicada bajo formas discursivas agenciadas a partir de las dinámicas propias de la publicidad o el mercadeo; vale decir, documentos en los que se promueven o hacen ofertas de servicios.

11- Fotografías: corresponden a registros o imágenes de ciertas realidades personales, individuales, grupales o institucionales. Ellas dan cuenta de prácticas corporales como elementos visuales, permitiendo problematizar una dimensión iconográfica en el tiempo, entre otras.

12 -Bautociviles:⁵ categoría para clasificar dos documentos específicos, las partidas de bautismo y los registros civiles.

13 - Producciones audiovisuales:⁶ básicamente dan cuenta de audiovisuales, videos y películas.

14 - Canciones: se acude aquí a canciones de diferentes géneros musicales.

15 - Periódicos: ubica un recorrido de la prensa o periódicos tanto nacionales (*El Tiempo, El Espectador, El País, Occidente, El Colombiano, El Caleño*, etc.) como internacionales.

⁵ Denominación ideada por las estudiantes de la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia de la Universidad de San Buenaventura, Cali, Stephania Herman Agudelo y María Isabel Perea Ávila (abril de 2013).

⁶ Un primer análisis sobre el uso de este tipo de documentos se encuentra en Viafara (2012: 153-172). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

16 - Clasificados: mensajes en los que se anuncian, solicitan o promueven ofertas o servicios.

17 - Revistas: de estas forman parte un conjunto de publicaciones oficiales institucionales. Un ejemplo de ellas es la revista electrónica *Nuestra Huella*, publicada por la Registraduría Nacional del Estado Civil Colombiano.

B - Fuentes secundarias

18 -Producción bibliográfica e investigativa: corresponde a estudios, investigaciones, documentos teóricos bajo la modalidad de libros, artículos publicados en revistas reconocidas e indexadas.

Luego del recorrido presentado, el Archivo Latinoamericano del Cuerpo se proyecta como una oportunidad de consulta vía web de los dieciocho tipos de documentos que fueron mencionados, para realizar investigaciones en estudios sobre cuerpos desde los veintejes problemáticos ya señalados.

Con él se aspira a construir una plataforma documental de uso público a partir de la cual se contribuya al desarrollo de trabajos de tipo documental, con la idea de fortalecer este ámbito de construcción teórica —estudios sobre cuerpos— que cada vez presenta mayores posibilidades investigativas.

Bibliografía

- Castro, S. (2010). El gobierno de las poblaciones. En *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá: Siglo del Hombre - PUJ - Instituto Pensar.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (2004). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2009). *Nacimiento de la biopolítica: curso del College de France (1978-1979)*. Akal 2009.
- Foucault, M. (2010a). *El gobierno de sí y de los otros. (Curso en el College de France 1982 - 1983)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2010b). *El cuerpo utópico. Las heterotopías*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Le Breton, D. (1995). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión SAIC.
- Nietzsche, F. W. (1947). *La gaya ciencia*. Buenos Aires: Poseidón.
- Nietzsche, F. W. (1984a). *Humano, demasiado humano*. Madrid: Editorial EDAF.

- Nietzsche, F. W. (1984b). *Aurora. Reflexiones sobre la moral como prejuicio*. Introducción de Enrique López Castellón. Madrid: Buma.
- Nietzsche, F. W. (1998). *Crepúsculo de los idolos*. Madrid: Alianza.
- Nietzsche, F. W. (2005). *La genealogía de la moral*. México D.F.: Grupo Editorial Tomo S.A de C.V.
- OMS - Organización Mundial de la Salud (Documentos de 1950 - 2010).
- ONU – Organización de las Naciones Unidas (Documentos de 1950 - 2010).
- OPS - Organización Panamericana de la Salud. (Documentos de 1930 - 2010).
- Rose, N. (2012). *Políticas de la vida. Biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI*. La Plata: Universidad Pedagógica.
- Viafara, H. (2012). Nueve experiencias desde el cine: un pretexto para ampliar el campo de visión en la investigación. *Revista Colombiana de Educación*, 63, segundo semestre, pp. 153-172. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Viafara, H. (2013). Configuración de fuentes documentales en estudios sobre cuerpos, consumos y educación. Ponencia presentada en el *Simposio Plenario. VI Congreso Internacional de Ciencias, Artes y Humanidades. El Cuerpo Descifrado. La ciencia y la tecnología en las prácticas corporales*. 28 al 31 de octubre, México, D.F. Universidad Autónoma Metropolitana - Unidad Xochimilco.

La violencia: otra forma de relacionarnos en la escuela

Patricia Gómez Etayo

Introducción

El presente artículo responde a la propuesta del proyecto de tesis en curso denominado “Transmisión cultural: de la violencia social a la violencia escolar; narrativas de jóvenes escolarizados en Cali 2013–2015”.

Semanalmente los medios masivos de comunicación reportan cada vez más casos de agresiones físicas entre escolares, manifestaciones de violencia que en la actualidad van más allá de la intimidación y el acoso escolar y desencadenan amenazas, muertes y suicidios. Ante estas situaciones se han generado proyectos y programas para prevenir y disminuir los casos de acoso e intimidación entre compañeros de colegio, y desde hace un año el gobierno colombiano hace su mayor esfuerzo por difundir y poner en marcha la ley por la cual se crea el “Sistema Nacional de convivencia escolar y formación para el derecho de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y la mitigación de la violencia escolar”, al igual que su decreto reglamentario. Sin embargo, ante el panorama actual en el cual las burlas o motes que parecían formas normales de relacionarse y ahora han pasado a transformarse en manifestaciones que, entre el acoso y la intimidación, se convierten en formas perversas de maltrato —como amenazas, riñas, agresiones físicas o psicológicas, entre otras maneras de vincularse entre los jóvenes escolares—, se abre el debate acerca de cómo hacer frente a estas situaciones.

A diario la violencia escolar es noticia en los medios masivos de comunicación; en los periódicos se publican todo tipo de titulares que han pasado de ser un detonador para los maestros y la escuela en sí, a convertirse en una forma de alerta para que padres, madres y acudientes conozcan la situación

y apoyen los procesos educativos de sus hijo(a)s entre la niñez y la adolescencia, como también han servido para exigir al Estado la implementación de políticas públicas que ayuden a mitigar este fenómeno.

Violencia escolar, rectores atemorizados

Hace diez días mi hijo menor, de 13 años, estudiante del colegio Anglo Colombiano, fue golpeado por un estudiante del colegio Nueva Granada. Misma edad, más o menos, y un grupo de amigos compartidos. Ocurrió en la calle, cuando mi hijo fue a saludar a tres muchachos de ese colegio y, al intentar saludar al tercero, recibió un solo golpe no anunciado que le produjo tres fracturas: nariz, seno frontal y órbita ocular. Despertó semiinconsciente, la mamá de un amigo suyo lo llevó a la clínica.

Su ojo izquierdo, por el que se preocuparon los médicos esa noche, se salvó milagrosamente. La operación implicó abrirlo por la cabeza, para poder operar sobre el seno frontal. Hoy tiene 50 puntos de sutura y grapas en la cabeza, una malla de titanio sobre los huesos destruidos del seno frontal izquierdo y seis tornillos para fijar los pedazos de hueso a la malla. La operación de nariz fue, en comparación a esta, sencilla. Durante un mes no irá al colegio y durante seis meses no podrá realizar una serie importante de actividades. La malla de titanio y los tornillos, así como la cicatriz en zigzag sobre la cabeza, estarán con él toda la vida.

Pudo ser peor, claro; en nuestro país sobrevivir a un ataque es ya un milagro. [...]

¿Por qué y con qué le pegó para hacerle semejante daño? Por celos, aparentemente (¡imagínense, a los 14!). Y no sabemos con qué lo golpeó, pero los médicos se preguntan si el puño de un muchacho de 14 años puede hacer tanto daño, o si para lograrlo se requiere de un objeto más contundente que la mano (Silva, 2010).

Sobre intimidación y acoso

Como punto de partida se han revisado los aportes de Olweus (2004), pionero en los estudios de “intimidación escolar” —así llamados por este autor— desde la década de los 70 en Europa, quien después de investigar el suicidio o los intentos de suicidio en jóvenes escolares llegó a darse cuenta de que entre los motivos estaban la intimidación, la amenaza y el sometimiento de un estudiante o de un grupo sobre otros; de esta manera describe

el *bullying*¹ como una “conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un/a alumno/a contra otro”. Desde esta primera investigación, el autor propone el programa Olweus como prevención del *bullying* o intimidación escolar, el cual se genera a partir de un diagnóstico realizado con jóvenes escolares sobre las formas de trato o maltrato entre sus compañeros. Este programa de prevención originalmente fue aplicado en Noruega, posteriormente en toda Europa y a partir de los años 90 en Estados Unidos, y ha presentado resultados positivos en el manejo de la violencia escolar en diferentes países.

A partir del trabajo realizado por Olweus, otros autores (Ross, 2003; Sullivan, 2005; Beane, 2006; Barri, 2006) avanzaron en diferentes estudios, programas y publicaciones para abordar la problemática, caracterizando las situaciones escolares encontradas y las diferentes formas de violencia presentes; el debate sobre violencia escolar que transita en el orden de lo multicausal, tiene en cuenta las relaciones que establecen los diferentes actores que confluyen en la escuela, así como el proceso social y cultural en el que crece y se desarrolla el niño y también el joven.

En Colombia, el debate acerca de cómo la intimidación y el acoso que se da entre escolares pasa a ser parte de manifestaciones del fenómeno de la violencia escolar en las últimas décadas es prioritario por las consecuencias de este tipo de conductas; aumentan paulatinamente el número de demandas por maltrato físico, emocional o psicológico entre adolescentes escolares, así como la cantidad de casos por lesiones físicas que han cobrado la vida de varios estudiantes.

En ocasiones, la intimidación y el acoso no se consideran violencia porque no se observan alteraciones físicas en las personas que los padecen; en este sentido, una investigación realizada en nuestro país señala que la violencia escolar existe, pero no es plenamente reconocida por tratarse, tal vez, de violencia simbólica naturalizada por los estudiantes, que se presenta en forma de relaciones cotidianas y que posiblemente no altera los espacios educativos (Rodríguez, 2011).

Sin embargo, este mismo estudio demuestra que las manifestaciones de violencia escolar evidencian una amplia gama de situaciones que van desde las agresiones físicas hasta las psicológicas; son especialmente las agresiones físicas las que se reconocen como parte de la violencia escolar, entre ellas las que dejan o pueden dejar lesiones (Rodríguez, 2011).

¹ Neologismo inglés utilizado para nombrar el maltrato físico, verbal o psicológico entre escolares.

La violencia escolar se presenta en las clases altas, medias y bajas, va más allá de la intimidación y compromete la estructura social que se refleja en las instituciones educativas; igualmente responde a ciertas dinámicas de poder presentes en la comunidad educativa, lo que hace difícil establecer las causas reales de la existencia del fenómeno entre escolares (Gómez, 2013).

De la violencia legítima a la ilegítima

Al ser un fenómeno mundial, en esta investigación se han contemplado dos grandes tensiones de la violencia escolar. El primer eje recae en la escuela como un lugar donde se reproducen distintas formas de violencia, que van desde la simbólica hasta la física; según un recorrido histórico de la escuela, podría hablarse de una violencia legitimada, ejercida en un principio por los maestros, bajo una escuela disciplinar que adopta elementos de castigo, intimidación, fuerza, autoritarismo, entre otros, en las prácticas pedagógicas, y que hoy se consideran claramente ilegítimos al ser ejercidos por estudiantes, compañeros o pares.

Hace 40 años era normal que el profesor responsable del área de disciplina, al llegar a la escuela cogiera una regla para disciplinar a todo aquel que no estuviera cumpliendo con las normas del colegio dándole un reglazo en la mano; en clase también se le pegaba, yo por ejemplo, les daba con la tiza para que prestaran atención... Para mí lo más difícil de los cambios que ha dado la educación fue dejar de pegarles a los niños (Entrevista a docente, 2012).

Las sanciones impuestas en la escuela como prácticas disciplinarias que pretendían corregir y encauzar el buen actuar del estudiante, legitimadas desde los modelos pedagógicos adoptados en Colombia en el siglo XIX y hasta mediados del siglo XX —el lancasteriano y el tradicional— tenían como principio el popular dicho “la letra con sangre entra”: el castigo físico, el golpe y la humillación eran la forma de disciplinar y hacer entender la autoridad y el poder que ejercía la educación; eran prácticas escolares caracterizadas por la violencia, la intimidación, el autoritarismo y el acoso (Gómez, 2013).

Ejercer maltrato reprimiendo constantemente al educando por sus faltas, sin ahondar en las causas del mal rendimiento académico, o aplicar normas disciplinarias que solo infundían temor y creaban sentimientos de agresividad, reforzando su bajo desempeño con apodosos o burlas y aplicando castigos

ante la indisciplina generada por el estudiante, eran prácticas normales de una escuela reguladora que buscaba básicamente encauzar al individuo. Así lo ilustra la noticia del periódico *El Tiempo* en 1980, bajo el titular “Maltrato infantil, problema que crece”, el cual hacía referencia a que las prácticas de maltrato ejercidas por el maestro en los establecimientos educativos dejaban secuelas que posteriormente se reflejaban en la frecuencia de neurosis y delincuencia, que eran un 20 por ciento más comunes en niños que habían sido golpeados que en la población en general (Samper, 1980).

Para Foucault la disciplina es básicamente formas, rutinas ordenadoras, metódicas, que garantizan la sujeción constante de las fuerzas del cuerpo y le imponen una relación de docilidad-utilidad, permitiendo el control minucioso de las operaciones del cuerpo “al que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil o cuyas fuerzas se multiplican” (Foucault, 1984).

Desde las sociedades disciplinarias, el poder se organiza en torno a la norma para el control de los individuos (Foucault, 1984); de esta forma, se han levantado diversos cuestionamientos para ampliar la comprensión sobre la violencia escolar, entre ellos: ¿las prácticas educativas y disciplinarias cotidianas implementadas en la escuela ayudan a disminuir los índices de violencia escolar o por el contrario refuerzan la intimidación, el acoso, el maltrato y la violencia ejercida hoy entre los escolares? En este sentido, ¿qué prácticas escolares del currículo refuerzan o han reforzado la intimidación, el acoso, el maltrato o el *bullying* entre los estudiantes? (Gómez, 2013).

En un recorrido histórico de la escuela colombiana podría llegarse a la conclusión de que la intimidación, el acoso, el maltrato físico, psicológico y, en general, las prácticas de violencia en la escuela han estado siempre presentes en el proceso formativo de los estudiantes, cambiando tal vez el sentido y la forma como se presentan. Sin embargo, esto “No quiere decir que la escuela colombiana sea solamente un ámbito violento, sino que la naturaleza violenta de su pedagogía es una de sus caras” (Parra, 1992).

Una noticia publicada por el periódico *El País* en 1955 demuestra cómo, si bien el ejercer maltrato a los estudiantes formaba parte del proceso educativo, no todos los padres de familia estaban de acuerdo con que esta fuera una práctica apropiada; el titular —“Maltrato de un menor por un Maestro de la Escuela Cabal”— da cuenta de una denuncia realizada por un padre

de familia ante los maltratos de un maestro de escuela de la ciudad de Buga. El progenitor presenta la queja ante el director de la escuela, pero este hace caso omiso de ella; por lo tanto, este padre de familia, insistiendo en que los castigos implementados por el docente violan todas las normas educativas y es una amenaza social, pide justicia en guardia de la juventud que se educa en el establecimiento (*El País*, 1955).

Sin embargo, las manifestaciones de violencia escolar, presentes hoy en los procesos de formación y educación de los jóvenes en la escuela, no obedecen solamente a causas en el interior de las mismas: el fenómeno de la violencia escolar en Colombia presenta múltiples perspectivas. No se trata solamente de las relaciones de conflicto que se dan entre los jóvenes o que los niños y jóvenes sean violentos, como se ha venido señalando; para comprenderlo es necesario revisar los trabajos sobre cómo se construye el lugar del maestro y del estudiante en la sociedad, y también es importante comprender las dinámicas sociales del entorno inmediato — como las prácticas económicas ilícitas, las amenazas, el narcotráfico, el conflicto armado; y las prácticas y repercusiones que se generan a partir de ellas en la escuela—, pues tales situaciones se inscriben en un entramado social donde docentes, directivos, estudiantes, padres y madres de familia, acudientes, la familia y el Estado, tienen algún tipo de participación e incidencia que generalmente son reconocidas al momento de indagar en los casos de violencia escolar que se presentan: “mirar lo externo de la escuela y su influencia en ella, mirar cómo lo extraescolar y lo escolar conviven por medio de las violencias que cada uno crea y cómo esas violencias condicionan la vida escolar” (Parra, 1992: 31).

Un segundo punto de tensión para esta investigación lo constituyen precisamente las dinámicas sociales y familiares en las que están inmersos los niños y jóvenes escolares y que no refieren a estrato ni condición social, puesto que el fenómeno de la violencia escolar permea a casi todos los colegios.

La violencia, otra forma de relacionarnos

Colombia ha estado inmersa en una larga tradición de más de 50 años de diferentes tipos de violencia y dominación social, política y económica (Pécaut, 1997). Como respuesta a estas nuevas formas de dominación, a partir de la época bipartidista fueron apareciendo diferentes grupos armados al

margen de la ley, denominados guerrilla (FARC – ELN)². Paralelo a este crecimiento nacieron grupos de autodefensa patrocinados y financiados por propietarios de tierras, que rápidamente pasaron de la contención a la ofensiva, para comenzar a atribuirse funciones propias del Estado, librando batallas en contra de la guerrilla y asesinando líderes de izquierda (Cubides, 1998). A partir de los años 90 las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) crecieron para expulsar y disputar territorio con la guerrilla, cometiendo asesinatos y masacres que intimidaban a la población y recrudecían el conflicto armado, logrando el desplazamiento forzoso de miles de personas. Otro de los temas ligados a este conflicto armado ha sido el narcotráfico: en los años 80 Colombia se convirtió en el principal exportador de cocaína del mundo, y esta droga constituyó la fuente de ingresos ilegales para los carteles de Medellín, Cali y la Costa (Sánchez, 2003).

El impacto del narcotráfico no fue solo en la provisión de recursos para las partes enfrentadas, sino que trajo consigo efectos sociales y culturales que cambiaron el contexto social, político y cultural colombiano; el narco ingresó a la clase política y a distintas organizaciones del Estado, y se convirtió en una vía rápida de ascenso social basada en la cultura del dinero fácil y la instrumentalización de la violencia, provocando un deterioro de los referentes éticos, morales y los valores de la sociedad; el narcotraficante se transformó en un referente socialmente aceptado de movilidad social exitosa para amplios sectores de la población (Grupo de Memoria Histórica, 2013).

En los años 80 los jóvenes se asumieron como parte del conflicto, ubicándose como actores e instrumentos de violencia involucrados en delitos tales como el sicariato (Ramírez, 2014); cautivados ante grandes sumas de dinero se dejaron comprar por los llamados narcotraficantes, “haciendo favores”, trabajaron para ellos. Así el narco se convirtió en una fuente de ingresos rápidos y sin muchas restricciones; quisieron ser amigos de los llamados “duros” o intentaron captar su atención por la belleza, juventud o demás virtudes.³ La población infantil y juvenil se convirtió en victimaria, dejándose seducir

² En los años 30 las guerrillas liberales con figuras emblemáticas como Guadalupe Salcedo en los Llanos Orientales, dieron origen, más adelante, al surgimiento de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) en 1964 y el ELN, el Ejército de Liberación Nacional. En los años 80 se generó un desarrollo y crecimiento de estos grupos, con la adopción de nuevas estrategias militares y políticas; urbanizándose el conflicto armado en busca de mayor financiación.

³ Esto para las niñas y jovencitas que también se dejaban conquistar y deslumbrar por el dinero.

por el dinero fácil, como también en víctima de los hechos de violencia de nuestra sociedad.

La violencia física atenta contra la población infantil; cada día en Cali, al menos cuatro niños viven el drama desgarrador de la violencia. Catorce menores han sido víctimas de las balas y cuatro quedaron parapléjicos, 48 han intentado suicidarse por las condiciones que viven (Melo, 1995).

Durante la década de los años 90, con el objeto de investigar los hechos de violencia social y política instalados en nuestro medio, se generaron estudios en torno a la “violencia juvenil”, los cuales se centraron en describir, caracterizar y socializar la conformación de pandillas juveniles en los sectores populares, especialmente en ciudades como Cali, Medellín y Bogotá (Restrepo, 1991; Atehortua, 1992; Luna, 1993; Erazo & Gómez, 1997). Entre las conclusiones de estos estudios está la influencia del narcotráfico y su relación estrecha con la población juvenil, así como el ascendiente que la calle, el barrio, la comunidad y el medio social ejercen sobre la construcción del niño y el joven como sujeto.

El libro *No nacimos pa’ semilla* de Salazar (1990) ilustra la cultura de las bandas juveniles en Medellín en los años 80 a través de historias de vida y relatos de testigos sobre jóvenes convertidos en sicarios, quienes “matan por encargo”, viven al límite y asumen esto como un trabajo en el cual se exponen a la muerte diariamente. El libro muestra cómo el conflicto urbano, el entorno social y familiar rodeado por el narcotráfico inciden en tomar la decisión de pertenecer y formar parte de este negocio.

Por su parte, la opinión pública y el debate respecto de la violencia escolar suponen que hay gran responsabilidad de la sociedad —y sobre todo del poder político— en la violencia que se empieza a generar entre jóvenes escolares. El panorama muestra cómo a partir de los años 80 los jóvenes colombianos se vieron involucrados en delitos mayores de orden humano, social y político, contribuyendo tanto a la “cultura de la violencia” como a la “cultura del miedo”; paralelo a ello, los procesos educativos se planteaban cómo aportar desde la escuela contra el flagelo de la delincuencia juvenil, buscando disminuir los índices de deserción escolar. Entre los proyectos de investigación de la época sobresale el Proyecto Atlántida, diseñado para indagar sobre la cultura del adolescente escolar en Colombia; este asumía un

reto bastante ambicioso: mirar al adolescente desde la óptica de la psicología evolutiva, la sociología del desarrollo, la economía y la patología social del momento expresada en fenómenos como la drogadicción, la criminalidad temprana y los desórdenes de conducta (Cajiao, 1992).

Los resultados arrojados por el proyecto identificaron la ruptura entre el mundo del adolescente y lo que propone la escuela, que genera una situación de estancamiento social ante la indiferencia por lo que ocurre en el país y abre la brecha por el desinterés para participar activamente en la vida escolar, en la vida política o en los grupos religiosos; el dinero constituía para el adolescente una necesidad inmediata como única expresión de éxito, enfrentada a la escasez de oportunidades de acceso al mercado laboral y a la dudosa rentabilidad económica de los estudios profesionales (Cajiao, 1992).

El Proyecto Atlántida sirvió como programa piloto para abrir el debate de la brecha existente entre la escuela y la sociedad, al reconocer la importancia de cómo las conductas que emergen de la cultura social se reflejan en el medio escolar. Hasta ese momento no se reportaban estudios en Colombia sobre intimidación, acoso y violencia escolar; sin embargo, no por ello se puede decir que no existieran.

Si bien durante los años 90 los estudios giraron en torno a la violencia juvenil y la conformación de pandillas, jóvenes escolares y desescolarizados, y los programas generados buscaban cómo hacer que estos volvieran al sistema educativo, durante el nuevo milenio se empiezan a encontrar una serie de noticias en periódicos nacionales como *El Espectador*, *El Tiempo* y *El País*, entre otros medios masivos de comunicación, que reportan con mayor frecuencia casos de violencia entre escolares. En el año 2009, *El Espectador* registra la radiografía de la violencia escolar en Bogotá:

- 100 casos de delitos de violencia sexual en los colegios se registraron el año 2009 en Bogotá.
- 98 colegios de la ciudad sufren graves problemas de violencia física y verbal, según la Secretaría de Educación.
- 39 868 riñas escolares se presentaron en los centros educativos del Distrito en el año 2009.
- 35% de los estudiantes de colegios públicos han sido víctimas de robos dentro de su institución.

- 30% de los estudiantes de colegios privados han sido agredidos verbalmente y 15% físicamente por sus compañeros.
- Según el Instituto para la Protección de la Niñez y la Juventud, en Bogotá hay 1000 pandillas integradas por 20 000 jóvenes, que amenazan la seguridad de los estudiantes en la capital.⁴

Ante este panorama, la escuela pareciera estar —como lo mencionan Duschatzky & Correa (2002)— frente a un “declive de la institucionalidad”, en el cual los jóvenes establecen otras lógicas de vida, en bandas, en redes, sin familia, sin Estado protector. Los autores consideran que “la eficacia simbólica de un discurso se mide en su potencia de producción de subjetividad, es decir, en su capacidad de constituir a un sujeto alrededor de un conjunto de normas y valores que son los que rigen la vida social” (Duschatzky & Correa, 2002).

¿Cómo hacer frente a los casos de violencia escolar?

Por lo tanto, en Colombia el *bullying* ha ido más allá de la intimidación y el acoso de un estudiante o un grupo de estudiantes sobre otro, pasando por el ejercicio del poder y desencadenando diferentes formas de maltrato, agresión y lesiones físicas y psicológicas. Los casos de violencia escolar recogidos en los diferentes periódicos del país presentan un nuevo panorama de la problemática, lo que hace necesario retomar la comprensión del espacio y el medio en el que el niño y el joven se construyen como sujetos.

La muerte de un joven de 12 años en Itagüí, una semana después de que tres compañeros lo golpearan repetidamente, volvió a abrir el debate sobre el acoso escolar en las instituciones educativas colombianas.⁵

En paralelo con estas situaciones se inicia una serie de estrategias de diagnósticos e intervenciones que prometen la transformación positiva del conflicto e insisten en la mitigación de los casos de agresiones físicas a partir de diversos proyectos o programas, como el desarrollo de competencias ciudadanas, la mediación escolar, la justicia restaurativa, entre otros.

⁴ Fuente: <http://static.elespectador.com/archivos/2010/08/c824c059ad580b7ab6ae52838fce25a5.pdf>

⁵ Fuente: <http://www.elpais.com.co/elpais/cali/noticias/acoso-escolar-continua-entre-estudiantes-calenos>

Prueba de ello son los diagnósticos que pretenden revisar las características y el nivel de acoso escolar en estudiantes de educación básica y media, realizados en la localidad de Ciudad Bolívar de Bogotá (Cepeda, 2008). Los trabajos buscan efectuar una revisión teórica de las características del *bullying*, los programas de intervención más utilizados y cómo integrarlos para hacer un programa eficaz en Colombia (Mantilla, 2009)

Entre los resultados que arrojan estos estudios se pueden resaltar los niveles de indiferencia, agresividad y otras formas de violencia que viven los estudiantes en la escuela, así como el alto porcentaje de estudiantes rechazados y humillados por sus compañeros; llegando a la conclusión de que la escuela es un espacio que trae sufrimiento al estudiante por las múltiples situaciones de violencia que se presentan, además de generar un nivel de temor o miedo que afecta la vida de los niños (Cepeda, 2008).

En marzo de 2010 se crea por parte de la Secretaría de Bogotá, el Observatorio de Convivencia Escolar, con la premisa de que es necesario, además de diagnosticar el problema, implementar acciones para intervenir en los diferentes casos. Asimismo, otras ciudades han desarrollado programas similares para revisar los casos de violencia escolar.

Entre otros proyectos que, a partir de charlas y conferencias, tienen como eje central las competencias ciudadanas,⁶ se busca brindar pautas a los estudiantes para mejorar la convivencia en el entorno del colegio y en su comunidad, realizando prevención de la intimidación y el acoso infantil, y a su vez, intentando prevenir el delito en menores y los casos de lesiones personales (Fonseca, 2013).

Sin embargo, la mayoría de estos estudios concluyen que las herramientas dispuestas tanto por los actores educativos como por el Estado son insuficientes para atender, intervenir y solucionar el problema presente en la escuela, puesto que las instituciones de educación no cuentan con la orientación particular y especializada para el manejo de esas situaciones o formas de relación. La formación de los docentes es poca en la gestión de esta clase de conflictos; los estudiantes víctimas la mayoría de veces deben afrontar el problema solos y para los victimarios tampoco existe una atención adecuada: se imponen tan solo sanciones, sin permeear la construcción ciudadana del sujeto (Contreras, 2013).

⁶ Habilidades para la vida, habilidades sociales y de comunicación, resolución de conflictos, manejo de emociones, valores, entre otros.

“No es que nosotros no hagamos nada, lo que pasa es que es muy común que en este medio prime la ley del silencio, al chico le da miedo hablar, porque el otro que anda metido en sus vainas, trae vicio, les regala o les vende, generalmente pertenece a alguna pandilla, tiene amigos que lo vienen a esperar a la salida del colegio, entonces amenaza, intimida y siembra el miedo entre sus compañeros para que ninguno hable... y además, si tiene una navaja o un cuchillo, quién va a decir algo” (Entrevista a una maestra de un colegio oficial de la ciudad de Cali, 2014)

De esta manera se da paso a la generación de políticas públicas que ayuden y contribuyan a garantizar los derechos fundamentales y las normas de protección del menor. En 1989 se genera el Código del menor, decreto derogado por la ley 1098 de 2006 bajo el nombre del Código de la Infancia y de la Adolescencia; sin embargo, esta ley no fue suficiente para mitigar los casos de maltrato, intimidación, acoso, entre otras manifestaciones de violencia que se presentan entre los escolares. Así, en marzo de 2013 se sanciona la ley 1620, por la cual se crea el Sistema Nacional de convivencia escolar y formación para el derecho de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y la mitigación de la violencia escolar, y el 11 de septiembre del mismo año se sanciona su decreto reglamentario (decreto 1965).

Leyes y decretos que, en concordancia con la Constitución Nacional y la ley general de educación⁷ tienen como propósito “promover y fortalecer la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes [en los diferentes niveles educativos], para llegar a contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural”.⁸

Con la sanción de esta ley el gobierno pretende crear mecanismos de prevención, protección, detección temprana y denuncia de conductas que atenten contra la convivencia en la escuela; sin embargo, el hecho de que exista la ley no quiere decir que no se continúen presentando casos de violencia escolar que pasan de la burla, el acoso y la intimidación, a las agresiones físicas y psicológicas perdurables.

⁷ Ley 115 de 1994.

⁸ Ley 1620 de 2013.

En la perspectiva de Bourdieu (2005), la escuela es un campo de acumulación de capital cultural que se fortalece según la estructura del espacio social donde se desarrolle; no obstante, se debe tener en cuenta que la escuela también es un escenario donde se presentan situaciones de acoso, hostigamiento, intimidación y diversas formas de violencia. Estas tienen distinto origen, pueden estar influenciadas por las relaciones establecidas en la familia, en la propia escuela, en la calle, en la sociedad, en el uso y manejo actual que se da a través de las redes sociales a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Todas estas circunstancias aún no son abordadas en la escuela, porque no forman parte del currículo académico establecido y quedan limitadas por lo que se conoce como “currículo oculto de las relaciones interpersonales”, pero todas ellas contribuyen a un clima de tensión en el aula y en la escuela en general, y se dejan en manos del ejercicio de la autoridad y la sanción mediados por el “Manual de Convivencia” que establece cada plantel.

Actualmente las nuevas tecnologías de información desbordan todo tipo de programas, proyectos y diagnósticos escolares, puesto que lo que empezó tal vez en un aula de clase, se proyecta en conductas agresivas y de hostigamiento a través de la red, como el *cyberbullying* o ciberacoso que conlleva el anonimato del agresor, situación de gran complejidad para el profesor y la escuela (Contreras, 2013).

A manera de conclusión

Si bien la intimidación, el acoso y las diferentes maneras de violencia escolar han pasado por las diversas formas de relación que se establecen en la escuela, desde la generada por los maestros bajo modelos pedagógicos tradicionales en los que imperaba el castigo como forma de disciplinamiento, hasta la que se da entre pares por apodos, burlas, bromas, entre otras chanzas, estas han sobrepasado el límite de la normalidad para convertirse en situaciones lamentables de amenazas, riñas, heridas y lesiones, que llevan a tener que ser demandadas y judicializadas ante la ley, por miedo a que se repitan y para que se haga justicia.

Por su parte, el Estado ha creado una nueva cátedra de convivencia escolar; sin embargo, esta sola no es garantía de transformación. La creación de diques contra la violencia pasa por otros caminos, no solo por el tiempo que se

le dedique a la formación en competencias ciudadanas, sino por la comprensión y resolución de situaciones que afectan el proceso educativo, como la carencia de recursos de las instituciones educativas oficiales, el hacinamiento en las aulas, la poca inversión en capacitación, seguimiento y acompañamiento a las instituciones educativas, la falta de profesionales en diferentes disciplinas que apoyen el proceso educativo;⁹ estas son algunas de las demandas que hace la educación para la aplicación de la política pública que se genera.

Se podría pensar que si bien existen mecanismos alternativos para el tratamiento de los conflictos, tales como la conciliación y la mediación, muchos no abandonan aún la concepción exclusivamente punitiva o castigadora de la ley penal, que mantiene la mayoría de los manuales de convivencia. Es cierto también que muchos jueces ayudan, porque si el manual de convivencia no está concebido como un código penal, difícilmente estará blindado contra las tutelas y los ataques de aquellos que crean afectados sus derechos. Es claro que un manual para la convivencia no puede estar esencialmente basado en el castigo y la represión: hay que buscar otras formas en su contenido, por ejemplo, promover a través de él una pedagogía de la confianza y del amor.

Lo cierto es que no podemos acostumbrarnos ni acostumbrar a los estudiantes y a la comunidad educativa en general a que la violencia sea otra forma de relacionarnos en la escuela. En este sentido, el disminuir los índices de violencia escolar no está solo en manos de los maestros, sino también, y esencialmente, está en manos del Estado, de la sociedad, de las familias y de la educación que se imparte desde el hogar, en donde el respeto, la solidaridad, los principios y valores que incorpora el niño deben reflejarse en las formas como se relaciona con su entorno, con la sociedad, con los demás.

Bibliografía

- Atehortua, A. (1992). *La violencia juvenil en Cali. Propuesta para un diagnóstico*. Secretaría de Gobierno Municipal. Cali
- Barri, F. (2006). *SOS Bullying prevenir el acoso y mejorar la convivencia*. España: Monografías Escuela Española.

⁹ La educación es una acción en la que confluyen varias disciplinas, pero esto no quiere decir que el maestro tenga que velar por todas; en los centros educativos es necesaria la presencia de médicos, psicólogos, trabajadores sociales, maestros de apoyo, entre otros profesionales que brinden soporte al proyecto educativo institucional.

- Beane, A. (2006). *Bullying aulas libres de acoso*. Barcelona: Grao.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- Cajiao, F. (1992). *PROYECTO ATLANTIDA: Una aproximación al adolescente escolar colombiano*. Bogotá: Fundación FES.
- Cepeda, E. P. (2008). Acoso escolar a estudiantes de educación media. *Revista de Salud Pública*, pp. 517 - 528.
- Contreras, Á. P. (2013). El fenómeno del *bullying* en Colombia. *Revista Logos, Ciencia y Tecnología*, pp. 100 - 114.
- Cubides, F. O. (1998). *La violencia y el municipio colombiano 1980 - 1997*. Bogotá: Colección CES. Universidad Nacional de Colombia.
- Duschatzky, S. & Correa, C. (2002). *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Erazo, S. & Gómez, E. (1997). *Socialización, conflicto y violencia juvenil en dos sectores populares de Cali: Distrito de Aguablanca y Siloe*. Universidad del Valle. Programa de sociología
- El País* (1955). Maltratado un menor por un maestro de la Escuela Cabal. *El País*, 5 de Febrero.
- Fonseca, D. (2013). Matoneo Escolar “Programa de prevención e intervención”. *Revista Logos Ciencia y Tecnología*, pp. 90 - 99.
- Foucault, M. (1984). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Gómez, P. (2013). Lo más difícil de los cambios que ha dado la educación, fue dejar de pegarle a los niños. Reflexiones sobre la violencia escolar. Ponencia presentada en el 10º Congreso Argentino y 5º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, La Plata, 9 al 13 de Septiembre, FaHCE – UNLP. Recuperado de: http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/10o-ca-y-5o-l-efyc/actas-10-y-5/Eje_5_Mesa_C_Gomez_Etayo.pdf/view?searchterm=None
- Grupo de Memoria Histórica. (2013) ¡Basta Ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Luna, M. (1994). *Los jóvenes como protagonistas en una urbe violenta, Cali 1994*. Convenio CIDSE- CINEP. Cali. Universidad del Valle.
- Mantilla, M. F. (2009). *Bullying una aproximación a la intervención y prevención de este fenómeno para promover conductas de sana convivencia en los colegios de Colombia*. Universidad de la Sabana.

- Melo, L. (1995). La violencia física atenta contra la población infantil, “Niños en la mira”. *El País*, 16 de Julio, pág. B1.
- Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.
- Parra, R., et al. (1992). *La escuela Violenta*. Bogotá: Tercer mundo.
- Pécaut, D. (1997). Presente, pasado y futuro de la violencia. *Revista Análisis Político* (30), pp. 3 - 36.
- Ramírez, M. N. (2014). “Narrativas de vida y memorias”, conflicto escolar en el Colegio Santa Librada. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, pp. 201 - 210.
- Restrepo, M. (1991). *Comunidad y pandillas juveniles en Cali*. Documento de trabajo. CIDSE. Universidad del Valle.
- Rodríguez, G. U. (2011). *Percepciones sobre la violencia escolar en contexto de Instituciones Educativas de Santiago de Cali*. Cali: Secretaría de Educación Municipal.
- Ross, D. (2003). *Childhood bullying, teasing and violence: what school personnel, other professionals, and parents can do*. Estados Unidos: American Counseling Association.
- Salazar, A. (1990) *No nacimos pa' semilla: la cultura de las bandas juveniles de Medellín*. Corporación Región.
- Samper, L. (1980). Maltrato infantil, problema que crece. *El Tiempo*, 16 de marzo, pág. B.
- Sánchez, F. J. (2003). Conflicto, violencia y actividad criminal en Colombia: un análisis espacial. *Archivos de Economía* (219), pp. 1 – 75, 20 de Marzo.
- Silva, M. (2010). Violencia escolar, rectores atemorizados. *El Espectador*, 25 de Septiembre. Recuperado de <http://www.elespectador.com/impreso/opinion/articuloimpreso-226144-violencia-escolar-rectores-atemorizados>
- Sullivan, K. M. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria: el acoso escolar cómo se presenta y cómo afrontarlo*. España: Ediciones Ceac.

La utopía del uso de la tecnología en pro de la calidad educativa

*Francisco Julián Herrera Botero, Diana Patricia Mina Gómez,
Ginna Paola Redondo Suarez y Luisa Alexandra Sánchez López*

Introducción

“Toda acción tiene una reacción”, tercera ley de Newton (Raymond, 2005), y en nuestros diferentes contextos educativos podemos ver ilimitados ejemplos. Ahora bien, la alfabetización tecnológica comprende tres dimensiones interdependientes: el conocimiento, las formas de pensar y la capacidad para actuar (Guía 30, 2008); en tanto que “Proveer a las personas de herramientas para participar asertivamente en su entorno de manera fundamentada” es la meta de la tecnología en la educación, de acuerdo con esta guía propuesta por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Si partimos del planteo anterior, es utópico esperar que con un sistema educativo que obedece a las necesidades y características de la Revolución Industrial (Foucault, 2002: 194), se llegue a alcanzar dichos ideales, con metodologías que limitan la creatividad y la innovación, en las que los diferentes cuerpos que intentan ser educados con el pasar de los tiempos siguen siendo objeto de vigilancia y de un sentir en la creación de individuos útiles a través de la disciplina (Foucault, 2002). Retomando entonces la tercera ley de Newton, ¿cuál será la consecuencia de intentar solucionar problemas y necesidades actuales a través de la tecnología, con sistemas educativos e ideales de vigilancia y control que obedecen a las condiciones de formación de otra época?

Diferentes puntos de vista —la ingeniería de sistemas y computación, la investigación, la docencia de secundaria pública y universitaria privada— han posibilitado cuestionar diversos ambientes de aprendizaje, y han puesto

bajo sospecha la utopía del uso de la tecnología en pro de la calidad educativa y su consideración por muchos como la puerta para el desarrollo y crecimiento de una sociedad. Además de contar con la experiencia de docentes en educación inicial, donde el manejo de las tecnologías en el aula de clase es de un valor importante como herramienta para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Guía 30, 2008), enfocando estas en las competencias de aprendizaje de los maestros que son apoyadas por el Ministerio de Educación nacional y el Ministerio de Tecnología de la información y comunicación con programas digitales tales como Colombia Aprende,¹ la red del conocimiento,² Computadores para educar,³ Gobierno en línea,⁴ Vive Digital,⁵ Colombia digital,⁶ Eduteka.⁷

Partida

Primero que todo, es vital contextualizar dónde está inmerso el cuerpo que debe ser educado, para de este modo permitir un uso pertinente de la tecnología. En Colombia, por ejemplo, programas como Computadores para educar (MEN, 2014) buscan disminuir estas brechas sociales, que en un país en vía de desarrollo todavía persisten; aunque nos preguntamos cómo podrá ser posible esta visión de futuro cuando vemos que la depreciación de la tecnología según elementos contables es en cinco años o menos.⁸ Esto hace que los equipos con los que se cuenta para la enseñanza estén obsoletos; sean, en un

¹ Portal educativo del Ministerio de Educación Nacional. Recursos para docentes, investigadores, estudiantes, padres de familia y directivos. www.colombiaaprende.edu.co

² Plataforma de educación para la vida y formación para el trabajo. <http://redelconocimiento.org>

³ Programa interinstitucional coordinado por el Ministerio para dotar de computadores a las escuelas y colegios del Estado. www.computadoresparaeducar.gov.co

⁴ Punto de acceso integrado a la información y servicios que ofrecen todas las entidades públicas en sus propios sitios en internet. <https://www.gobiernoenlinea.gov.co>

⁵ *Vive Digital* es el plan de tecnología para los próximos cuatro años en Colombia, que busca que el país dé un gran salto tecnológico mediante la masificación de internet y el desarrollo del ecosistema digital nacional. www.vivedigital.gov.co

⁶ *Colombia Digital* promueve el uso y apropiación de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) a través de la gestión de proyectos. www.colombiadigital.net

⁷ Portal gratuito para docentes y directivos escolares interesados en mejorar la educación con el apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación. www.eduteka.org

⁸ Depreciación de un computador, <http://www.gerencie.com/metodos-de-depreciacion.html>, mayo de 2014.

alto índice, “viejos” y/o no adecuados para que un estudiante enfrente el mundo real; además, el proceso de adquisición de equipos tecnológicos por parte de las instituciones educativas está restringido por eventos externos al carácter educativo, sometido muchas veces a la voluntad política de turno (en el caso público), a los recursos económicos (9% de desempleo en Colombia⁹ y 69% de empleo informal¹⁰) o decisiones gerenciales (sector privado). Se observa que, para lograr un óptimo y pertinente resultado, se debe partir de principios logísticos, de conocimiento, de voluntad y de contextualización para la verdadera puesta en marcha de una sinergia tanto en el campo productivo como social.

Los frentes a fortalecer son muchos, complejos y variables en el tiempo y en el espacio; además, son elementos a considerar no solo por moda: requieren una actitud del docente, una reforma curricular y pedagógica que involucre planeamiento estratégico desde la política educativa nacional, la implementación de una infraestructura de desarrollo de las TIC, provisión y presupuesto de la inversión, al igual que una verdadera capacitación docente, y —como factor principal— que cada elemento de intervención sea acorde con el contexto colombiano y regional. Estos son algunos de los aspectos para lograr una verdadera educación basada en las TIC (Ana M. Iregui, 2006).

La educación es descrita como una de las piezas claves en el desarrollo económico y en el mejoramiento de las condiciones de bienestar del ser humano (Iregui, Melo & Ramos, 2010). La educación se ha convertido en un factor de ventaja competitiva, muy relacionada con el crecimiento económico y una forma de que los países atraigan empleos e inversión. Además, aparece como un determinante clave de las ganancias a largo plazo en la vida. En los países desarrollados la educación está ligada a una gran cantidad de indicadores de desarrollo humano (Cairncross, 2003). Sin embargo, la educación y las tecnologías son presentadas por organismos internacionales —la OCDE y el Banco Mundial, entre otros— como los dispositivos de éxito para que las naciones emergentes puedan demostrar que tienen la capacidad de ser parte activa de la sociedad del conocimiento (Stromquist, 2002); o, como lo afirma Gabriela Vega:

⁹ Indicadores económicos en Colombia. <http://www.dane.gov.co/index.php/indicadores-economicos-new>, mayo de 2014.

¹⁰ <http://www.elespectador.com/noticias/economia/el-68-de-poblacion-laboral-activa-colombia-informal-articulo-419329>, ECONOMÍA 30 ABR 2013 - 2:26 PM, mayo 16 de 2014.

De una u otra manera las TIC influyen en el desarrollo del ser humano en el nivel educativo, es eficiente, efectivo y eficaz, siempre y cuando sean de gran utilidad en la enseñanza aprendizaje del individuo, entendido como es un ser racional, es portador de características únicas, irrepetibles e insustituibles, que lo diferencian del resto de especies existentes: como la conciencia, la capacidad de expresarse manifestando sus ideas a través del lenguaje ya sea escrito u oral, tiene conocimiento sobre sí mismo y su alrededor, permitiéndole transformar la realidad, conocimiento de sus estados emocionales, tendencia a la autorrealización, capacidad de elección, creatividad y desarrollo en una sociedad, se lo denomina como un organismo biopsicosocial (Gabriela Artieda Vega, 2008).

Desde esta perspectiva, el uso de tecnología en la educación básica primaria y la secundaria propuesta por la UNESCO a través de las metas del milenio en el 2000 y de la estrategia “educación para todos” en el 2002, busca mejorar el acceso y fortalecer la calidad y eficiencia de la educación básica, haciéndola accesible a todos, de forma inclusiva para que todos los aprendices cuenten con oportunidades de educarse, particularmente aquellos que han sido objeto de exclusión en la educación tradicional, como las personas con necesidades especiales y discapacidades y los miembros de minorías étnicas y lingüísticas, por nombrar algunos.

La teoría del desarrollo económico está entre las defensoras de las TIC en educación, haciendo referencia a la teoría del capital humano, en particular a la del capital humano individual definido como “la suma de conocimiento y experiencias que posee un individuo”, y la de capital humano social considerado como “la suma de conocimiento y experiencia que posee una sociedad”: su lógica es que a mejor capital intelectual, mayor productividad, y a mayor productividad, mayores los beneficios económicos para el individuo y la sociedad. El capital humano de alta calidad está asociado con mejor comprensión y expresión de las ideas, mejores habilidades de comunicación, y alto nivel de adaptación a los nuevos ambientes laborales; lo que implica que para el logro de capital humano de calidad se requiere cantidad y calidad de educación y entrenamiento (Tsolakidis, 2004).

Esta teoría respalda la idea de que cuanto más alta sea la incidencia de las TIC en la educación, mejor será la calidad de la instrucción y por consiguiente

será superior la calidad del capital humano y mayor la productividad. Asimismo, de acuerdo a esta teoría, la educación no solo aumenta la productividad de la persona que la posee, sino que también crea condiciones para que la sociedad reciba beneficios no financieros, como la sensibilidad a temas sociales, de salud, medio ambiente y familia, entre otros (Tsolakidis, 2004).

Los que diseñan las políticas evidencian, al momento de decidir sobre la inversión en TIC en educación, un conflicto de metas. Por un lado, está la meta de enseñar competencias informáticas; por otro, mejorar la calidad de la educación al brindarles a los estudiantes acceso a una mayor variedad de recursos, o hacer la enseñanza más efectiva. Igualmente, la idea que subyace a estas decisiones es la de ahorrar dinero porque pueden, por medio de la inversión en TIC, alcanzar a muchas más personas sin incrementar los costos y simultáneamente aumentar el nivel de productividad del sistema educativo. También se puede ampliar el acceso a estudiantes que de otra forma no recibirían educación (Cairncross, 2003).

Desenlace

En nuestra experiencia como docentes encontramos que las instituciones educativas proponen el uso de TIC para cumplir con los requisitos propuestos en los modelos de calidad educativa y ofrecer a los estudiantes acceso a diferentes recursos, sin invertir en la enseñanza de competencias informáticas: asumen que por ser los estudiantes *nativos digitales* van a hacer un uso óptimo de las mismas, y lo más grave es el desconocimiento de la política educativa basada en TIC. Estados Unidos, el país con mayor inversión en TIC, por ejemplo, presenta un presupuesto para uso de tecnologías en las escuelas de un billón de dólares¹¹ desde 1989; en tareas administrativas y comunes al manejo de clase y para la instrucción. En esta última establece dos roles básicos de las TIC: enseñar habilidades informáticas y como herramientas para enseñar otras asignaturas (Cairncross, 2003). Por medio de un estudio¹² realizado en los Estados Unidos por el Centro Nacional para la Estadística en

¹¹ Assessing the Impact of Technology in Teaching and Learning: A Sourcebook for Evaluators (edited by Jerome Johnston, University of Michigan, and Linda Toms Barker, Berkeley Policy Associates), Institute for Social Research at the University of Michigan, april 2002.

¹² “Teacher Use of Computers and the Internet in Public School”, by Cassandra Rowand. Education Statistics Quarterly, Volume 2, Issue 2, Summer 2000.

Educación¹³ y publicado en el año 2000, Cairncross ilustra esta inversión en TIC mediante el modo como los profesores de las escuelas públicas estadounidenses usan internet. Este estudio proporciona una visión determinante de los factores que le dan forma al uso de las TIC en las escuelas. Se encontró que la dedicación a tareas administrativas ocupó el segundo lugar, con el 34%, precedida por la creación de materiales educativos con un 39%. Chapman (2004) plantea que se requiere una necesaria comprensión por parte de los líderes educativos respecto de los temas asociados con el uso efectivo de las tecnologías en la instrucción como única forma de guiar este proceso de forma efectiva; también señala entre las razones de su poca eficacia, la carencia de modelos exitosos y claros del uso de tecnología en la educación primaria y secundaria por parte de educadores y oficiales del gobierno.

Nuestras instituciones educativas esperan que los docentes sean capaces de integrar las TIC en la instrucción en clase sin la debida inversión y capacitación en el uso e implementación de las mismas, lo cual supone un desconocimiento de los cambios en el rol del docente y el enfoque metodológico. Cuadra y Moreno manifiestan que el cambio de la organización de los colegios, de una educación basada en la industria a una fundada en el conocimiento, ha tenido un impacto directo en la capacitación y el quehacer docente. Este cambio exige que el profesor sea un trabajador del conocimiento, un diseñador de ambientes de aprendizaje con la habilidad de sacar provecho de varias áreas en las que el conocimiento es producido (Cuadra, 2005).

Por otro lado, el uso de tecnología en la educación básica primaria y en la secundaria busca mejorar el acceso y fortalecer la calidad y eficiencia de la educación básica. Las primeras tecnologías no cambiaron el modelo de instrucción centrado en el docente, porque como lo presenta Chapman (2004), era un modelo de instrucción directa; la metodología del profesor no cambia porque las tecnologías le aportan herramientas para mejorar la instrucción en el aula de clase y alcanzar a estudiantes (y a los profesores) en lugares remotos, por ejemplo, mediante la radio, radio interactiva, televisión educativa e instructiva. Este enfoque en países de bajos recursos incluía el uso de instrucción programada, la distribución de lecciones en audiograbaciones, el uso de máquinas duplicadoras y foto-

¹³ The National Center for Education Statistics (NCES) forma parte del Instituto de Ciencias de la Educación del Departamento de Educación (IES) de los Estados Unidos, encargado de recoger, analizar y poner a disposición información relacionada con la educación en los EE. UU. y otras naciones.

copiadoras para preparar ayudas de aprendizaje y transmisiones de televisión de clases que coinciden con el horario de clase en el colegio (Chapman, 2004). Por el contrario, las nuevas tecnologías ejercen una fuerte presión hacia un cambio más fundamental en la forma de enseñanza, poniendo más responsabilidad en el estudiante y promoviendo la enseñanza centrada en él. Desde esta perspectiva, el estudiante debe buscar la información e interactuar con otros para construir su propio aprendizaje, en un enfoque muy consistente con la perspectiva constructivista de la información; sin embargo, las prácticas de muchas escuelas no están alineadas con esta filosofía de la enseñanza (Chapman, 2004).

W.N. Pelgrum y N. Law (2003) identifican a los 80 como la década en la que se popularizó el uso de computadoras en educación como una política educativa. Esta incorporación generó un incremento en las expectativas sobre la educación, en la creencia de que solamente con la incorporación de tecnología en la educación la haría más efectiva y motivante. No obstante, diversos estudios han comprobado que esta fue usada más como un suplemento curricular que como herramienta integrada al aprendizaje tradicional de las asignaturas, generando decepción. Kozma (1991), sin embargo, plantea que la capacidad transformadora de las computadoras radica en su capacidad procesadora, que nos permite cambiar nuestras vidas y todos los sistemas sociales, ya que esta capacidad de procesamiento posibilita el uso, cambio y transformación de la información de maneras únicas, que no tenían las primeras tecnologías —como la impresora, la radio y la televisión— las cuales solo transmitían la información (Kozma, 1991, citado por Kozma, 2011).

Kozma & Schank (1998) afirman que para que los estudiantes sean capaces de tomar la información y cambiarla, y a la vez puedan construir su propio aprendizaje y solucionar problemas, se hace necesario que adquieran y desarrollen una serie de habilidades y competencias en el uso de una variedad de herramientas para buscar y clasificar grandes cantidades de información, generar nuevos datos, analizarlos, interpretar su significado y transformarlos en algo nuevo. Los estudiantes deben tener la habilidad de visualizar su trabajo en un espectro mucho más grande; cómo las pequeñas piezas trabajan juntas, y evaluar los resultados de los cambios. Deben desarrollar la capacidad de trabajar con otros en el desenvolvimiento del plan, negociar y comunicar sus ideas y estar en condiciones de buscar y aceptar las críticas, al igual que dar crédito a otros, solicitar su ayuda y generar productos en conjunto.

El cambio económico, de la agricultura a la manufactura, de la labor manual hacia las habilidades de información y la comunicación, ha transformado la naturaleza de las expectativas de la enseñanza, de la adquisición de información de hechos hacia las habilidades de interpretación y evaluación de la información factual. De ser receptores de información, los estudiantes pasan a ser enviados a buscar la información y pensar críticamente sobre lo que encuentran: deben ser capaces de descifrar la información que hallen (Heyneman & Taylor, 2004). Nuestros alumnos no conciben el uso de las tecnologías de esta forma, además de desconocer las demandas de la sociedad de la información desde los requisitos básicos de aprender y desarrollar competencias informáticas más allá del entretenimiento y de copiar y pegar información. Se da la misma resistencia a aprender una lengua extranjera, que permitiría acceder a más y mejor información así como a mejores oportunidades educativas y laborales en nuestro mundo globalizado. No obstante, por ser nativos digitales cuentan con el potencial para desarrollar destrezas conocidas como las “habilidades del siglo XXI”, entre las cuales se encuentran la creatividad, el manejo de la información, comunicación, colaboración y capacidad de autoliderar el propio aprendizaje y trabajo; competencias que preparan a los estudiantes para formar parte de la sociedad del conocimiento¹⁴. La educación que reciben debe ser enfocada hacia el desarrollo de estas habilidades.

Como lo plantea Chapman, la implementación de nuevas tecnologías de instrucción exige inversión en infraestructura y recursos, lo cual pone de manifiesto los costos y la eficacia de la misma. La reeducación de los profesores para el uso de la tecnología es costosa y complicada porque muchos docentes en los países en desarrollo carecen de las habilidades técnicas, de experiencia en el tema, de la competencia lingüística para usar la red efectivamente —al ser monolingües mientras que la mayoría de los contenidos están en inglés—, destrezas pedagógicas para saber cuál es la manera más efectiva para usar esta poderosa herramienta de información en clase, o simplemente por incompatibilidad entre el uso de internet y sus estrategias de enseñanza. Además, hay una inmensa carga en la profesión de educar para crear condiciones, desarrollar y construir las habilidades humanas y las capacidades consideradas como indispensables para el crecimiento económico,

¹⁴ RESNICK & WIRT, 1996; ISTE, 2000; Partnership for the 21st Century, 2003, 2005; National Center on Education and the Economy, 2006, citado en Kozman, 2008.

la prosperidad, el bienestar social y el desarrollo individual. En todo sistema de educación, los docentes son considerados el elemento más valioso cuando se habla de calidad educativa; por lo tanto las reformas educativas en todos los países del mundo deben introducir cambios en los procesos de formación docente y en el reclutamiento de los mismos, para mejorar el conocimiento y las habilidades pedagógicas de los actuales profesores y asegurar que las condiciones organizativas en las que trabajan promuevan la entrega de una instrucción efectiva y se enfoquen en los resultados del aprendizaje de los estudiantes (Cuadra, E. y Moreno, J., 2005).

La creación de programas, proyectos y organizaciones como Colombia Aprende, Eduteka y MinTIC no significa capacitación ni una política educativa basada en las TIC para la implementación de tecnologías en el sector educativo. Se precisa inversión en infraestructura y recursos, la cual es elevada porque se requiere la capacitación de los docentes y desarrollar en ellos esas habilidades que se espera promuevan en los estudiantes (Chapman, 2004). Chapman plantea que para comprender la resistencia de los profesores al uso de tecnologías en la instrucción se realizó un estudio durante los años 1997-2000 con el objetivo de evaluar la motivación de los docentes respecto del uso de TIC. Aclara que el propósito del estudio fue el de investigar los factores que motivaban a los profesores a usar TIC y a sostener su uso en la enseñanza y que estos factores identificados serían usados para desarrollar directrices a fin de brindar un mejor apoyo en el desarrollo profesional de los docentes usuarios de TIC en su práctica pedagógica; sin embargo, el interés de profesores y estudiantes que evidencian la práctica dice que la enseñanza basada en computadoras es diferente a lo que en realidad sucede en el salón de clase: es un claro ejemplo de discrepancia entre de lo que se dice y lo que se hace. No pasa de un interés como elemento motivacional para estimular a los estudiantes a aprender, lo que fortalece la tesis que plantea que las escuelas además son organizaciones conservadoras y que es difícil cambiar sus estructuras de incentivos. Se abren, en algunas ocasiones, a pequeños cambios que no representan una amenaza al funcionamiento convencional de la organización; sin embargo, para ampliarlos se requerirá realizar modificaciones drásticas en las reglas del juego, lo que muy probablemente entre en conflicto con los valores, las prácticas y los incentivos de la escuela, razón por la cual los cambios son resistidos, saboteados o sencillamente abandonados (De Moura, 2004).

El cambio de la organización de las instituciones escolares, de una educación basada en la industrial a una fundada en el conocimiento, ha tenido un impacto directo en la capacitación y en la labor docente, según afirman Cuadra y Moreno (2005). Por su parte, Brand (1987) indica que “los medios de comunicación son tan fundamentales para una sociedad, que cuando su estructura cambia, todo es afectado”. Heyneman y Taylor (2004) sostienen la veracidad de esta aseveración, reconocen la relevancia de la cultura, la cual determina el alcance del cambio porque ella misma debe estar preparada para cambiar. Agregan que para que los cambios ocurran en la educación, debe haber cambios en el salón de clase, en la forma como los profesores enseñan y en el nivel de los de colegios y distritos en cuanto a las prioridades asignadas a los educadores, oficiales gubernamentales y a los que toman las decisiones. Otro elemento de resistencia propuesto por Tsolakidis como una verdadera inercia en la educación es la falta de cultura tecnológica que existe en muchas partes del mundo. Esta situación tiene razones históricas, sociales y psicológicas. Las escuelas, en el pasado, eran ambientes que no estaban asociados con otras funciones de la sociedad. El uso de uniformes, ideas conservadoras, estereotipos políticos, sociales y religiosos, la formalidad al dirigirse a los estudiantes y profesores, incluso una manera diferente de hablar, formaron una cultura parecida a la militar, a la que todo el mundo se debe adaptar. El carácter moderno de la cultura de las TIC parece contradecir la estricta cultura que dominaba el comportamiento en la mayoría de los ambientes educativos (Tsolakidis, 2004).

Para que los seres humanos se conviertan en sujetos se requiere la conceptualización del objeto desde “una conciencia histórica de nuestra circunstancia actual” y de la realidad particular del momento y lugar. Además, es “el cuerpo como un elemento que es administrado en relación con las estrategias de administración económica y social de las poblaciones”, por lo cual presenta un particular interés en la relación entre el cuerpo y el poder político y la variedad de formas en que el cuerpo históricamente ha sido entrenado para hacerlo socialmente productivo. ¿Cómo se logra ese entrenamiento del cuerpo? A través de la disciplina, a la cual Foucault define como “un mecanismo de poder que regula el comportamiento de los individuos en el cuerpo social”, que se logra regulando la organización del espacio, la arquitectura, el tiempo, cronogramas, y la actividad y el comportamiento (entrenamiento,

posturas, movimientos). Foucault habla de sistemas disciplinarios como las escuelas, las cárceles, los hospitales, entre otras instituciones. Su análisis de las relaciones de poder se enfoca sobre la resistencia a los tipos de poder, que permita ponerlas en evidencia, identificar dónde se inscriben, los puntos de aplicación y los métodos que utiliza enfrentando las estrategias de disociación de las relaciones. Tal oposición a estas relaciones de poder es presentada por medio de luchas; una de ellas, los efectos del poder vinculados con “el saber, la competencia y la calificación: luchan contra los privilegios del saber” (Foucault, 2001).

Conclusión

La educación es un proceso fundamental en la creación de la sociedad a partir de la instrucción de los individuos, donde la tecnología ha jugado y jugará un papel fundamental para el logro de los objetivos. En la era del conocimiento se percibe de una manera mucho más directa el uso de las TIC y con ello se deben replantear de forma considerable todos y cada uno de los entes que participan en el proceso educativo de los sujetos que la conforman, porque ¿de qué sirven los cambios en la educación referente a las TIC cuando pareciera que a la sociedad no le importan o que está de lejos de contextualizar o entender su realidad frente al mundo?

En la medida en que cada individuo se autocuestione, y teniendo presente que es imposible engañarse uno mismo, se podrá generar un diálogo con su “yo” interior o conciencia. Es posible entonces que no haya que ser para aparentar, y por consiguiente haya que ser para progresar y superarnos como sociedad. Las TIC pueden ser una herramienta que posibilite disciplinar el cuerpo y por ende nos permita gobernarnos.

Bibliografía

- Cairncross, F. P. (2003). *Visions of the Information Society. ICTs for Education and Building Human Capital*. Geneva: International Telecommunication Union (ITU), pp. 1-28.
- Chapman, D. G. (2004). The role of Technology in School Improvement. En *Perspective, Adapting technologies for School Improvement: A global Perspective*. Paris: International Institute for Educational Planning, pp. 19-39.

- Cuadra, E. (2005). Responding to the Twin Challenges: Teachers, Teaching and Technology. En *Expanding Opportunities and Building Competences for Young People: A New Agenda for Secondary Education..* Washington, D.C: The World Bank, pp. 103-123.
- De Moura, C. (2004). Are new technologies better? For whom? En E. y Cuadra. *Adapting Technologies for School Improvemnet: a Global Perspective*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Foucault, M. (2001). El sujeto y el poder. En H. Dreyfus & Rabinow. *Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina S. A.
- Guía 30, M. (2008). Ministerio de Educación Nacional de Colombia. 25 de agosto. Recuperado el 9 de mayo de 2014, de MEN: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-160915.html>
- Heyneman, S. & Taylor, K. (2004). International uses of education technology: threat and opportunities. En D. Chapman. *Adapting Technologies for School Improvement: A Global Perspective*. Paris: International Institute for Education Planning, pp. 55-80.
- Iregui, A. M., Melo, L. & Ramos, J. (2010). La educación en Colombia: análisis del marco normativo y de los indicadores sectoriales. *Revista de Economía del Rosario*, 9 (2), pp. 175–238. Disponible en: <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/economia/article/view/1110>
- Kozma, R. (2008). Comparative Analysis of Policies for ICT in Education. En G. Knezek & J. Voogt (Edts.). *International Handbook on Information Technology in Primary and Secondary Education*. New York: Springer, (págs. 1083-1096).
- Kozma, R. (2011). The Technological, Economical and Social Contexts for ICT policy. En UNESCO. *Transforming Education: The Power of ICT Policies*. Paris: UNESCO, pp. 3-15.
- Kozma, R. (1991). Learning with media. *Review of Educational Research*, 61 (2), pp. 179–212.
- Kozma, R.B. & Schank, P. (1998). Connecting with the twenty-first century: Technology in support of educational reform. In C. Dede (Ed.). *Technology and learning*. Washington, DC: American Society for Curriculum Development, pp. 3-30.

- MEN (2014). *Computadores para educar*. Recuperado el 9 de Mayo de 2014, de CPE: <http://www.computadoresparaeducar.gov.co/>
- Pelgrum, W. & Law, N. (2003). *Ict en education around de world: trends, problems and prospet*. París: IIPE-UNESCO.
- Raymond, S. (2005). *Física III*. México: Internacional Thomson Editores S. A.
- Tsolakidis, K. (2004). ICT in Education: the dawn of a new era or the development of an accessory? En *International symposium on Advanced Technologies in Education*, 2, pp. 45 – 50, Ellinogermaniki Agogi.

Cambiando las actitudes, cambiando el mundo: del discurso a la práctica

Hayder Giovana Espinosa Mejía
y Patricia Gómez Etayo

Rompiendo barreras

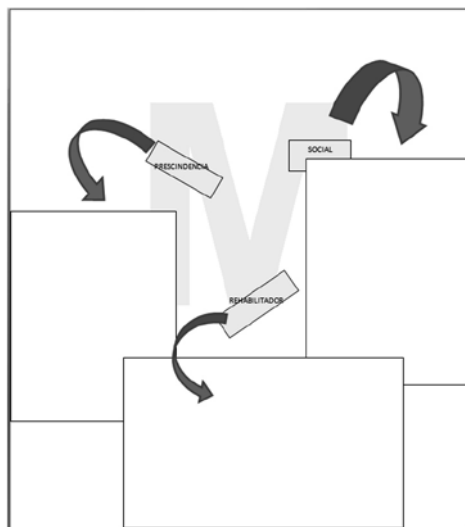
La inclusión no es una estrategia destinada a ayudar a las personas a encajar en los sistemas y las estructuras existentes en nuestras sociedades: la inclusión se propone transformar estas estructuras y estos sistemas para así hacerlos mejores para todos. La inclusión significa crear un mundo mejor para todos. Richler, D. P. (2009). *Conferencia mundial en educación inclusiva*.

Múltiples son los escritos que dan cuenta y sustentan los orígenes y las diferentes formas de pensar y comprender la discapacidad a través de la historia, y son tres los modelos explicativos que la enmarcan: el modelo tradicional, el modelo médico y el modelo social. A todos ellos realiza planteamientos Agustina Palacios,¹ a quien nos referiremos en este texto. No pretendemos ahondar en la historia de la discapacidad ni demostrar cambios lineales en su evolución, pero sí es de nuestro interés describir cómo se han gestado avances y retrocesos en las prácticas escolares con la implementación de acciones

¹ Coordinadora de la Sección Discapacidad sobre Igualdad y No Discriminación de la Cátedra “Norberto Bobbio”, Instituto de Derechos Humanos “Bartolomé de las Casas”, Universidad Carlos III de Madrid. Miembro de la Subcomisión de Expertos sobre la Convención de la ONU en materia de Discapacidad creada por el Real Patronato sobre Discapacidad, MTAS de España, Comisión de Legislación sobre Discapacidad, desde 2005. Integrante del Comité de Redacción de Universitas, Revista de Filosofía, Derecho y Política del Instituto de Derechos Humanos “Bartolomé de las Casas”, Universidad Carlos III de Madrid. Miembro del Consejo Asesor de la Revista Española del Tercer Sector, Fundación Luis Vives. Asesora del Gobierno Español durante la Sexta y la Octava Reunión del Comité Especial de Naciones Unidas relativo al establecimiento de un Tratado Internacional sobre la protección jurídica de las personas con discapacidad, New York, agosto de 2005 y agosto de 2006 respectivamente. Directora General de la Oficina Municipal de Lucha contra la Discriminación y la Promoción de Derechos Humanos, Mar del Plata, Argentina.

legales así como con la generación de cambios actitudinales en los “sujetos agenciadores del conocimiento”—como los docentes— y “sujetos agenciados”—como los estudiantes de la Institución Educativa República de Israel de la ciudad de Santiago de Cali, Colombia—.

El gráfico 1 resume la postura de Palacios frente a los modelos de la concepción de discapacidad.



La Constitución Política de Colombia de 1991 en su artículo 67 expresa el derecho a la educación y a la prestación de su correspondiente servicio en los siguientes términos:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura [...] formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente [...] La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos [...] garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

También el respeto por la dignidad de todas las personas, su derecho a no ser discriminadas y específicamente los derechos de las personas con discapacidad,² si bien a partir de la Ley General de Educación 115 de 1994 en su artículo 46 se plantea la integración con el servicio educativo de la siguiente manera:

La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo [...] Los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos [...] Este proceso deberá realizarse en un plazo no mayor de seis (6) años y será requisito esencial para que las instituciones particulares o sin ánimo de lucro puedan contratar con el Estado.

Por lo anterior, la población con algún tipo de discapacidad debió empezar a estar integrada al sistema escolar formal, con el objeto de que al terminar el plazo mínimo total de seis años, todas las escuelas ya se encontraran ofreciendo en sus aulas educación para todos, proceso que la ciudad no asumió con la seriedad y la responsabilidad exigidas. Así, se daban algunos primeros pasos de integración generados en las instituciones especializadas que atendían exclusivamente a la población discapacitada, ubicando a algunos estudiantes en escuelas o colegios que permitían, casi como un favor, tener a sus niños en sus aulas; este fue el caso de CENDES, centro de educación especial de carácter oficial que atendía población con discapacidad cognitiva, al igual que CENDOE, también oficial, con atención a dicha población en otra zona de la ciudad.

Los centros de educación privados como el Instituto para Niños Ciegos y Sordos de Cali —para discapacidad auditiva y visual—, el Instituto Tobías Emanuel —para discapacidad cognitiva y múltiples—, así como la Fundación Ideal Julio H. Calonje —en el área de rehabilitación física— continuaron brindando sus servicios a la población especial, planteando que estaban trabajando en la actualización de sus procesos, tal como lo evidencia la imagen de prensa (Imagen 1).

² Constitución Política de Colombia, artículos 13 (inciso 3), 47, 48, 49, 51.

LA EDUCACIÓN ESPECIAL, EN VILO

Los docentes de los 308 estudiantes de Cali con síndrome de Down y problemas de aprendizaje, del Centro de Educación Especial (Cendes), no tienen claro si sus alumnos tendrán que cambiar los talleres de estimulación por clases del pènsun regular en una escuela formal.

Los docentes de los 308 estudiantes de Cali con síndrome de Down y problemas de aprendizaje, del Centro de Educación Especial (Cendes), no tienen claro si sus alumnos tendrán que cambiar los talleres de estimulación por clases del pènsun regular en una escuela formal.

Esto implicaría que en vez de pintura, danzas, carpintería y cerámica tendrían que ir a clases de matemáticas, español, inglés y otras materias del pènsun regular.

El futuro de ellos y el de otros 530 niños y jóvenes especiales de siete instituciones que hacen parte del sistema escolar en Cali también está en vilo.

Amparo Campos, directora de Cendes, está preocupada porque la ley 715, por la que la Nación otorgará recursos a partir del próximo año por cada estudiante del sistema escolar, no aclara el futuro de la población especial.

Tres semanas después de la iniciación de clases, no se han aclarado los vacíos que tiene la norma. Campos dijo que un convenio con la Alcaldía, mediante el cual 31 niños de escasos recursos de la ladera reciben subsidios anuales de 300.000 pesos, tampoco se ha reanudado este año.

Cendes, el José Holguín, la escuela Ana María Lloreda y otros centros educativos del barrio Terrón Colorado forman parte de los 89 establecimientos que nacieron este año lectivo como resultado de la fusión de 279 escuelas y 125 colegios de básica secundaria y media en Cali.

El secretario de Educación de Cali, Luis Enrique Caicedo, alertó sobre esta situación durante la visita de la ministra Cecilia María Vélez.

La Ministra respondió que esta población debe integrarse al sistema de básica primaria y secundaria regular, que busca mejorar la calidad de la educación. Vélez dijo que indirectamente estos niños se beneficiarán con profesores especializados que contrate la Alcaldía de Cali.

La duda se extiende al Centro de Diagnóstico de Orientación Familiar (Cendoes) con más de 300 niños con retardo mental, en el oriente de Cali.

Entre tanto, el Instituto Tobías Emanuel, la Asociación de Sordos del Valle, la fundación Estímulos y el Instituto para Niños Ciegos y Sordos tienen pendientes la renovación de convenios con la Alcaldía para seguir financiando programas de educación especial.

Publicación eltiempo.com | Sección Otros | Fecha de publicación 27 de septiembre de 2002 | Autor NULIVALEU

<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1327814>

Los Institutos de Atención Especial fueron una luz en el camino de las personas con discapacidad y sus familias. Su trabajo consistía básicamente en rehabilitar, haciendo profilaxis en el cuerpo discapacitado, es decir, realizar prácticas médicas, brindando habilidades para la vida práctica, viendo al sujeto como un ser con limitaciones, carente de capacidades. En estas instituciones se pensaba que era importante que aprendieran un oficio para ser útiles a la sociedad y a sus familias, y se explicaban y daban pautas para que la vida tanto de la persona con discapacidad como la de su núcleo familiar fuera más llevadera.

En este sentido, Michel Foucault plantea

De donde el establecimiento de correlación del cuerpo y del gesto. El control disciplinario no consiste simplemente en enseñar o en imponer

una serie de gestos definidos; impone la mejor relación entre un cuerpo y una actitud global del cuerpo, que es su condición de eficacia y rapidez. En el buen empleo del cuerpo, que permite un buen empleo del tiempo, nada debe permanecer ocioso, o inútil: todo debe ser llamado a formar el soporte del acto requerido. Un cuerpo bien disciplinado forma el contexto operatorio del menor gesto. Una buena letra por ejemplo, supone una gimnasia, toda una rutina cuyo código riguroso, domina el cuerpo por entero, desde la punta del pie, a la yema del dedo índice (Foucault, 2002).

El modelo médico fue un paradigma asistencialista que dio origen a la rehabilitación, en el cual la persona y la familia aprendían a soportar la discapacidad; sin embargo, este modelo también permitió reconocer unos logros y capacidades en las personas discapacitadas, lo que generó que fueran vinculadas a algunas instituciones escolares dentro de un proceso de integración.

La reforma de la educación especial en Cali en el nivel oficial se empieza a dar en el año 2003, liderada desde la Secretaría de Educación Departamental por un equipo de profesionales asignado para ello, que planteaba una organización de la oferta educativa para la población con discapacidad, generando el cierre del CENDES y el cambio de atención en el servicio prestado a la comunidad por el CENDOE. Esto dio lugar a que la población en edad escolar que estaba en el CENDES pasara con su respectiva maestra y se ubicara en las instituciones educativas públicas en lo que se denominó “aulas multigradales” o “aulas especializadas”, para iniciar un proceso de integración cultural y social trabajando en la institución pero aparte de los grupos que se encontraban en las aulas regulares. Además, parte del personal que trabajaba en CENDES y CENDOE —fonoaudiólogos, psicólogos, trabajadores sociales y terapeutas ocupacionales— pasó con otros docentes de la Secretaría a diversas instituciones educativas oficiales como docentes de apoyo; entre estos profesionales se encuentra la docente Lucy Manzano Zamorano, quien en la actualidad es docente de apoyo de la Institución Educativa República de Israel (IERI) de la ciudad. Ella fue la persona directamente responsable de iniciar procesos de inclusión en esta escuela, pues tuvo que vivir en carne propia el viacrucis de la discapacidad igual que dos colegas de la misma institución en diferentes entornos y épocas (a ellos se hará referencia posteriormente).

Lucy Manzano Zamorano, actualmente de 60 años de edad, quedó invidente cuando tenía un año a causa de un glaucoma³ en su ojo izquierdo; cuatro años después, mientras se encontraba montando en su triciclo con su hermana chocó con una reja de un antejardín y perdió el ojo derecho. Desde ese entonces sus padres han sido su equilibrio y constancia, dice Lucy, “han hecho cosas increíbles por mí”, “nunca sentí que me rechazaran”, “siempre sentí el amor y el dolor... a mí no me dijeron que no iba a volver a ver, cuando yo entendí le pedí a Dios que pudiera caminar sola y pudiera aprender a leer”.

Cuando llegó la hora de ir a la escuela —en los años 60— las monjas de un colegio les dijeron a sus padres que ella “no podía estudiar allí porque los profesores no sabían cómo enseñarle a una niña ciega”. Sin darse por vencidos, alguien les sugirió el Instituto para Niños Ciegos y Sordos en el cual también enseñaban; sus padres la tuvieron que dejar internada porque no había otra opción. Lo que más dificultad le causó a Lucy de este proceso, que vivió por ocho años, fue “la comida”; al igual que muchos niños, fue víctima de “acoso y papilotes” (cocachos); también fue líder, y se destacó desde entonces como la mejor estudiante, reconocida por su capacidad para la oratoria, la poesía y la escritura, en la cual se refugió y que pasó a ser parte de su personalidad introvertida y de su fuerte carácter. Dice Lucy: “siempre tuve ángeles humanos, nunca me han faltado, durante el internado fue muy duro, por eso siempre me refugié en el estudio [...] aprendí a tejer, nunca supe quién me regaló agujas, seguro la profesora... pasaba muchas dificultades... fui buscando caminos para sobrevivir dentro del colegio [...] me volví la defensora de los malos tratos”. Los últimos años los hizo allí mismo, pero en la modalidad de externado. Lucy pasó sus primeros años de vida bajo una mirada de la carencia, un modelo médico para el que existía una exclusión rotunda, que consideraba que por su condición poco era lo que podía llegar a ser en su vida; sin embargo, sus padres —aunque muy sobreprotectores— paulatinamente le fueron sembrando autonomía.

Esa vida llena de desafíos desde su proceso educativo inicial continuó cuando su padre solicitó cupo al señor Tiberio, rector en los años 70 de la

³ Se refiere a un grupo de trastornos oculares que pueden causar daño al nervio óptico, el nervio que envía las imágenes que usted ve al cerebro. En la mayoría de los casos, el daño al nervio óptico es causado por el aumento de la presión en el ojo, llamada presión intraocular. Ver <http://www.nlm.nih.gov/medlineplus/spanish/ency/article/001620.htm>

Institución Educativa República de Israel. Este, después de consultar con los docentes, respondió negativamente debido a que los maestros argumentaron “no poder trabajar con ella porque no sabían cómo hacerlo”. Las puertas se abrieron en la Institución Pública Eustaquio Palacios, pues ya se había graduado la primera promoción de ciegos. “Allí la cosa no fue fácil” asegura Lucy, “las evaluaciones las hacían orales, nos exigían igual, nosotros nos teníamos que acomodar a todo, al igual que yo habían tres más [...] en este proceso de interacción yo me cerré, me dio miedo”. Finalmente, Lucy terminó su bachillerato y continuó la profesionalización en la Universidad del Valle (Licenciatura en Educación y Lenguas modernas y Maestría en Lingüística y Español), más tarde en la Universidad Libre (donde estudió Derecho con una beca) y en la Universidad Autónoma de Occidente (especialización en comunicación organizacional).

Dice Lucy: “las cuatro carreras no fueron fáciles, las disfruté y lo que más recuerdo de la de idiomas es que mi papá le pagaba a una vecina para que me grabara deletreando todo un libro de inglés que era con el que trabajábamos para poder estudiar; definitivamente los padres tienen mucho que ver con los triunfos de los hijos sin importar las necesidades”.

Después de regresar de Estados Unidos del Centro de Rehabilitación Internacional para Ciegos “Arkansas Enterprises for the blind” en los años 80, al cual se fue becada para hacer su rehabilitación en orientación y movilidad, habilidades de la vida diaria, ábaco, mecanografía, escritura en tinta, entre otras cosas, fue coordinadora seccional del Instituto Nacional Para Ciegos (INCI) en los años 90, y actualmente es la maestra de apoyo de la Institución Educativa República de Israel (IERI).

Alba Lucía Ocampo, de 49 años de edad, también es docente de aula en la IERI. Profesora en situación de discapacidad, a causa de la toxoplasmosis⁴ empezó a tener pérdida de la visión desde los 13 años, y quedó totalmente ciega a los 16 años (puesto que en los años 70 no era conocida tan conocida esta enfermedad, fue difícil tratarla). Durante esos tres años, Alba ingresa a un Instituto para adultos ciegos en la ciudad de Bogotá, donde aprende braille

⁴ Es una infección debida al parásito *Toxoplasma gondii*. La toxoplasmosis se encuentra en los seres humanos a nivel mundial y en muchas especies de animales y de aves. El parásito vive en los gatos. También afecta a las personas que tienen sistemas inmunitarios debilitados. La infección puede pasar de una madre infectada a su bebé a través de la placenta. La enfermedad puede afectar el cerebro, el pulmón, el corazón, los ojos o el hígado.

y ábaco, así como técnicas de vida: cambiar pañales, hacer un tetero, entre otras actividades domésticas que luego la ayudarían a desempeñarse con su hija, a quien aprendió a atender (por ejemplo, aprendió a poner y quitar los aparatos ortopédicos que la niña necesitaba a consecuencia de una luxación de cadera con la cual nació en 1992).

Asegura que en la década de los 80, período en el que ella inicia sus estudios de secundaria —en la Institución Pública Reinol Betancourt, jornada nocturna, y en la Institución Educativa Simón Bolívar, donde culminó el bachillerato— no hubo rechazo para su ingreso; sin embargo, los docentes no tenían la más mínima colaboración ni apoyo para su atención; fue entre sus compañeros de estudio donde encontró el apoyo, y por supuesto en su familia.

Esta historia se repite en la Universidad del Valle: cuando Alba Lucía ingresa a la carrera de Trabajo Social fueron pocas las ayudas técnicas y tecnológicas para que ella pudiera desarrollarse como profesional; el acceso a la lectura fue su mayor limitación —uno de sus profesores la hizo repetir un curso porque no quería evaluarla oralmente sino por escrito, y por supuesto al profesor no le interesaba que ella escribiera en braille—; Alba debió repetir el curso hasta lograr su mayor objetivo: graduarse como trabajadora social de la Universidad del Valle; pese a las voces de sus docentes, quienes en repetidas ocasiones le aseguraban “vos no lo podés hacer”, ella demostró que su condición no era excusa para darse por vencida.

Alba Lucía se desempeñó por cinco años como trabajadora social en la Asociación para Limitados Visuales (ASOLIV) y en el año 2005 fue nombrada como Especialista en Orientación Familiar; poco después ingresa como docente de aula a la IERI.

Refiere Alba “que aunque es normal que los padres sean protectores en unos casos, otros toman la opción de dejar a los hijos con discapacidad sin ayuda... yo tuve equilibrio entre esas dos partes, pude escoger hacer lo que quería con la ayuda de mi madre, quien sufrió mucho con mi condición”.

Alba está convencida que desde que ella está en la institución “el apoyo de los docentes ha sido fundamental y que sin eso no sería posible el desarrollo del potencial [...] creo que la evolución en las formas de pensar de los docentes se ha dado a la perseverancia que han ejercido las personas con discapacidad, las cuales hemos luchado para que nuestros derechos y los de

muchos niños sean respetados. Antes no habían leyes que obligaran, ahora se puede acceder, se ha visto la necesidad, las metodologías han cambiado”.

Las dos historias de vida ilustran claramente cómo bajo el modelo rehabilitador o médico el discapacitado debía adaptarse a la vida y al colegio; se observan prácticas de exclusión y subvaloración de sus capacidades.

En el año 2006 se inicia el discurso para la inclusión escolar en pos de caminar hacia el modelo social, el cual pretende ver al sujeto con posibilidades, y permite su participación y la valía de sus derechos para formar parte de una sociedad que los respeta.

La discapacidad tiene un límite pero no un punto final

El modelo social empieza a insertarse y con él se inician los cambios en los conceptos; por ejemplo, ya no se habla de integración sino de inclusión, no se menciona a personas *limitadas* sino con o en situación de discapacidad. En el mismo sentido, se reformula el marco teórico desde un enfoque de derechos, es decir, se empieza a ver a los sujetos con discapacidad como sujetos de derechos, generando un movimiento fuerte desde la inclusión en todo sentido: laboral, social y educativa; de esta forma, la persona con discapacidad es reconocida como un ser con capacidades y su discapacidad pasa a un plano de superación. Desde las políticas de estado se intenta pensar en una ciudad para todos y sin límites, lo que hace que se empiecen a generar apoyos y más ayudas técnicas.

Todo ello ha posibilitado que los profesores con discapacidad que en la actualidad se referencian, puedan tener derechos a diferentes servicios educativos, sociales, laborales, entre otros, sin dejar a un lado sus familias, que han sido las que más se han preocupado por hacer cumplir estos derechos.

En la Institución Educativa República de Israel, tener en el aula estudiantes con discapacidad implicó generar varias estrategias de sensibilización, puesto que los docentes desde un principio tuvieron bastante incertidumbre, las inquietudes de cómo enseñar a un alumno con discapacidad, qué enseñarle y con qué estrategias. Y siempre con la duda de saber si ese otro aprenderá, viendo el proceso educativo solo desde lo cognitivo.

Además de tener múltiples formas de presentarse, la discapacidad en el aula ha traído consigo confusión, entre los chicos que presentan conductas poco adaptables al medio escolar, jóvenes que no quieren estudiar, como también estudiantes con problemas de aprendizaje o con cierto nivel de discapa-

cidad cognitiva; tornándose preocupante para los docentes cómo responder desde la parte académica, puesto que se debe cumplir ante los indicadores que solicita el Ministerio de Educación. Finalmente se mezcla la discapacidad con la ausencia de quien respalda el proceso educativo y formativo del estudiante: padres, madres de familia y acudientes; ante esto surge la pregunta, ¿será que el problema es la discapacidad?

La Institución Educativa República de Israel ha presentado una ventaja en los procesos de inclusión, teniendo en cuenta la distancia que han tenido las prácticas desde el modelo médico a un modelo social; en la IERI sobresalen docentes con actitudes de respeto hacia el ser, de no subestimación; un trabajo que ha evolucionado gracias al fuerte empeño, serio, comprometido, soñado desde una política institucional y llevado a cabo en las prácticas diarias; es aquí donde ingresa la historia del docente Víctor Hugo Heredia.

Víctor Heredia, quien se desempeña actualmente en el área de lengua extranjera de la IERI, tiene 34 años. A principios de los años 90 sufrió un accidente a la edad de nueve años; en este perdió su brazo derecho hasta el hombro, el izquierdo hasta el codo y su pierna derecha hasta la rodilla; por esto debió someterse a múltiples operaciones. A los diez años hizo rehabilitación fuera de su país, viajando a Estados Unidos a la Fundación Casa Colombia Carvajal, Corazones en Movimiento, en donde permaneció por tres años. Comenta el profesor Heredia que viajó solo en silla de ruedas, pero “esta es la anécdota que más me gusta: mis padres me vieronirme en silla de ruedas y al volver estaban esperando que yo bajara en una silla, la verdad es que venía con la prótesis de pierna y la de los brazos puesta, con chaqueta y por eso no me vieron bajar, me hice detrás de ellos y pregunté que a quién esperaban y mi madre dijo: “a mi hijo pero no lo veo”; cuando ella me reconoció no lo podía creer”.

A los trece años vuelve a retomar sus estudios en la I. E. José Manuel Saavedra Galindo desde 1993 a 1997, ingresando a sexto grado, pero a los tres meses fue promovido al siguiente grado por sus desempeños y gran aptitud en el idioma inglés; “hubo una gran impresión de los profes, me querían ayudar por estima pero cuando ya me vieron como me desenvolvía hubo más confianza”, asegura Víctor. Su conocimiento del idioma extranjero se fortaleció con los siguientes viajes para sus cambios de prótesis y es así como se inicia, en las estadías en el país extranjero, dando clases de inglés a niños latinos. Lo anterior dio pie para que terminara en Colombia sus estudios de Licenciatura en Lengua Extranjera en la Universidad del Valle; espacio que le permitió

mostrar sus dotes lingüísticas trabajando como becario o monitor del centro deportivo a lo largo de la carrera; de allí el Centro Colombo Americano⁵ le abrió las puertas desde hace nueve años, primero como docente para niños del British School, luego para adultos y en la actualidad como profesor asesor de otros docentes. En el año 2010 ingresa al Magisterio Cali por ocupar el octavo puesto en el concurso de méritos y el rector Ulises Cruz lo acoge con gran aprecio en la Institución Educativa República de Israel.

Víctor Hugo dice con propiedad: “lo más positivo que me encontré al ingresar aquí [refiriéndose a la IERI] fue la calidad humana, los valores, el apoyo, los estudiantes y los profes que me acogieron, se aprende a querer a las personas [...] creo que cuando se demuestra en las actividades lo que uno puede hacer no hay brecha [...] se van rompiendo barreras... La discapacidad tiene un límite pero no un punto final”.

A manera de conclusión

El ingreso del discurso de la inclusión a la práctica en la escuela ha sido un camino lleno de aciertos y desaciertos, entre éxitos y fracasos; se inició, podría decirse, como un proceso arbitrario de “tener” que recibir estudiantes en situación de discapacidad en las instituciones educativas, ante lo que no se hicieron esperar las críticas y los malos comentarios acerca de la poca preparación de los docentes para sumar en el aula a esta población; aparece entonces la figura del educador especial y posteriormente el profesional de apoyo, como una estrategia política para dar cuenta de que los docentes “no están solos”.

La familia como institución tiene una doble connotación en los procesos de las personas; por una parte son actores fundamentales en el proceso de segregación y limitación, como también lo sonde los aciertos y las posibilidades en el desarrollo de las capacidades de estas personas.

En las historias de vida de los exitosos maestros sobresale como eje fundamental la familia en su proceso de construcción y formación del ser; han sido el apoyo incondicional, el pilar que los ha llevado a salir adelante: “La sapiencia y el carácter, el respaldo incondicional, la motivación y el reto, a

⁵ El Centro Cultural Colombo Americano de Cali, reconocido oficialmente por la Embajada de los Estados Unidos en Bogotá como centro binacional, es una fundación sin fines de lucro que ha proporcionado instrucción en el idioma inglés y actividades culturales desde el año 1954. Ver <https://www.colomboamericano.edu.co/quienes-somos>

que uno siempre puede, fueron fundamentales en mi proceso, el acompañamiento de mi familia fue la fortaleza para salir adelante”.⁶

La inclusión, por ser un proceso, tiene avances y retrocesos, y por consiguiente en la Institución Educativa República de Israel se viven diferentes etapas con los docentes: se hace un proceso de sensibilización muy fuerte, pero cuando llegan nuevos profesores, se da una cierta involución en los mismos, por lo que se requiere volver a empezar con la sensibilización, la estimulación y profundización de los temas ya vistos. No se puede tapar el sol con un dedo; aunque existen fortalezas en cuanto al respeto por la diversidad, todavía algunos miembros de la comunidad educativa necesitan iniciarse en este camino. Hasta que eso no trascienda continuará la mirada hacia el estudiante desde lo cognitivo, desde lo que no sabe hacer o desde sus limitaciones y sus carencias (sea docente o estudiante en situación de discapacidad o en vulnerabilidad), en vez de la mirada desde el universo de posibilidades, capacidades y condiciones que subyacen a ese ser.

En función de la política pública sobre inclusión, se podría pensar en la existencia de un avance, pero lo que en realidad se ha vivido en el interior de las escuelas son prácticas de normalización, que pretenden ubicar a los estudiantes “con dificultades de adaptabilidad al medio escolar” y con “problemas de aprendizaje”, mejorando su atención, haciendo que “se adapten” a la escuela, bajo el control y la supervisión; prácticas surgidas aún desde el discurso y el modelo rehabilitador, que evidencian un estancamiento e incluso un retroceso. Esto ha llevado a que la atención no esté a cargo del personal idóneo, docentes más calificados, a la vanguardia en cuanto a nuevos modelos y metodologías, sino que, por el contrario, la llevan a cabo profesores que no han tenido suficiente preparación y están desactualizados. Tales docentes muestran poco interés por aprender y generar un cambio para que los demás se transformen; son esos los que a diario intentan seguir buscando o encontrando fórmulas mágicas para atender a los chicos y chicas de la nueva generación, con otros intereses, y solo procuran dar cumplimiento a los estándares de calidad establecidos, pero fracasan en su intento.

Bibliografía

Gobierno Nacional de Colombia (1991). *Constitución Política de Colombia*.

⁶ Entrevista al docente Víctor Hugo Heredia.

- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Ley General de Educación. (1995). Gobierno Nacional de Colombia.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Cinca.
- Richler, D. P. (2009). *Conferencia mundial en educación inclusiva*. Salamanca, 17 de agosto. Recuperado de <http://e-learning-teleformacion.blogspot.com/2009/08/conferencia-mundial-en-educacion.html#.U7G-7bEBBmlg>

El médico escolar o las emergencias de la administración de prácticas corporales en las instituciones educativas¹

Rodrigo Acevedo Gutiérrez

“Se esperaba que la escuela supiera todos los servicios que el Estado no podía prestar por carecer de organismos especializados. Que evitara desgracias en los cruces de las líneas férreas, que propagara conocimientos de agricultura, que combatiera la “manía de las diversiones”, que atacara las enfermedades de la infancia, y el alcoholismo, que cuidara la naturaleza, que evitara juegos peligrosos en la calle, que protegiera los lugares públicos, que eliminara juguetes peligrosos”. Muñoz, C. & Pachón, X. (1991). *La niñez del siglo XX*, p.120

Contexto teórico-conceptual del problema de investigación

Un ejercicio de revisión arqueológica documental de finales del siglo XIX y de la primera mitad del XX, que tiene como punto de partida las acciones directivas dentro de la escuela del médico escolar, da como resultado un acercamiento a las prácticas educativas que asumía en el interior de la misma. Dentro del contexto en el cual reflexiona el grupo de estudios, el problema emerge desde pensar el cuerpo y la educación. Una de las preguntas que sale al encuentro en la revisión documental es el porqué del actuar pedagógico del médico escolar con relación al cuerpo y la escuela, y tal vez la misma pregunta puede profundizar más la tríada cuerpo-médico-escuela. Ese interrogante puede llevar a otro que también forma parte de la presente revisión documental y que se vincula con cuál es la relación del médico escolar con la gestión directiva de la escuela, aspectos como la infraestructura, la impresión de libros y textos escolares, la organización de la enseñanza; la educación física se hace evidente a través del ámbito de la higiene escolar.

¹ Título del trabajo de grado en la Maestría de Alta Dirección de Servicios Educativos. Universidad de San Buenaventura Cali. Santiago de Cali, Colombia, junio de 2014.

Lo anterior lleva a una mirada desde la dirección escolar entorno al actuar del médico dentro de la escuela; un indicio que conduce a la revisión de los documentos es el de establecer la jerarquización en torno a la tríada cuerpo-médico escolar-escuela y en este sentido identificar continuidades diferentes que determinan el actuar del médico escolar en la escuela.

Este indicio hace que en la revisión de los documentos se realice un análisis de las capas que conllevan a mirar la función propia de la escuela, sus prácticas relacionadas con el cuerpo y la dirección desde el actuar del médico escolar en el interior de los establecimientos educativos y de las figuras de poder de la educación.

El trabajo entonces radica en concentrar la atención sobre los documentos que hacen emerger esta práctica en la escuela. La revisión de una masa documental posibilita diferentes caminos con diversas direcciones, mostrando de manera oculta o incierta el objeto investigado.

Es así como este corpus se constituye a partir de documentos de diferentes países, dando como punto de partida que el médico escolar en el período de la revisión fue una figura relevante en la administración de la escuela y en los cambios que se dieron en ella durante este lapso de tiempo. En el artículo se encuentran referenciados documentos de los siguientes países: Colombia en el período comprendido de 1919 a 1931; España, 1919; Marruecos, 1945; Argentina, en donde la revista *El Monitor de la Educación Común* es la que más proporciona información relacionada con el médico escolar (se encuentran datos desde 1891); Costa Rica, 1937 y 1938. Además se revisaron documentos de organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud (1953) y la Organización Panamericana de Salud (1946); todo lo cual lleva a tener una visión globalizada del actuar del médico escolar en la escuela.

Si bien la búsqueda realizada se orientó en principio a las prácticas pedagógicas y directivas del médico escolar, fue emergiendo una serie de acontecimientos que relacionan estas prácticas con la acción educativa del médico en la escuela en torno a su discurso, registros e instrumentos utilizados para la revisión y control del cuerpo en la institución escolar, la influencia en la enseñanza y el currículo. Los documentos revisados corresponden a un período comprendido entre 1890 y 1950. En este punto, es necesario ubicar un conjunto de elementos argumentativos que conducen a entender claramente la manera como se ha abordado esta revisión y que son los que se plantean a continuación.

Michel Foucault, en su obra *La arqueología del saber* (1969), genera una serie de preguntas que van dando pistas sobre cómo abordar un proceso de mirada diferente al momento de hacer una revisión documental arqueológica, partiendo de que la historia como tal no es continua y que, por el contrario, son rupturas múltiples que se van configurando como algo dado y no lineal en un momento histórico del conocimiento: Nietzsche dice que “Todas las cosas que duran largo tiempo se embeben progresivamente de razón hasta tal punto que se hace increíble que hayan tenido su origen en la sinrazón” (citado en Martínez, 2011).

En esta obra Foucault presenta una metodología que se convierte en la manera de abordar el trabajo arqueológico documental y aclara cuatro puntos claves en su desarrollo, que son aplicados en el presente trabajo.

El archivo para el autor “es en primer lugar la ley de lo que puede ser dicho, el sistema que rige la aparición de los enunciados como acontecimientos singulares” (Foucault, 1969: 219); el archivo en sí expone lo que emerge en su momento, y queda sujeto a la manera como el investigador genera su interés en la revisión:

El mundo está hecho de superficies superpuestas, archivos o estratos. El mundo también es saber. Pero los estratos están atravesados por una fisura que distribuye por un lado los cuadros visuales, y por otro, las curvas sonoras: lo enunciable y lo visible en cada estrato, las dos formas irreducibles del saber, Luz y Lenguaje, dos vastos medios de exterioridad en los que se precipitan respectivamente las visibilidades y los enunciados (Deleuze, 1987: 156).

En este proceso de construir el archivo de las prácticas pedagógicas del médico escolar, se genera una gran tensión sobre lo que se tiene documentado y sobre los documentos que en realidad hacen emerger el objeto investigado. Es por esto que aun teniendo una cantidad de documentos quedan evidencia de la actuación pedagógica del médico escolar, no se pueden definir como archivo, y solo en un principio se lo llamaría como lo que Foucault denomina “masa de documentos”.

Otro punto clave es el enunciado “como un elemento último, que no se puede descomponer, susceptible de ser aislado por sí mismo y capaz de entrar en un juego de relaciones con otros elementos semejantes a él” (Foucault, 1969: 133); sin tener claro este elemento, asumir la revisión documental produce acciones subjetivas que son nocivas para la revisión arqueológica.

En cada documento revisado se han hallado puntos de inflexión histórica sobre las prácticas pedagógicas del médico en la escuela, lo cual ha propiciado una serie de preguntas que hacen más rica la revisión documental; en tal sentido es necesario comprender la discontinuidad, desde la pregunta “¿cómo especificar los diferentes conceptos que permiten pensar la discontinuidad (umbral, ruptura, corte, mutación, transformación)?” (Foucault, 1969: 8); en esa dirección, el autor expresa que:

la noción de discontinuidad ocupa un lugar mayor en las disciplinas históricas. Para la historia en su forma clásica, lo discontinuo era a la vez lo dado y lo impensable: lo que se ofrecía bajo la especie de los acontecimientos dispersos (decisiones, accidentes, iniciativas, descubrimientos), y lo que debía ser, por el análisis, rodeado, reducido, borrado, para que apareciera la continuidad de los acontecimientos. La discontinuidad era ese estigma del desparramamiento temporal que el historiador tenía la misión de suprimir de la historia, y que ahora ha llegado a ser uno de los elementos fundamentales del análisis histórico (Foucault, 1969: 13).

Y finalmente, el documento, que para el autor

no es, pues, ya para la historia esa materia inerte a través de la cual trata esta de reconstruir lo que los hombres han hecho o dicho, lo que ha pasado y de lo cual solo resta el surco: trata de definir en el propio tejido documental unidades, conjuntos, series, relaciones (Foucault, 1969: 10).

Reflexionar sobre esta idea puede ser inquietante a la hora de realizar la revisión documental, ya que no se puede concebir el mismo concepto para un registro, memoria o un libro, sino, por el contrario, es en sí lo que emerge en su totalidad de este tejido de documentos el objeto investigado; en otro sentido no es un solo documento el que propone la situación histórica de lo que se investiga en la revisión documental, sino el cúmulo de documentos que van poniendo en evidencia el actuar del hecho histórico. En tal sentido, esto explica lo que inicialmente es la masa de documentos o masa documental:

El documento no es el instrumento afortunado de una historia que fuese en sí misma y con pleno derecho memoria; la historia es cierta manera,

para una sociedad, de dar estatuto y elaboración a una masa de documentos de la que no se separa (Foucault, 1969: 10).

Otro elemento argumentativo es el que fue planteado por Alberto Martínez Boom en el seminario internacional de práctica pedagógica realizado en Cúcuta en el año 2011, donde expuso su trabajo “Práctica pedagógica: historia y presente de un concepto”. Allí otorgó relevancia a la revisión documental como una investigación sujeta a la historia desde la misma arqueología, y sus postulados reforzaron el actuar en la revisión documental presente, sobre lo que indica “Poner en movimiento otra forma de hacer historia denota también un quiebre epistemológico” (Martínez, 2011: 2). En este sentido, la mirada tradicional de que la historia es contada por historiadores cambia repentinamente al “abandonar la relación tranquila entre sujeto y objeto de conocimiento” (Martínez, 2011: 2); que implica pensar diferente a la hora de abordar la masa documental. “La pregunta no es quién hizo tal cosa, o desde qué pretensión, sino cuál fue la práctica que surgió alrededor de algo y que hace que ese “algo” emerja” (Martínez, 2011: 3).

En este tenor, es importante argumentar el concepto de la práctica; y tal como lo ve Martínez:

¿Qué son las prácticas? Destaco aquí la existencia de un concepto. El concepto nos distancia de lo trivial, nos aleja de lo coloquial, su uso implica elaboración, rigurosidad y tal vez lo más importante, el concepto precisa, diferencia y articula. Es precisamente con el concepto de práctica con el que puedo hacer un trabajo documental ya que aterriza y ubica los tipos de archivos que la hacen visible (2011: 4).

En este documento, Martínez presenta lo desarrollado por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en torno a esta noción:

El concepto de práctica pedagógica involucra una relación de tres instancias (maestro, saber y escuela) existe en tanto relación y no como instancias aisladas. Su estudio supuso una diferenciación respecto a otras formas de hacer historia: no hicimos historia de la educación, ni historia de las políticas educativas, ni historia de los pedagogos, ni historia de las ideas o de las teorías educativas, nos interesó la historia de las prácticas pedagógicas en tanto colocaba

en relación lo discursivo con lo político y con lo institucional. La práctica pedagógica fue un concepto construido por el Grupo y con él pudimos deducir orientaciones en clave metodológica y estratégica. (Martínez, 2011: 7)

Una manera de comprender el concepto dado por Martínez Boom es hacerlo a partir del siguiente mapa conceptual (Figura 1):

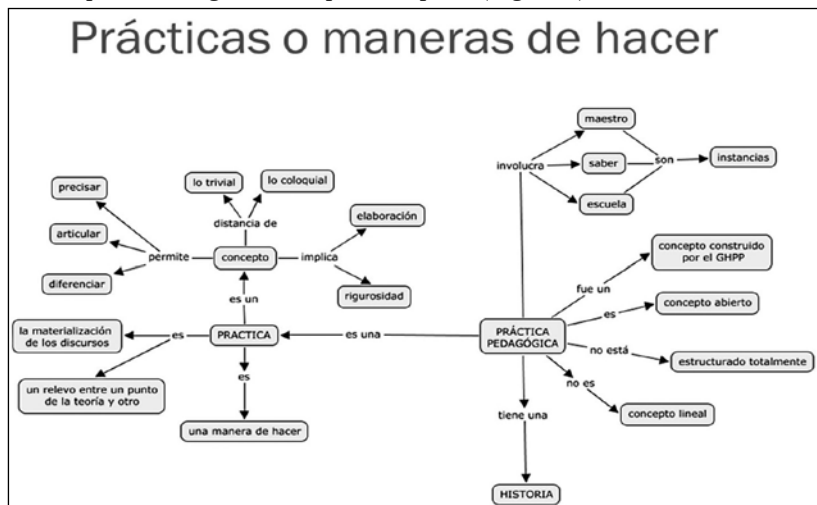


Figura 1. Autor Santiago Lleras, estudiante de la Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos (MADSE), cuarta cohorte. Universidad de San Buenaventura Cali, 2013.

En relación con los documentos que aluden al médico escolar, parto de las recomendaciones hechas por Harold Viafara, quien propone una metodología de revisión basada en un “conjunto de fuentes documentales”, en la cual:

El diseño metodológico de la propuesta investigativa se inscribe en un enfoque arqueológico-genealógico. Lo anterior implica asumir una mirada retrospectiva de largo alcance, [...] además intentando dar cuenta de los hallazgos, enunciados o prácticas que le dan sentido al problema de investigación, desde un análisis que se distancia de problematizar las reflexiones sobre el cuerpo exclusivamente a manera de entidad física, anatómica o forma explícita, avanzando a partir de la valoración de los documentos (Viafara, 2012a: 1).

Construcción de la emergencia del médico escolar

En el periódico *El Tiempo* de Bogotá se lee:

FUERON NOMBRADOS EL PERSONERO Y EL MÉDICO ESCOLAR POR DECRETO.

Los nombramientos hechos por el alcalde recayeron en don Bernardo Galvis y el Dr. Camilo Tavera. La alcaldía de Bogotá dictó ayer un decreto por medio del cual nombra como personero suplente interino, mientras dura la ausencia del titular, doctor Zea Hernández, al oficial segundo de dicha dependencia, señor Bernardo Galvis, quien queda encargado de despachar todos los asuntos urgentes que se presenten. Por otro decreto emanado de la alcaldía se nombra como médico escolar del municipio al doctor Camilo Tavera Z., quien seguramente tomará posesión de su cargo en el cuso del día de hoy y comenzará a despachar los asuntos importantes a su cargo (*El Tiempo*, 28 de diciembre de 1933: 14).

En el mismo periódico, pero en 1950, se encuentra el siguiente anuncio publicitario:



Fuente: Periódico *El Tiempo* (Colombia). Anuncio publicitario, 2 de febrero 1950 (Tomado de Viafara, 2013).

En la educación se hace énfasis sobre el cuidado y bienestar de los miembros de la comunidad educativa como un punto tácito de la gestión en la escuela, y al rastrear situaciones asociadas con el cuerpo en la revisión documental, se halla que el médico escolar era un agente que gestionaba en cierta manera el

cuerpo en los momentos académicos. En este sentido, dicho profesional emerge vinculado con la higiene escolar en varios de los documentos encontrados.

Para iniciar esta reflexión se ha tomado como punto de partida una fuente secundaria, según la cual:

El médico escolar nació en Alemania. Allí se considera como el padre de la doctrina de la higiene escolar a Johann Peter Frank, que en su sistema de una policía médica completa, publicado en 1780, dio valor vez primera á las exigencias de esa rama de la higiene. Trata en un capítulo especial de la constitución de la escuela misma y de las exigencias concernientes al maestro. Se ocupa de la organización del edificio escolar, sus dimensiones, iluminación, limpieza, disposición de las ventanas, ventilación, retretes. Discute de los peligros del polvo de las clases, de los métodos de calefacción, de los asientos defectuosos, con sus lamentables consecuencias sobre el esqueleto. Plantea el valor del ejercicio corporal y exige el juego y el descanso, para el restablecimiento del cuerpo (Rubio, 1909: 66).

Allí mismo se hace alusión a que el nombre dado al médico escolar se emplea después del surgimiento de la función propia del médico en la escuela:

La frase “médico escolar” fue empleada primeramente por el médico de Stuttgart Dr. Ellinger, en el año 1877, en su trabajo, El inspector escolar médico, como regenerador de nuestra abandonada juventud escolar, donde dice que si los caballos militares tienen para ellos un Cuerpo especial de médicos, y si se dan premios de 20.000 marcos á los mejores criadores de potros, bien puede el niño tener su médico escolar (Rubio, 1909: 66).

A raíz de la revisión de diversos estudios sobre el cuerpo,² se fueron identificando varios elementos a partir de los cuales se puede hacer una aproximación a la construcción de la emergencia de un sujeto particular que tiene una presencia *sui géneris* en las instituciones educativas —el médico escolar— y cuya aparición introduce para el análisis, por ejemplo, aspectos como la higiene escolar:

² En relación con este eje de estudio pueden consultarse los siguientes autores: Bernal (1935), Herrera, (1999; 2010), Le Breton (1995; 2009), Muñiz García (2010), Pedraza Gómez, Zandra (2003; 2007)

En 1880, presentó Cohn otro informe al Congreso de naturalistas, de Dantzig, sobre el influjo de la escritura y de la imprenta en la producción de la miopía y abogó enérgicamente porque se crease el cargo de médico escolar. Y lo mismo reclamó poco después, en el Congreso internacional de Ginebra, en 1882 (Rubio, 1909: 66-67).

El mismo documento establece una gestión directa con la escuela desde la condición física y la enfermedad, y hace reflexionar sobre la necesidad de que el médico haga presencia en la escuela:

Gracias á haberse reconocido la gran significación de los trabajos de Cohn en 1866 y en años posteriores, y gracias á las investigaciones hechas sobre medidas corporales de los alumnos por el médico dinamarqués Hertel y por el sueco Axel Key, se confirmó plenamente la indicación de que muchísimos de los escolares se encontraban enfermos, ó en situación anormal, y que una gran parte, al menos, de tales alteraciones eran debidas á la escuela misma. La causa acabó de ganarse en sucesivos Congresos de higiene general y de naturalistas. Del movimiento brotó en Alemania una asociación de pedagogos, de médicos y de empleados de la administración, con el fin de servir al estudio y propaganda de estos problemas: la “Asociación general alemana para el cuidado de la higiene escolar”, fundada en 1900 (Rubio, 1909: 67).

Prácticas administrativas y pedagógicas del cuerpo del médico escolar

Las prácticas pedagógicas y administrativas del médico escolar se desarrollan en la medida que son orientadas ya sea desde la norma, la misma enfermedad o desde su actuar pedagógico, que influencia al cuerpo en la escuela. En los documentos revisados que dan cuenta de estas prácticas se pone de manifiesto que el proceder del médico escolar, si bien se relaciona con la pedagogía, es dirigido desde la medicina. Una de las prácticas administrativas del cuerpo en la escuela era el examen médico:

Del examen médico se desprende el conocimiento que los padres y maestros tendrán del porvenir de los niños, y de que muchos de éstos que parecen desatentos, desaplicados o de poca inteligencia, no son sino niños enfermos que necesitan aire libre para respirar mejor y tiempo apropiado

Sería indicado que se exigiera a cada alumno al finalizar el curso lectivo y para poder ser recibido a sus exámenes finales, la presentación de su “Libreta Sanitaria Personal Escolar” en la que se hiciera constar que el alumno ha recibido todos los tratamientos que su infección demandó además de los otros servicios preventivos como vacunaciones que presta la Unidad. Señalemos por ejemplo, que muchos escolares que al retirarse de la escuela para ayudar a sus padres en faenas agrícolas carecían de parásitos, han de infectarse forzosamente y al regresar nuevamente a la escuela aparecerán positivamente infectados. (Guevara, 1938: 115)

Esta libreta higiénica se presenta con el siguiente formato:

218

[illegible]

Fuente: Guevara, 1939: 548.

En este mismo formato de la libreta sanitaria se lee lo siguiente:

NOTA.- El escolar no debe presentarse a solicitar ningún servicio sin llevar esta libreta.

Maestro: Esta libreta debe conservarla en su poder el maestro durante el curso lectivo y remitirla a la Unidad Sanitaria, tan luego se clausuren las clases.

En cuanto las enfermedades, además de las contagiosas —que a inicios del siglo fueron muy comunes— para el médico en la escuela era importante conocer aquellas que no lo eran por cuanto tenían consecuencias para el niño:

Son para el Médico Escolar, las enfermedades no contagiosas, las más importantes de conocer, por cuanto ellas acarrearán para el niño las más graves

consecuencias. Siendo así que estas afecciones atacan al niño en la primera infancia; debido, las más de las veces, a falta de atención en los cuidados que estos requieren, en esta época de su vida, en que su desarrollo es mayor, y, por otra parte, siendo muy fáciles de evitar, el médico debe conocer a fondo los síntomas que las caracterizan y la manera como pueden evitarse. Las enfermedades no contagiosas del escolar comprenden cuatro clases, de las cuales dos solamente serán objeto de nuestro estudio; tanto por su grande importancia, como por su mayor frecuencia. Estas son: LA MIOPIA Y LA ESCOLIOSIS (Vallecilla, 1922: 21).

La exigencia de certificados médicos para el ingreso a la escuela es una de las características que se evidencia en la revisión documental realizada. En torno a lo anterior, se presenta el relato dado por las investigadoras Cecilia Muñoz y Ximena Pachón en su libro *La niñez en el siglo XX* (1991), que muestra la necesidad de la intervención médica en los establecimientos educativos de Colombia:

El interés por la situación higiénica de las escuelas se explica por toda la situación de insalubridad y pestilencia que se vivía en el Bogotá de la época. Los médicos insistieron en la necesidad de solicitar certificados de salud para el ingreso de los niños de las escuelas y levantar “carnets médicos” o “fichas sanitarias” de los alumnos. Solicitaban que los profesores perseveraran en el aseo del niño. Insinuaban que cada niño debía tener en la escuela un puesto fijo, el cual no debía ser utilizado por otro niño sin antes haber ordenado la desinfección necesaria. Señalaban la necesidad de incrementar la educación física dentro de las escuelas, la cual estaba “totalmente descuidada en Bogotá, especialmente en los establecimientos de educación oficial” (Conferencia del Dr. J. Esguerra López. Repertorio de Medicina y Cirugía. Bogotá, noviembre de 1918).

“Es en las escuelas y colegios en donde se pasan los primeros años de vida; si durante la niñez y la pubertad los individuos viven en condiciones de higiene defectuosas, el desarrollo no se cumple de una manera favorable y hace de éstos, seres en inferioridad manifiesta para defenderse contra las enfermedades” (Repertorio de Medicina y Cirugía de Bogotá. Octubre de 1910).

Permanentemente insistieron en la necesidad de hacer campañas de aseo personal, inculcar a los niños el no caminar descalzos, no meter los pies en aguas estancadas, lavarse las manos antes de comer y hacer uso de los excusados. Exigieron que en los centros educativos se instalaran sanitarios en calidad y número adecuado (Muñoz & Pachón, 1991: 167).

De forma resumida y concreta, las prácticas del médico escolar se pueden leer a partir de su actividad de inspección escolar y que se circunscribe a tres puntos: “La inspección médica de las escuelas tiene por objeto: 1º Asegurar la vigilancia higiénica de los edificios y del mobiliario escolares; 2º Velar sobre la profilaxis de las enfermedades contagiosas; 3º Asegurar el desarrollo integral de la cultura física é intelectual del niño” (Rubio, 1909: 68).

Si bien la práctica pedagógica del médico en la escuela se establecía desde la higiene en general, era el galeno quien organizaba el tiempo de aprendizaje de los estudiantes de acuerdo con sus edades, así como el mobiliario del aula, la calidad del aire que era consumido durante las clases y, sobre todo, la relación del horario de clase con la higiene. En los documentos revisados se encuentran los estudios científicos que soportan la vinculación del cuerpo con la educación: estos presentan mediciones que reflejan la afectación de la salud; al respecto se evidencia la orientación que da el médico escolar sobre el ambiente atmosférico de un aula:

A cada movimiento respiratorio se modifica su composición química, las propiedades vitales se pierden de una manera progresiva y rápida, adquiriendo otras que la hacen más ó menos tolerable, siempre que no se pase de ciertos límites. [...] Se requiere, ante todo, conocer las condiciones atmosféricas, su punto de viciación, la cantidad de aire necesario por cada niño, y por último, indicar el punto de 1a tolerancia. Es sabido que el ácido carbónico se encuentra en la atmósfera en la cantidad de 3 por 10.000, pero puede llegar á mayores proporciones, sin que el aire pierda sus propiedades vitales: Pounet acepta 2 por 1000, y Leblan 5 por 1000. [...] Los niños que concurren á la escuela, los de 8 años, exhalan 9.15 litros de CO_2 por hora, y los de 12 años, 12 litros. Con este dato Schultze y Werker han establecido que en estas edades necesita 45 y 75 metros cúbicos respectivamente. Ahora bien, ¿cuál es el

espacio que debe adjudicárseles, teniendo en cuenta que las dimensiones de la clase no pueden pasar de ciertos límites? Hay que tener en vista que una clase no debe contener más de 60 discípulos repartidos en un espacio reducido. [...] he aquí las observaciones de Breiting, demostrando la rapidez con que se vicia la atmósfera de la clase cuando no se abren las ventanas:

Al empezar la lección.....	2.21
Antes del primer descanso.....	6.87
Después del primer descanso.....	6.23
Al fin de la lección de la mañana.....	8.11
Al empezar las del mediodía.....	5.55
Al terminar las del mediodía.....	9.36

De estas sencillas experiencias se han sacado las más grandes deducciones que han servido de base para reglamentar de una manera definitiva el horario de las clases.

Las lecciones no deben prolongarse más de una hora, siendo necesario interrumpirlas con diez minutos de recreo. Durante este tiempo se abrirán las puertas y ventanas para ventilarlas. Los colegios deben tener galerías cubiertas para que puedan los niños resguardarse en los días de lluvia, mientras se produce la aireación de la clase (*El Monitor de la Educación*, Informe del Cuerpo Médico Escolar, 1891, p. 307).

En relación con la publicación de textos, también advertían la generación de la miopía en cuanto a la luz, y la impresión de libros.

Libros de estudio:

La impresión de los libros de estudio tiene una influencia considerable sobre la vista de los escolares, y las perturbaciones que en sus ojos ocurran se deben, en gran parte, a los malos libros de estudio. Los métodos de escritura que en las escuelas se sigan y que obliguen a los niños a acercarse demasiado al papel, forzando así su potencia visual, son igualmente perjudiciales. La miopía es la enfermedad más frecuente entre los estudiantes, y reconoce por causa inmediata en éstos el hábito de mirar demasiado cerca los objetos de pequeñas dimensiones, tales como las páginas que se leen o que se escriben. Para evitar toda anomalía en la visión se iluminan bien las salas de las clases, se construyen mobiliarios correctos, se atiende a la impresión que debe

usarse en los libros y al género de escritura que se adopte, pues éstos influyen de una manera decisiva. El número de miopes aumenta de clase a clase y a medida que los niños progresan en los estudios. Es natural: el trabajo visual tiene que progresar cada vez más para suplir el ascenso en las clases. [...] Siendo así que el número de miopes se eleva como la jerarquía de las clases en la escuela, paré decir con Finkelnburg, veamos cuáles son los requisitos que deben seguirse para evitar la enfermedad. Toda impresión —dice M. Cohn— cuyos caracteres tengan menos de milímetro y medio de altura, es nociva a los ojos, porque obliga a los escolares a inclinarse demasiado hacia adelante y a leer muy de cerca, cosa que ocasiona el desarrollo de la miopía. Los viejos libros que en cantidad enorme pululan en las escuelas impresos en caracteres pequeñísimos, deben excluirse (Vernaza, 1912: 69).

El médico escolar hace su reflexión sobre la antropometría de los estudiantes y las posturas corporales que son las más correctas en la escuela:

En Francia el Profesor Godin ha hecho estudios interesantes acerca del desarrollo normal de los niños y adolescentes en más de doscientos alumnos, en las varias fases de su crecimiento y durante cinco años. Los resultados de su estudio se encuentran en su obra *Recherches anthropologiques sur la croissance*. El método del señor Godin —que es el de Broca perfeccionado por el notable antropólogo Manouvrier— sigue el desarrollo de los mismos individuos, en vez de promediar diversos sujetos cada año. Los resultados obtenidos son más exactos y precisos. El Profesor Manouvrier ejecuta así sus trabajos, el individuo estará de pie sobre una superficie bien horizontal, y en esa posición se le medirá la estatura. Cuando se le mide acostado hay dos causas de error: las curvas de la columna vertebral cambian, y lo mismo las relaciones de los diversos segmentos del cuerpo, y la estatura disminuye de 2 a 5 centímetros. Otra condición de exactitud es la habilidad manual que el observador haya adquirido para salvar aquellos tropiezos minuciosos que sólo se disipan con la práctica, y que son tan difíciles de describir teóricamente. [...] Estas medidas se rectifican cada año o cada seis meses en las respectivas escuelas, anotando en la cédula del alumno las modificaciones que hubiere. Cuando son individuos sometidos a una observación más precisa, entonces se anotarán las modificaciones cada

tres meses; pero como en las escuelas de una ciudad esto sería muy largo, puede hacerse cada año, al principio del curso (Vernaza, 1912: 73,74, 77).

En relación con el mobiliario, el mismo Vernaza expone la siguiente información:

Todo mobiliario escolar debe reunir las siguientes condiciones: ser proporcionado a la talla del alumno; no ser demasiado alto, de manera que los alumnos al escribir tengan que trepar el hombro derecho o desviar lateralmente la columna vertebral, ni demasiado bajo, para que la inclinación de la espina dorsal supla la falta de elevación; debe tener un punto de apoyo para los pies cuando éstos no descansen en el suelo, pues de lo contrario se producirá en los niños una fatiga en las extremidades inferiores, que terminará con el cansancio; debe dejar soltura a los movimientos al pararse, sentarse e inclinarse; la distancia entre el borde posterior de la mesa y el borde anterior del asiento, teniendo en cuenta una perpendicular que pase por en medio de los dos. Debe ser nula, pues cuando uno de los dos avanza más que el otro se dificultan los movimientos. [...] La mesa del pupitre debe tener una inclinación de 150, y estará dividida en dos partes: una posterior horizontal, con un ancho de 10 centímetros, fija, y la otra anterior (es la inclinada), la cual puede subirse o replegarse hacia atrás. El pupitre tendrá un cajón para guardar libros, cuadernos y útiles de escribir, el cual no debe bajar más de 12 a 15 centímetros, para que no estorbe los miembros inferiores del alumno. Cada escolar debe tener su pupitre, pues ésta es la práctica seguida generalmente. En algunos países (Suiza entre ellos) los pupitres son dobles; pero esto tiene grandes inconvenientes (Vernaza, 1912: 31, 36).

Otro autor que también expone sobre el tema del pupitre es el doctor Aldana, quien en su tesis de grado afirma

Para que un banco escolar sea bueno necesita favorecer la actitud normal. En esta, la cabeza esta derecha y bien equilibrada sobre la columna vertebral, la frente ligeramente inclinada y los ojos separados del libro por lo menos 35 centímetros; los omóplatos a la misma altura en línea horizontal, los brazos aplicados a los lados no deben soportar el peso del

cuerpo; los codos casi horizontales no se deben apoyar sobre la mesa, solamente las manos y una parte del antebrazo pueden descansar sobre la mesa ligeramente. La distancia entre la parte anterior del tórax y la arista del pupitre permite el libre juego de los movimientos respiratorios; el cuerpo bien a plomo debe descansar sobre las dos nalgas; dos tercios de los muslos deben descansar sobre el asiento. Las piernas deben formar ángulo recto con el muslo, y los pies descansar en un soporte suficientemente ancho. Para que el niño pueda conservar su actitud normal es indispensable que el banco este en relación con su talla. M. Cardot, que ha medido más de 4000 niños parisienses, ha dado el siguiente cuadro que da las medidas de los órganos de niños de 7 a 13 años en la posición sentado y que sirve de base para los constructores:

CATEGORIAS	1.ª	2.ª	3.ª	4.ª	5.ª
TALLA	1,10 m. a 1,20 m.	1,20 m. a 1,35 m.	1,35 m. a 1,50 m.	1,50 m. a 1,60 m.	1,60 m.
Distancia del hueco epigástrico al suelo (niño sentado en ángulo recto).....	46	51	58	66	75
Altura de la pierna, desde debajo de la articulación de la rodilla, hallándose ésta en ángulo recto...	28	31	35	40	46
Distancia desde los riñones al asiento, estando sentado el niño..	16	17,5	20	22	24
Longitud del fémur.....	35	38	41,5	46,5	50,5
Diámetro antero-posterior del cuerpo, tomado por bajo del hueco epigástrico.....	15	15	15,3	16,2	17,5
Diámetro antero-posterior del muslo, tomado a la mitad entre la rodilla y la pelvis, estando el niño de pie.....	8	9	10,5	11,8	12,25
Diámetro transversal del cuerpo comprendidos los codos, aplicados éstos al tronco.....	30	30	33	33,5	35

(Aldana, 1921: 16).

En cuanto al tiempo que se debe dedicar a clases y deberes escolares, el médico escolar presentaba las siguientes indicaciones:

El doctor Edwin Chadwick emprendió una serie de experiencias con el objeto de establecer las horas que debían corresponder, según las eda-

des. Sirvióse de ejercicios de lectura y escritura, anotando en cada caso las indicaciones encontradas. Se notaba que, pasado cierto momento, los errores en los ejercicios de lectura aumentaban progresivamente; pero si el ejercicio se continuaba con un previo reposo los errores no se producían. Igual cosa tenía lugar con la de lectura y particularmente con la de aritmética. De estos estudios Chadwick ha derivado las bases siguiente: Un niño de 6 á 7 años no puede seguir una lección consecutiva por más de 15 á 20 minutos; de 7 á 10 años, 20 minutos como máximum; de 10 á 12 años, 25 minutos; de 12 á 15 años, 30 minutos; concluyendo que, teniendo en cuenta las horas de clase el tiempo de reposo necesario á cada uno de ellos, debía exigirse el siguiente horario por día: (Arnould). Hasta los 7 años, 2 1/2 horas á 3 horas; de 7 á 10 años, 3 horas á 3 1/2 horas; de 10 á 12 años, 4 horas. En el Congreso de médicos higienistas, reunidos en Dresde (1879), se estableció que el horario de las clases, con relación á las edades, debía ser de 20 á 24 horas por semana, de las cuales 14 horas distribuidas en 4 días y las 4 y 6 en los dos días restantes. Las conclusiones adoptadas por la Strasburgen-Comisión fueron mucho más restrictivas aún, y son las que rigen la legislación alemana.

Del 7° al 9° grado, 6 horas por semana.

Para el 5° y 6° grado, 8 horas por semana.

Para el 3° y 4° grado, 12 horas por semana.

Para el 1° y 2° grado, 12 á 18 horas por semana.

[...] Hay que tener en cuenta también que el niño debe ejecutar en la casa los deberes que se han exigido y estudiar las lecciones del día siguiente.

[...] En el Congreso de Dresde se ha indicado que los niños no deben de dedicar más de 1/2 hora á 1 1/2 hora para estos deberes á cumplir en su casa, comprendiendo las edades de 6 á 12 años. En el último Congreso de Higiene tenido en Londres (891), se insistió especialmente sobre este punto. ¿Cuál es el régimen adoptado en nuestras escuelas? Los seis grados que comprenden la enseñanza primaria tienen un horario igual, correspondiendo 30 horas de clase por semana, de las cuales se dedican 3 horas 50 minutos á la gimnasia y cantos escolares y 6 horas al recreo. (Revista *El Monitor de la Educación*, Informe del Cuerpo Médico Escolar, 1893, p.312)

Reflexiones como punto de llegada

Al revisar los documentos e ir generando un archivo sobre la función administrativa del médico escolar, se hace el acercamiento a la tríada cuerpo–médico–institución educativa, primero desde lo que el cuerpo implica en sus reglas biológicas; así, según lo expresado por Zandra Pedraza en su ensayo “Nociones de raza y modelos de cuerpo”, se puede establecer que:

Las explicaciones de fenómenos sociales basadas en principios biológicos se destacan por definir el cuerpo como un organismo de cuyas características se derivan las que muestran los seres humanos en su carácter, modo de vida, comportamiento moral y posibilidades de transformación. Hay un esfuerzo particular por localizar en la anatomía, la fisiología, los humores o, como sucedió con el surgimiento de la genética, en los caracteres, el origen absoluto de las diferencias que se expresan en la figura y la fisonomía humanas. Sin embargo, una diferencia radical se instala en el pensamiento biológico al final del siglo y es su interés por descifrar la vida y sus reglas, el verdadero objeto de interés de la biología. (Pedraza, 2008: 18)

En el segundo aspecto, el médico desde su disciplina antepone sus acciones en torno a técnicas científicas que posibilitan a los estudiantes tener un bienestar en el interior de la escuela. En este sentido, David Le Breton expone que:

La técnica y la ciencia contemporáneas se inscriben en el camino de esta búsqueda que, a partir de ese momento, nunca se vio desmentida: ¿cómo hacer de ese borrador que es el cuerpo un objeto fiable, digno de procedimientos técnicos y científicos? La ciencia mantiene una relación asombrosamente ambivalente con el cuerpo: este es su antimodelo, aquella lo rodea, intenta desembarazarse de él, al mismo tiempo que intenta, sin cesar, duplicarlo con sus propios medios y torpemente. Posiblemente la historia de la ciencia no sea más que la historia de las correcciones operadas sobre las insuficiencias (a su entender) del cuerpo, de las incontables tachaduras para escapar de su precariedad, de sus límites. (Le Breton, 1995)

Frente a lo anterior, el médico escolar desempeñó un papel importante a la hora de administrar prácticas corporales en las instituciones educativas.

En la situación propia de la escuela en esta tríada, Martínez (2012) formula una serie de preguntas que ponen de manifiesto el continuar mirando de manera profunda cómo se enuncian tanto en el interior como en el exterior de ella una serie de discursos relacionados con la actuación de las figuras que la conforman; estas preguntas posibilitan entender en gran medida su estructura social y administrativa:

¿Por qué retomar el tema de la escuela cuando creemos que ya se ha dicho lo suficiente sobre ella? ¿Qué contenidos y expresiones hacen descender del cielo una verdad general que la hace aparecer como inmutable, intemporal y necesaria? ¿No está acaso dicha institución en crisis? ¿Cuáles enunciados y visibilidades la produjeron? ¿Se ha dicho todo sobre ella o no será que muchas sentencias han gozado de excesivo valor de verdad? (Martínez, 2012: 15)

Para Foucault (1996) “La minucia de los reglamentos, la mirada puntillosa de las inspecciones, la sujeción a control de las menores partículas de la vida y del cuerpo darán pronto, dentro del marco de la escuela, del cuartel, del hospital o del taller, un contenido laicizado, una racionalidad económica o técnica a este cálculo místico de lo ínfimo y del infinito”, situación que hace que la tríada se sostenga en una relación de poder, como lo expresa Marcelo Caruso (2005) en su obra *La biopolítica en las aulas*, en la cual genera un precedente para el actuar del médico escolar:

De esta manera, “gobierno” representa una gran variedad de prácticas: “No hablo del gobierno del estado en el sentido que se le ha dado en el derecho público” —comentaba Foucault su propuesta de análisis— “sino de aquellas personas que dirigen nuestra vida cotidiana con la ayuda de órdenes, instrucciones, influencias directas, como, por ejemplo, las de los medios.” (Foucault 1996. p. 98). Estas “personas” vienen a constituir una serie de figuras de autoridad que se pueden encontrar en un amplio de lugares sociales: párrocos, médicos, padres de familia, docentes, capataces de fábricas y, desde hace poco, psicólogos, investigadores educativos y todo el sector del trabajo social, de la autoayuda y de la consultoría (24-25).

Estos referentes, además de un matiz propio de lo que subyace en el control biopolítico del cuerpo, hacen reflexionar sobre los documentos hallados, en la siguiente relación de la tríada:

Cuerpo	Médico Escolar	Institución Educativa
El cuerpo presente en la escuela es educable para un mejor bienestar, pero a su vez presenta enfermedades	Emerge como figura asociada a la higiene en la escuela, y a partir de este ámbito, establece pautas de prevención de enfermedades	Se va transformando de acuerdo con nuevas orientaciones dadas desde el discurso de la higiene brindado
que se catalogan como contagiosas y no contagiosas. Con el devenir de las situaciones de higiene el cuerpo adquiere otro nivel de importancia, centrándose en permanecer presente en el aula durante períodos de tiempo cortos. El ambiente escolar que se genera alrededor del cuerpo, es en espacios amplios, aireados y bien iluminados. En el nivel anatómico, el cuerpo presente en el aula tiene dos situaciones: 1- La discapacidad cognitiva (retrasados mentales) y 2- Su desarrollo de acuerdo a la edad; en la primera situación presentan estudios para la catalogación del retraso mental; para la segunda situación, se mantiene control antropométrico del cuerpo. Si bien en los documentos revisados no se hallan acciones que eviten el castigo corporal como parte de la enseñanza, sí se hace alusión a los niveles de aprendizaje del estudiante, que implica un manejo corporal diferente al que la escuela realiza.	contagiosas de los estudiantes. Realiza estudios para disminuir las enfermedades no contagiosas. Orienta en la escuela la infraestructura educativa adecuada al cuerpo, lo que implica establecer estudios relacionados con iluminación, aireación de las aulas, el mobiliario escolar, la publicación de textos escolares, disposición de edificios y lostiempos escolares. También asume la formación en higiene y educación física en la escuela, estableciendo una figura de autoridad en el interior de la misma. En cuanto a sus funciones, el médico escolar se relaciona directamente con el desarrollo del cuerpo en cuanto al examen periódico, la medición antropométrica; en relación con la discapacidad cognitiva (retraso mental) el genera acciones de cambio en la escuela, como edificaciones al aire libre como parte terapéutica de mejoría en el cuerpo. Por otro lado, realiza exámenes periódicos a los niños para mantener un control y seguimiento en el desarrollo del cuerpo. Establece la higiene mental en la escuela. Apoya los exámenes de selección de docentes.	por el médico escolar. Cambia mobiliario, preservando la utilización de un mismo puesto por estudiante. Modifica horarios escolares y espacios. Genera leyes que permiten al médico escolar estar presente en órganos de gobierno escolar. Se aprueba una nueva estructura escolar-pedagógica que es la escuela al aire libre (o escuela forestal); establece en su currículo la enseñanza de la educación física, la higiene y la educación sexual. Adopta la literatura de la medicina relacionada con la escuela para la formación de maestros y consulta. Establece una relación complementaria entre el médico escolar y los maestros. Con respecto a la administración educativa, se fijan las acciones médicas escolares como fundamentales en la dinámica escolar, como la presentación de la libreta de sanidad para que el estudiante realice sus exámenes finales.

Los documentos presentan una práctica pedagógica del médico que se relaciona con la administración del cuerpo y se orienta en dos aspectos: la enfermedad y la norma. De hecho, se instauró su nombramiento para la escuela y los deberes que debía cumplir.

En cuanto al cuerpo y su administración, en la revisión documental se evidenciaron acciones del médico escolar relacionadas con la admisión de estudiantes a la escuela, lo cual se hacía mediante un examen médico, la expedición de certificados médicos, la revisión de los establecimientos escolares, la higiene fisiológica, la educación física, el programa de estudios, el mobiliario, el material escrito de la escuela y el tiempo escolar, entre otras dirigidas al cuerpo y la educación.

Para “entrar”, ¿qué es lo que se ha “administrado” en esa institución llamada “escuela”? O bien ¿qué es lo que allí se ha “enseñado”?, y ¿por qué el actuar pedagógico y administrativo del médico escolar con relación al cuerpo y la educación? En los mismos documentos se evidencian respuestas probables a las preguntas anteriores; uno de ellos es la resolución de la Asamblea Pedagógica del Tolima de 1931.

LA ASAMBLEA PEDAGOGICA DEL TOLIMA, CONSIDERANDO:

1°-Que un enorme porcentaje de nuestra población escolar lleva latente el germen de la tuberculosis;

2°-Que después de la infección latente contraída en la infancia, el desarrollo de la enfermedad se debe en primer lugar a la reinfección, a la miseria, a la deficiente alimentación, a las habitaciones malsanas, a los talleres insalubres, al alcoholismo y a todos los demás factores que debilitan la resistencia orgánica como son las enfermedades sociales y las endemias tropicales;

3°-Que son muchos los niños pre-tuberculosos o con tuberculosis latente, que sufren más tarde los ataques de esta enfermedad, desde el período de la crianza, durante el período pre-escolar o mientras que permanecen en la escuela, y que por consiguiente el mejor medio de prevenir la tuberculosis en la juventud y en el estado adulto es prevenirla en el niño;

4°-Que la escuela al aire libre es la institución más adecuada para prevenir el desarrollo de la tuberculosis en los escolares,

RESUELVE:

Recomendar al gobierno las siguientes conclusiones:

1ª-Difundir esta clase de planteles por el departamento sobre todo en los campos (colonias escolares agrícolas) y en los alrededores de los centros poblados, (las escuelas al aire libre)

2ª-Crear en los consejos de enseñanza la función de un asesor médico-escolar cuyo informe sería indispensable en todo cuanto atañe a la higiene y a la construcción e instalación de los locales para escuelas;

3ª-Mientras esto se realiza, establecer la clase aireada en cuanto ello sea posible, en los actuales edificios destinados a la enseñanza primaria;

4ª-Entablar una activa y amplia campaña educacional para ilustrar la opinión pública sobre los peligros, la prevención y la curación de la plaga blanca, valiéndose de todos los medios que utiliza la publicidad moderna en su propaganda con la más amplia cooperación de la dirección departamental de higiene, de los médicos oficiales y particulares, de los maestros y de las instituciones de beneficencia públicas y privadas;

5ª-Pedir la fundación en el departamento de la escuela de enfermeras visitadoras escolares, ya que su concurso es indispensable para la defensa de la infancia en esta enfermedad y para el mejoramiento del hogar del escolar, bajo el triple punto de vista higiénico, intelectual y moral;

6ª-Solicitar la incorporación de la enseñanza de la fisiología, higiene y temperancia como un ramo independiente en el programa de estudios de la educación general, haciéndola especialmente estricta en las escuelas normales y en el instituto pedagógico;

7ª-Pedir la creación del curso de fisiología médica y social en la escuela de medicina;

8ª-Ayudar por todos los medios de asistencia al niño en el periodo escolar:

a) Propiciando las organizaciones de selección de niños raquíticos en colonias de campo y de montañas;

b) Los juegos infantiles en plazas, parques y patios escolares;

c) La educación física;

d) Los restaurantes escolares.

9ª-Promover ante los poderes públicos las leyes que fomenten la producción agrícola, como el medio más eficaz para abaratar la producción de alimentos, para aliviar en lo posible la subalimentación y el hambre de una

gran masa de nuestros compatriotas. Uno de estos medios sería la enseñanza obligatoria de la agricultura en todas las escuelas públicas del país.

10-Hacer presente la necesidad imprescindible de solucionar el problema del alcoholismo;

11-Intensificar la campaña en defensa del hogar contra la prostitución y las enfermedades de la raza;

12-Hacer en la escuela explicaciones al alcance de los niños sobre el paludismo y la anemia tropical, sobre su desarrollo, su propagación y manera de defender de esos flagelos que amenazan acabar con nuestra raza, o que al menos la debilitan profundamente y la hacen un terreno propicio para el estallido de esta terrible enfermedad; y

13-Estudiar con el concurso de los maestros, inspectores y médicos las mediciones antropométricas de nuestros escolares en relación con su edad, para poder formar el tipo medio normal del niño tolimense.

Agosto 23 de 1931. (Asamblea Pedagógica del Tolima, Aspectos de la Reforma Escolar, 1931: 142, 143,144)

Bibliografía

Aldana, L. E. (1921). *Algo sobre Higiene Escolar*. Tesis de grado en Medicina, Universidad Nacional, Bogotá.

Asamblea Pedagógica del Tolima, (1931). Aspectos de la Reforma Escolar, agosto de 1931, Ibagué, Tolima.

Bernal, A. (1935). El papel del Médico Escolar. *Revista Educación*, III, pp. 52-53, Bogotá.

Caruso, M. (2005). *La biopolítica en las aulas. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del reino de Baviera Alemania (1869-1919)*. Buenos Aires: Editorial Prometeo Libros, Colección Sujetos/Políticas/Educación.

Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidós.

Foucault, M. (1969). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1996). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores.

Fueron nombrados el personero y el médico escolar por decreto (28 de diciembre de 1933). *El Tiempo*, Bogotá, Pág.14. Recuperado de <http://news.google.com/newspapers?nid=1706&dat=19331226&id=1tE-bAAAAIBAJ&sjid=5lAEAAAAIBAJ&pg=2700,450339>

- Guevara, J. A. (1938). Parasitismo intestinal escolar. *Revista Médica*, N° 46, San José de Costa Rica.
- Guevara, J. A. (1939). Organización del Servicio Médico Escolar de la Unidad Sanitaria, plan que hemos adoptado desde 1936. *Revista Médica*, N° 62, San José de Costa Rica, p. 548.
- Herrera, C. X. (1999). *Prácticas corporales y Educación Física en Colombia en la escuela primaria entre 1870 y 1913*. Tesis de Maestría. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, C. X. (2010). El pecado de la gula, los vicios y los excesos del sentido del gusto: relaciones entre la alimentación de la infancia y la escuela colombiana a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX. *Revista Colombiana de Educación*, 59, pp. 83-99, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Le Breton, D. (1995). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión SAIC.
- Le Breton, D. (2009). *El saber del mundo. Una antropología de los sentidos*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lleras, S. (2013). *Mapa Conceptual sobre la práctica pedagógica*. Trabajo presentado al doctor Alberto Martínez Boom. Santiago de Cali, Valle del Cauca, Colombia: Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos (MADSE), IV Cohorte (30 de enero). Universidad de San Buenaventura, Cali.
- Martínez, A. (2011). Práctica pedagógica: Historia y presente de un concepto. *Seminario Internacional sobre Práctica Pedagógica*. Cúcuta, Universidad Francisco de Paula Santander, septiembre 15 al 17.
- Martínez, A. (2012). Verdades y mentiras sobre la escuela. Alcaldía Mayor de Bogotá, Educación Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP: Bogotá 2012.
- Muñiz García, E. (Coord.) (2010). *Disciplinas y prácticas corporales. Una mirada a las sociedades contemporáneas*. México DF: Anthropos - Universidad Autónoma Metropolitana.
- Muñoz, C. & Pachón, X. (1991). *La niñez del siglo XX*. Bogotá: Editorial Planeta.
- Organización Mundial de la Salud, Serie de informes técnicos N.º 30. Comité de Expertos en servicios de Higiene Escolar. Ginebra, Suiza, 1950. Traducción de la Oficina Regional para las Américas (1953).

- Pedraza Gómez, Z. (2003). *Cuerpo e investigación en teoría social*. Trabajo presentado en la Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales, en el marco de la Semana de la Alteridad, Octubre.
- Pedraza Gómez, Z. (2008). *Nociones de raza y modelos de cuerpo. Ensayo sobre el trabajo de investigación del proyecto “Imágenes y educación del cuerpo”*. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/68268663/2008-Pedraza-Sandra-Raza-Nociones-Del-Cuerpo>
- Pedraza Gómez, Z. (Comp.) (2007). *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*. Bogotá Editorial: Universidad de Los Andes.
- Rubio, R. (1909). La Inspección Médica Escolar. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, N° 588, Madrid, España.
- Vallecilla, O.A. (1922). *Contribución al estudio de la higiene escolar*. Tesis Doctoral. Bogotá: Universidad Nacional.
- Vernaza, J.I. (1912). *Higiene Escolar*. Tesis de grado en medicina. Bogotá: Universidad Nacional.
- Viafara, H. (2012a). Configuración de fuentes documentales para la realización de investigación sobre el eje problemático “cuerpo, estéticas y educación. Ponencia registrada en *Actas del I Encuentro Latinoamericano de Investigadores sobre Cuerpos y Corporalidades en las Culturas*. Rosario: Editorial Investigaciones en Artes Escénicas y Performáticas.
- Viafara, H. (2012b). Nueve experiencias desde el cine: un pretexto para ampliar el campo de visión en la investigación. *Revista Colombiana de Educación*, N° 63, segundo semestre, Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/1691/1635>
- Viafara, H. (2013). Configuración de fuentes documentales en estudios sobre cuerpos, consumos y educación. Ponencia VI *Congreso Internacional de Ciencias, Artes y Humanidades El Cuerpo Descifrado La ciencia y la tecnología en las prácticas corporales*. Del 28 al 31 de octubre. México, D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana - Unidad Xochimilco. División de Ciencias Sociales y Humanidades. Simposio plenario. Heurísticas del cuerpo.

Fuentes

Boletín del Colegio de Médicos de la provincia de Ciudad Real, 1 de diciembre 1919, N° 17, Ciudad Real, España.

- Boletín Oficial de la Zona de Protectorado Español en Marruecos*, 1945, N° 37, Marruecos. Recuperado de Biblioteca Virtual de Prensa Histórica. Obtenido de Ministerio de Educación Cultura y Deporte: http://prensa-historica.mcu.es/es/consulta/resultados_ocr.cmd
- Junta Central de Higiene. (1915). *Exposición de la Junta al Congreso Nacional de 1915*. Bogotá.
- LEY 84 de 1914, en Diario Oficial N° 15 352 del 25 de noviembre de 1914. Bogotá, Colombia.
- Revista de Higiene*, Órgano de la Junta Central de Higiene 1917, N° 103 a 105, Bogotá, Colombia.
- Revista El Monitor de la Educación, Informe del Cuerpo Médico Escolar (1891). Buenos Aires, Argentina.

Aproximaciones a una posible historia de la liberación yóguica para cuerpos desesperados

Stephania Hermann Agudelo

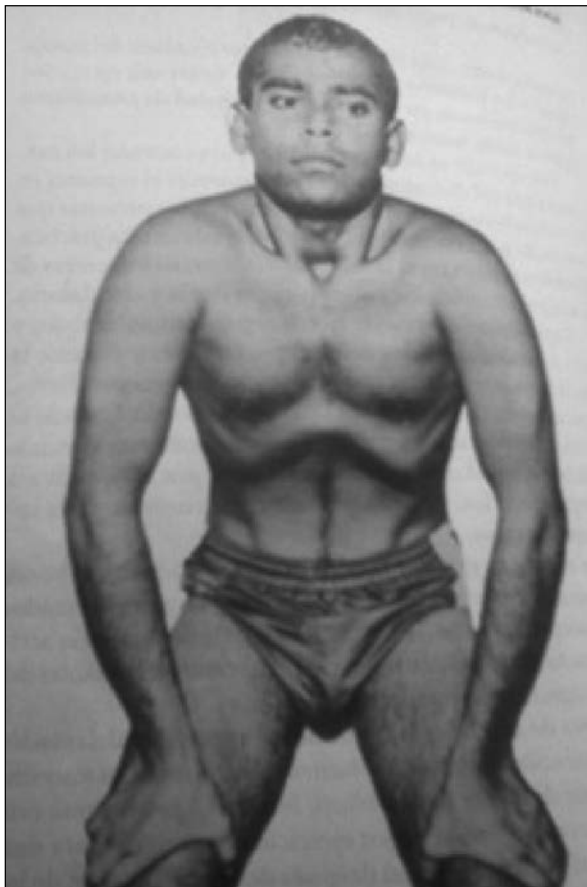
Para empezar: la idea de liberación

Damiens fue condenado, el 2 de marzo de 1757, a “pública retractación ante la puerta principal de la Iglesia de París”, adonde debía ser “llevado y conducido en una carreta, desnudo, en camisa, con un hacha de era, encendida de dos libras de peso en la mano” [...] En dicha carreta, a la plaza de Gréve, y sobre un cadalso que allí habrá sido levantado (deberían serle) tenaceadas las tetillas, brazos, muslos y pantorrillas, y su mano derecha, asido en ésta el cuchillo con que cometió dicho parricidio, quemada con fuego de azufre, y sobre las partes atenaceadas se le verterá plomo derretido, aceite hirviendo, pez resina ardiente, cera y azufre fundidos juntamente, y a continuación, su cuerpo estirado y desmembrado por cuatro caballos y sus miembros y tronco consumidos en el fuego, reducidos a cenizas y sus cenizas arrojadas al viento (Foucault, 1996: 11).

Parecía ser que ahí, en aquel relato minucioso y torturante, habría nacido uno de los primeros gritos desesperados del hombre en busca de su libertad; no tratándose quizá de una libertad hacia un castigo inminente, más bien una liberación del dolor, del miedo a perecer angustiosamente, a morir. Qué habría dado Damiens por una preparación previa a su suplicio, con la cual, además de controlar el dolor, pudiera tener conciencia mediática de abolirlo, no sentirlo e incluso —por qué no— llegar a disfrutarlo a través de la proyección imaginaria de su superación. Quizá para Damiens lo único impostergable era su deseo de rendición y sonaría descabellado e imposible separarlo del dolor que ello conllevaría ante su negativa de retractación; no obstante, si se entreteje con

prácticas en las que el cuerpo es puesto al límite gracias al poder mental —rituales como la suspensión corporal con arneses que se adhieren a la piel de la espalda— es totalmente posible.¹

Imagen 1.

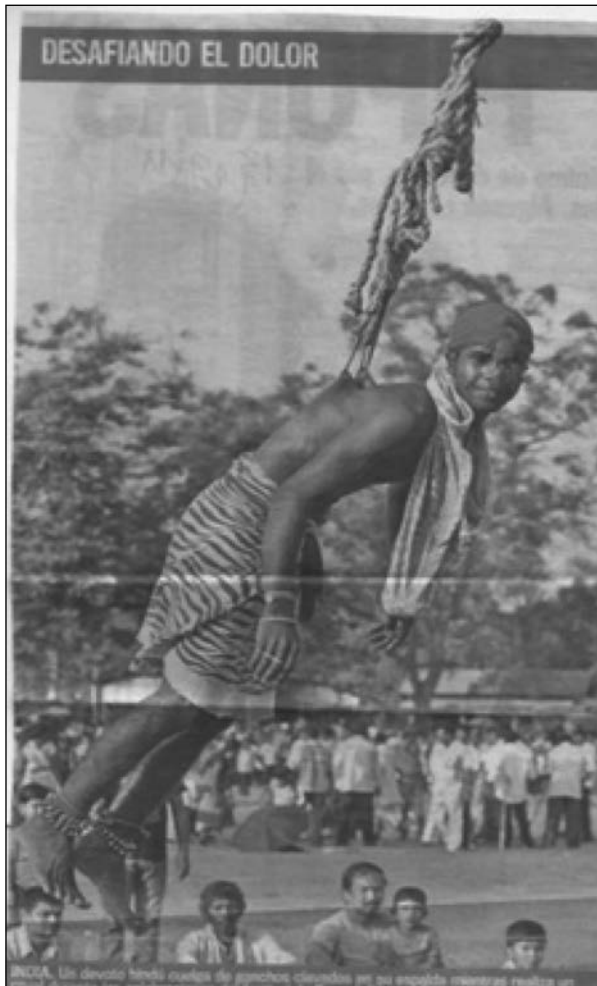


Fuente: Yoga Nidra. Técnica para la relajación profunda, 1996, p. 56.

Pues bien, es en gran medida la idea que se postula con el uso de nuevas filosofías de existencia, “el aquí y el ahora” en función del goce presente y el control de la adversidad circundante.

¹ Todos los documentos citados pertenecen al Archivo Latinoamericano del Cuerpo. Director: Harold Viafara Sandoval. Lic. en Historia, Universidad del Valle, Colombia.

Imagen 2.



Fuente: Periódico *Q'hubo* (Cali, Colombia), 27 de abril de 2011, p. 13.

Es posible liberarnos del sufrimiento, de la ansiedad y la neurosis de la vida diaria. Para lograrlo solo tenemos que llegar a comprender que la causa de nuestros problemas no son los demás, ni “el mundo de allá afuera”, sino nuestra propia mente, aparentemente incapaz de concentrarse en el aho-

ra por estar siempre pensando en el pasado y preocupándose por el futuro.² Evidentemente, el caso del desmembramiento público suscitaba otro tipo de dinámicas de control y política del cuerpo, así como lo presenta Foucault (1996) en su obra, puesto que la práctica subyace en el control de un agente fuera del mismo: cuerpo supliciado versus poder soberano; el “aquí y el ahora” supone, por otra parte —y he ahí la diferencia— una pérdida tangencial de dicho dispositivo en la trasposición del poder externo al interno. Aquí quien padecía decide ahora total o parcialmente sobre su corporalidad, o por lo menos esa es la idea que se pretende cultivar.

El cuerpo, que fue el terreno donde se suscribirían todas las dominaciones de poderes terrenales e ideológicos, comienza su camino a través de formas que lo llevan a sentir-transformar de diferentes maneras una misma realidad:

El Centro Chopra para el Bienestar ha ofrecido, desde hace varios años, varios de los eventos más importantes totalmente en Español, con interpretación simultánea y material en Español.

Esta iniciativa fue creada no sólo para contar con la participación de personas que no hablan Inglés, sino también para participantes bilingües, siendo Español su lengua nativa. El Dr. Deepak Chopra utiliza muchos términos tanto de Ayurveda como médicos y científicos, por lo que es de suma importancia no perderse con tanta información. Nos hemos dado cuenta que, para muchos participantes bilingües siendo Español su lengua nativa, el contar con la traducción simultánea en todo momento facilita de manera exponencial la comprensión de la información revisada en el taller.

Haz clic aquí para enviarme tus preguntas o registrarte a un programa o comunícate conmigo al (760) 494-1639. También puedes enviarme un mail aespanol@chopra.com. En el Centro Chopra estamos muy emocionados por esta nueva era y aventura del Centro. Esperamos poder ayudarte a desarrollar tu cuerpo, tu mente y tu espíritu.

Namasté, Chopra Center en Español.³

² Recuperado de: http://www.caminosalser.com/contenidos/libros/Tolle_Eckhart-El_Poder_del_Ahora.pdf

³ Recuperado de: <https://www.chopra.com/programs/espanol>

Convendría empezar con un punto clave que nos revela Le Breton a lo largo de su investigación sobre la Antropología y la modernidad del cuerpo. Puntualmente destaca cómo el hombre se caracteriza por un rasgo particular: atomización. La etapa del individualismo enfatizada en el ego, hace pensar que los individuos desde su carácter personal, comenzaron a vislumbrar, cada vez con mayor ahínco, la necesidad de “libertad”. Paradójicamente, habrá “liberación del cuerpo” cuando haya desaparecido la preocupación por el cuerpo. Y estamos muy lejos de esto (Le Breton, 2010: 10).

Es indiscutible que se está lejos de pensar una liberación del cuerpo cuando se ha mostrado cómo “las aventuras modernas del hombre y de su doble hicieron del cuerpo una especie de *alter ego*. Lugar privilegiado del bienestar (la forma), del buen parecer (las formas, *body-building*, cosméticos, productos dietéticos, etc.), pasión por el esfuerzo (maratón, *jogging*, *windsurf*) o por el riesgo (andinismo, “la aventura”, etc.)” (Le Breton, 2010: 8). Un mundo bombardeado por las apariencias, las luchas de modificaciones estéticas, el mantenimiento físico y la disposición de los cuerpos fraccionados-armables, no concebiría jamás la pérdida de su idolatría corpórea por la “libertad” de la misma... ¿o sí?

El mundo mediado por las subjetividades de la misma existencia confronta con sutileza, pero desmedidamente, la apreciación de los hechos desde su generalidad, sin olvidar su particularidad. Esto es, el entendimiento mismo de la verdad y sus múltiples formas. Si bien es cierto, sin el cuerpo, que le proporciona un rostro, el hombre no existiría (Le Breton, 2010: 7), pero no todos los cuerpos, ni todos los hombres son iguales, y por tanto, sin dejar de lado la individualización, se tiene por demás que “cada sociedad esboza, en el interior de su visión del mundo, un saber singular sobre el cuerpo: sus constituyentes, sus usos, sus correspondencias, etcétera. Le otorga sentido y valor” (Le Breton, 2010: 8). Sentido y valor que podrían conjugarse bastante bien con prácticas y discursos como el reiki, la filosofía yóguica, la guía de Chopra y las disciplinas de artes combatientes como las marciales. Todo un arsenal que justifique de algún modo esta estructura individualista que convierte al cuerpo en el recinto del sujeto, el lugar de sus límites y de su libertad, el objeto privilegiado de una elaboración y de una voluntad de dominio (Le Breton, 2010: 14) donde proliferan las soluciones personales con el objetivo de cubrir las carencias de lo simbólico tomando ideas de otras tramas culturales o por medio de la creación de nuevas referencias (Le Breton, 2010: 15).

Las líneas que se esbozan en el presente escrito no tienen más aspiración que la de hacer unas pequeñas, pero contundentes —así se quiere— aproximaciones hacia lo que hoy podríamos llamar una historia de la liberación para cuerpos desesperados, enfermos, angustiados, estresados, transfigurados. En ningún momento aparecerán afirmaciones últimas o aseveraciones contundentes; por el contrario, y en buena forma, se desea mostrar, a través de un trabajo arqueológico,⁴ qué se ha encontrado al respecto y qué han hecho los cuerpos con ello.

Imagen 3

Taller
Chi Kung
de la Salud

*El equilibrio de nuestro espíritu
lleva al equilibrio de nuestra
mente y nuestras emociones
manteniendo la salud integral.*

*Previene el estrés, la ansiedad
y la angustia.*

- *Oxigenas tu cerebro*
- *Armonizas tu ser*
- *Equilibras tus órganos internos*
- *Vive de salud, alegría y bienestar*

Fuente: Anuncio publicitario (Cali, Colombia), 28 de junio de 2014.

⁴ La metodología que ilustra el trabajo arqueológico puede ser ampliada en Foucault (1970).

“Yo mismo”

“Yo mismo”. Frase lo bastante decisiva y a la vez, incluso, redundante. “Yo mismo” parecería la afirmación de un pequeño niño ante la negativa de un adulto a dejarlo hacer las cosas solo o bajo su voluntad: lavarse las manos o limpiar la mesa; actividades del cotidiano que poco a poco lo llegan a seducir. Pero este no es el caso, en realidad hablamos de un “Yo mismo” que sufre, padece, se lamenta, y a pesar de las múltiples instituciones que a lo largo de la historia lo han querido acoger, no se encuentra ni se identifica con este mundo:

Las religiones corrientes —la Cristiana, la Judía, la Hindú, el Islam o el Budismo— se parecen en su forma actual a minas exhaustas: son difíciles de ahondar (*). Con alguna rara excepción, sus ideas sobre el hombre y el mundo, sus ritos e imágenes, así como la vida que nos recomiendan, no encajan en el universo tal como lo conocemos hoy en día, ni con un mundo humano que está cambiando tan velozmente que mucho de lo que se aprende en la escuela está obsoleto el día de la graduación [...] el universo y el lugar que ocupa el hombre en él, ese misterioso centro de experiencia que denominamos “yo mismo”, los problemas de la vida y el amor, del dolor y la muerte, y toda esa consideración sobre si nuestra existencia tiene o no algún sentido, significado o mensaje especial. Pues existe la creciente sensación de que nuestra vida es tan significativa como el correteo de un ratón en su trampa: los organismo vivientes, incluyendo a las personas, son simples tubos a los que se introducen cosas por un extremo para que los despidan por el otro. Lo cual los mantiene ocupados pero —a la larga— los desgasta (Watts, 1982: 10-11).

Como toboganes, eso parece ser lo que el autor quiere exponer. Tubos con morfología diversa y con un uso común: entrada y salida de todo lo que el mundo y el universo en sí le quieran introducir. Entonces, un “Yo mismo” con un cuerpo que se adapta al sistema, a sus peticiones, a las demandas, a la producción. Finalmente, un cuerpo que debe competir con los otros “tubos” para así subsistir, existir o seguir. Ahora bien, este es un cuerpo cansado, desgastado y agotado desde temprana edad.



Hay que tener cuidado. Ser precavidos. Seguir produciendo y construyendo pero con la constante de evitar el flagelo, la enfermedad, el estrés. ¿Será posible eso en este mundo veloz? ¿Alguna vez lo fue? Pareciera que las sociedades occidentales hicieron del cuerpo una posesión más que una cepa de identidad (Le Breton, 2010: 23); la industria tomó poder sobre los cuerpos, nosotros dejamos que así fuera. Fue allá, fuera del “Yo mismo” que se hizo partes y se reconstruyó de a poco: no obstante, la idea de libertad se mantuvo latente.

Y si la libertad que deseamos implica, como ya lo había asegurado Le Breton, dejar de pensar en el cuerpo, ¿por qué no hacerlo? O, en su defecto, ¿por qué no buscar alternativas de pensamiento liberador para y por el cuerpo? ¡Bienvenida a la bienaventuranza del Yoga Nidra!

Yoga Nidra

La relajación Bienaventurada

La mayoría de las personas duermen sin resolver sus tensiones,

A esto se le llama nidra.

Nidra significa sueño, no importa ni qué ni por qué,

Pero Yoga nidra significa sueño después de haberse

Liberado de todas las cargas,

Es bienaventurado, es de una calidad superior.

Cundo la consciencia está separada y distinta de los vrittis,

Cuando la vigilia, la ensoñación

Y el sueño profundo pasan como nubes,

Aún la consciencia del Atma permanece

Esta es la experiencia de la total relajación.

Relajación no significa sueño.

Relajación significa estar felizmente contento,

Ello no tiene fin.

Yo llamo bienaventuranza la total relajación;

El sueño es algo diferente.

El sueño solo da relajación a la mente y los sentidos.

La bienaventuranza relaja el alma, el ser interior;

Por esto en el tantra,

Yoga nidra es la puerta de entrada hacia el samadhi

(Satyananda, 1996: 50)

Imagen 5



Fuente: Periódico *El Tiempo* (Cali, Colombia). 14 de octubre de 2012, p. 10.

Imagen 6



HIPNOSIS

Estrés, nerviosismo, ansiedad, fobias, obesidad, Inseguridad, adicciones, insomnio, problemas de aprendizaje, concentración, memoria, bloqueos, timidez, temor a hablar en público.

IMPOTENCIA SEXUAL

Eyacuación precoz, bloqueos psicosexuales, temor al fracaso **DR. RICARDO LÓPEZ**

Resultados Garantizados

Tels: 285 2160 - 316 3901873

Fuente: Periódico *El Tiempo* (Cali, Colombia). 24 de abril de 2011, p. 11.

Imagen 7



PEDAGOGÍA Para la vida y su fundadora, maría paulina mejía, te invitamos a que nos acompañes en una experiencia que te ayudará a re-conocer y a construir una vida más plena a nivel personal, familiar y laboral. Contacto: 3168678280, 301678389.

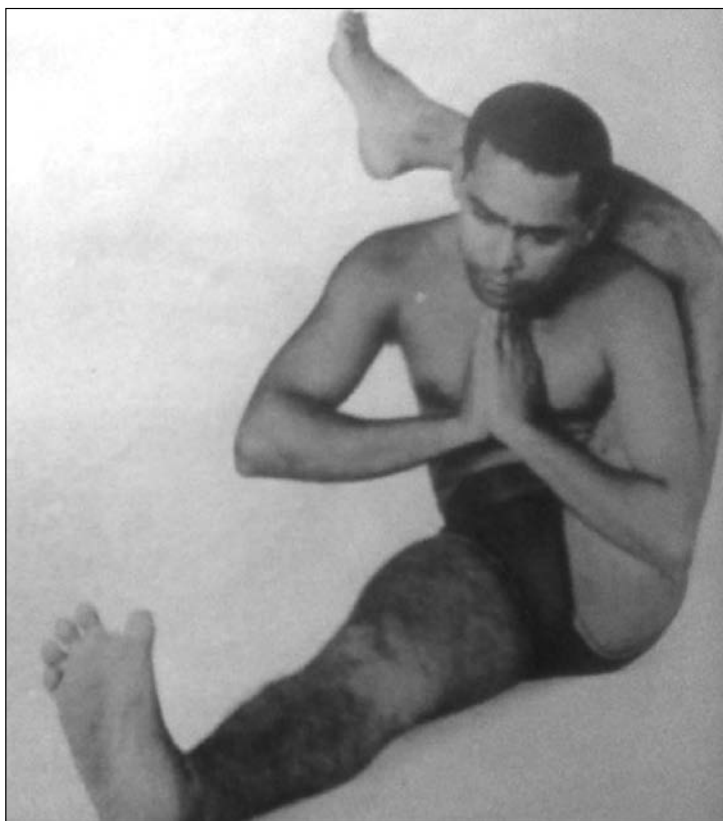
Fuente: Periódico *ADN* (Cali, Colombia). 18 de junio de 2014, p. 23.

El cambio: del cuerpo perfeccionado al cuerpo perfecto

El cuerpo, al ser templo del espíritu viviente, debiera ser cuidado solícitamente para hacer de él un perfecto instrumento. Mirando en torno vemos que los cuerpos de diferentes hombres muestran distintos grados de desarrollo. Algunos son fuertes, otros, débiles. Algunos son flacos, mientras que otros son gruesos. Es labor de todo hombre evolucionado llevar su cuerpo al más alto grado de perfección para que pueda ser utilizado en la persecución de fines espirituales (Devananda, 2001: 27).

¿Agobiado con las cargas del día a día? ¿Sufre de estrés, mal humor y falta de sueño? ¿Cansado del desosiego producido por el trabajo? Si siente todas estas y muchas más aflicciones, usted es un firme candidato al cambio. Al cambio de qué, se preguntará. Menciona en sus diálogos con amigos que mantiene una vida saludable, cuida su cuerpo con dietas estrictas y hace ejercicio semanal; bien, parece que está en el camino del perfeccionamiento físico. No obstante, ¿no creería conveniente pensar en un cuerpo mejor, un cuerpo perfecto? La invitación está dada, no se pierda la oportunidad de liberarse y vivir en total bienestar.

Imagen 8



Yoga Nidra. Técnica para la relajación profunda (1996), p. 147. Posición Eka Pada Sirasana

Devananda publicó en el año 1996 un libro llamado *Yoga Nidra-Técnica para la relajación profunda*, donde con énfasis recurría a la idea —o bien, si se quiere, a la promesa— de la liberación. Él, como vocero del movimiento de la revolución del cuerpo perfecto —como lo llamaremos en este contexto— entiende muy bien el sufrir del hombre actual. Un hombre que debe responder a múltiples demandas en tiempos simultáneos, un hombre que padece y que desea la emancipación. Pero ¿cómo liberarlo?

Cómo es el cuerpo perfecto

Una vez separada ya la idea de un cuerpo perfeccionado, modificado, transformado y rearmado por las distintas disposiciones actuales, hacia un cuerpo que busca la perfección a través de la iluminación y la superación, se tiene que:

El propósito del yoga nidra es relajar el cuerpo y la mente y al llegar a la última etapa de la práctica, hay que tratar de disociarnos del cuerpo y la mente. La tensión y el estrés solamente nos afectan cuando nos identificamos con el cuerpo y la mente. En la noche, cuando entramos en el sueño profundo, esta disociación se lleva a cabo automáticamente y no recordamos nuestro nombre, ni el cuerpo ni lo que lo rodea. De la misma manera cuando se practica yoga nidra, después de entrar en relajación profunda, debemos tratar de des identificarnos emocionalmente del cuerpo y de la mente (Satyananda, 1996: 50).

Se identifica así un cuerpo consciente de una realidad agobiante, posibilidad de aflicción y enfermedad; por tanto un cuerpo que busca relajarse. Sin embargo, un cuerpo que debe entenderse desde una dualidad cuerpo-mente, en la cual la identificación y des identificación de la misma, suscita procesos de liberación: ya no existe aquí el estrés o la tensión.

En cuanto a lo anterior, es importante poner en escena la posibilidad de dicho cuerpo en su multiplicación individual y conjugada desde un plano mental:

Los psicólogos modernos se refieren a las tres dimensiones de la mente como consciente, subconsciente e inconsciente; la filosofía vedanta y yóguica, las llamamos las dimensiones burdas, sutiles y causales de la personalidad humana. Estas tres dimensiones se subdividen en cinco Koshas o cuerpos, los cuales constituyen la total expresión de la perso-

nalidad humana desde lo más burdo hasta las dimensiones más sutiles de existencia. (Satyananda, 1996: 50)

Los cinco cuerpos o *Koshas* tienen distintas significaciones, y podrían dar grandes pistas en el camino hacia un entendimiento más profundo de los cuerpos que si bien ya no buscan el perfeccionamiento físico, están sedientos de la perfección de sí. Satyananda (1996) sostiene que:

Imagen 9

Bienestar
BELLEZA INTERIOR

“La tarea será buscar qué es lo que quieres proyectar”

Mirar hacia adentro

Todos los métodos son válidos para estar lindas: gimnasia, dietas y tratamientos. Sin embargo, el bienestar interior, ese que traspasa la barrera de los años y de la apariencia, es lo que hace que las mujeres se sientan realmente bellas.

Un cabello brillante, una sonrisa impecable, una piel tersa y joven, además de una figura esbelta, no son suficientes para ser bellas. Resulta que el bienestar interno, tener una buena imagen de nosotras es la clave para proyectar lo que queremos. La psicóloga Sandra explica que más allá de la ropa, del cuerpo y de la imagen, lo que debemos buscar es superar la barrera de los años y la apariencia. La experta recomienda ocuparse primero de la salud física y mental- para luego pasar a lo estético.

“Una vez la salud está bien, debe revisar la parte psicológica, chequear qué nos preocupa, qué no nos gusta, qué conductas repetimos, pues todo esto se refleja en nuestra apariencia”, dice. Y aconseja: la autoimagen es muy importante, es uno de los pilares de la belleza, la personalidad y la identidad. Después vale la pena revisar qué estamos proyectando. “Cómo caminamos, cómo nos vestimos, qué le estamos mostrando a los demás, cómo hablamos, al igual hay que analizar qué no hacemos y qué no nos atrevemos a usar, cómo estamos y las razones para sentirnos de la forma en que lo hacemos”.



Para sentirse bella y absolutamente plena, el bienestar interno es clave. Pero aclara que no hay consejos para eso, simplemente conocerse y aceptarse. “Es imposible que los demás acepten o deseen lo que a uno no le gusta.

La clave

Cuando una mujer no se siente conforme con lo que es, proyectará la imagen equivocada: aprender a reconocer las cualidades y los defectos será el primer paso para sentirse bien e inspirar en los otros paz, amor y belleza.

Tips para una vida plena

TU BELLEZA ES EL REFLEJO DE TU AMOR PROPIO

Lo que los demás ven de ti es lo que tu ves de ti.

Para que cada día te sientas más bella restaura tu amor propio, reconoce tu grandeza, lo única y lo especial que eres. Empieza por reconocerte cada vez que te miras al espejo, si por algún motivo te dijiste algo en el espejo que no reconoces el ser hermosa que eres, en ese mismo instante, reconoce tu belleza.

El lugar que tu te das, es el lugar que los demás te dan.

Si te reconoces tu grandeza y te honras los demás de igual forma lo harán por tanto recuerda que lo más importante es ser feliz, consuéltate y ten claro lo que te merece la vida, para que este presente en tu día a día.

Para equilibrar tu cuerpo físico ten una alimentación sana y consciente, aumentas el consumo de extractos orgánicos y productos naturales, aumenta el consumo de agua de buena calidad, procura mantener una alimentación alcalina lista guía la puedes encontrar en nuestro libro ACTIVA TU DON DE SANACIÓN y realiza rutinas de ejercicio saludables.

Diana Cadena Muñoz
Fundadora Grupo Don Shanti, Terapeuta y Autora de libros.



eBalance
Don Shanti, equilibra tu vida

Un espacio creado para unir el cuerpo a través del equilibrio del alma.

- Sesión de Semi-personalizado
- Yoga Dinámico para todos
- Alimentación consciente
- Plantas
- Auricular
- 5 Ritmos y muchos más
- Sanación y equilibrio energético

Carrera 100 #45-45
PISO 100 No. 10
www.donshanti.com



eYoga
Don Shanti, equilibra tu vida

- Planeta de comida orgánica con todo para una alimentación sana y consciente.
- Remedios naturales para todos
- Productos libres de gluten
- Lichis y frutas orgánicas
- Gran variedad de frutas y vegetales orgánicos.

Carrera 100 #45-45
PISO 100 No. 10
www.donshanti.com

Fuente: Revista Ellas Moda y Belleza (Cali, Colombia). 30 de mayo de 2014, p. 44

Annamayakosha (el cuerpo del alimento) es el cuerpo físico de sangre, hueso, grasa y piel que se percibe a través de los sentidos. Este es el nivel más burdo de la manifestación humana.

Pranamaya Kosha (el cuerpo para pránico) es la red de energía subyacente en la estructura humana. La constituyen corrientes prana o energía bioplásmica.

Manomaya Kosha (el cuerpo mental) es la capa de operación consciente dentro de la espera de la mente.

Vigyanamay Kosha (el cuerpo psíquico) es la dimensión de nuestra personalidad que está operando en el plano astral. Este es el cuerpo que experimentamos durante la ensoñación, las experiencias fuera del cuerpo y los diversos tipos de fenómenos psíquicos.

Anandamaya Kosha (el cuerpo bienaventurado) es la dimensión trascendente de la personalidad humana, en la que existe total ausencia de dolor y placer. Esto es muy importante y difícil de explicar. *Ananda* ha sido malinterpretado como “felicidad”, “gozo” o “bienaventuranza”. Es realmente un estado particular en el que no hay consciencia ni del dolor ni del placer. En ese momento se experimenta una total homogeneidad que se conoce como *anandamaya*. Normalmente, cuando experimentas dolor o placer, estos producen fluctuaciones mentales. Esto significa que el dolor es una experiencia, lo mismo que el placer. Pero en *anandamayakosha*, el cuerpo más sutil de todos, no hay experiencia: el instrumento de experiencia ha sido totalmente trascendido.

Al final, la práctica yoga nidra nos llevará directamente a este punto, donde la vibración mental de la consciencia permanece, sin fluctuación o modificación. Esta es la experiencia más profunda del yoga nidra, la dimensión de total inconsciencia, *anandamaya* o el cuerpo bienaventurado.

Sobre el asunto, no se trata ya de pensar en un cuerpo que sufre y partir de ese hecho para hacer algún tipo de postulación; es más bien un nuevo juego en el cual, si bien el cuerpo es parte fundamental, la verdadera apuesta está en cómo se toma la corporalidad débil y mundana, en vía de una transformación-camino al cuerpo perfecto, que le posibilite trascender las pesadumbres terrenales y lo libere por fin. Este cuerpo endeble que ha sufrido a gritos con el estrés, el maltrato, la violencia, la explotación, la esclavitud, el dolor, el suplicio, las mutilaciones, transformaciones y trasgresiones estéticas, no

requiere otra cosa más que su propia liberación a través de la perfección mediada no por la estética, sino por el equilibrio. Equilibrio que llama la atención en la energía de lo corporal hacia lo mental.

Nótese cómo, y a pesar de una visión correlativa, el cuerpo y su doble⁵ no se pierden en uno solo; se sigue hablando aquí de una dualidad que si bien encarcela ciertas transformaciones, no se convierte en impedimento para la otra; es decir, la iluminación-libertad no otorga al cuerpo su llave salvadora, y aunque no lo desconoce, se es libre cuando se deja de pensar que este existe: una corporalidad que permite estado y presencia, pero no por eso trascendencia.

Se encuentran en un mismo plano el ser y el sentir. Se está, pero no necesariamente se siente dolor o placer. ¿Para qué sirve entonces este cuerpo? ¿Qué en él me pertenece por completo? Todo y nada a la vez. Las verdades de la corporalidad pierden sentido en el building-body y ganan apariencia en el perfect body to be free. No se requiere de un cuerpo en constante mantenimiento y esfuerzo; por el contrario, se busca una corporalidad apacible en sí y equilibrada: buena alimentación, constante meditación, ejercicios de conexión y perpetuidad, relación con el otro y con el cosmos, en fin, Namaste —mi ser interior saluda tu ser interior—.

Con cuerpos constituidos por fuerzas y energías interiores, alimentadas por ciertos factores exteriores pero en ningún caso contraatacadas por las mismas, nacen cuerpos atomizados en el sentido de la reflexión individual de la corporalidad y su trascendencia, pero comunitarios en tanto el compartir de una misma ley, igual proceder, creencia y encaminamiento hacia la iluminación: comunidades yóguicas.

Cómo debe sentir este nuevo cuerpo

El loto sale del agua, y aunque solamente sobrevive en el agua, no se moja; el agua no puede tocarlo. De la misma manera, todos vivimos en el mundo, comemos, disfrutamos y sufrimos, practicamos sadhana y hacemos muchas cosas; sin embargo, debemos estar despegados de todo esto (Satyananda, 1996: 151).

Como escalones en una larga escalera, de a pasos o con zancadas, cada individuo llega a su bienaventuranza. Es, en suma, la imagen ilustrada del

⁵ Véase en Le Breton (2010).

Yoga Nidra. La libertad llega cuando se deja de pensar que el cuerpo físico está en la punta de la pirámide; este no es más que la tabla rasa donde se comienza el camino.

Pero entonces, ¿cómo debería sentir este “nuevo cuerpo”? Una revolución del cuerpo perfecto supone una *trascendencia* importante. Si bien es cierto que no importa mucho la apariencia estética o el uso mediático de la misma, ¿cómo siente un cuerpo alejado de una imagen y cercano a un imaginario de perfección?

Ahora tome consciencia de su cuerpo físico, el cuerpo burdo, mortal. Tome consciencia de su posición, acostado en shavasana, practicando yoga nidra. Y como resultado de esta relajación, todo el cuerpo, a nivel físico, mental y emocional, se ha vuelto tranquilo, silencioso y pacífico, pero aun así se siente fresco, revivido y energizado. Todo el cuerpo... tome consciencia de todo el cuerpo.

Tome consciencia de todo lo que lo rodea. Tome consciencia de usted y de mí en esta habitación...tome consciencia de que lo estoy guiando en el yoga nidra y que usted lo está practicando. Tome consciencia de todo lo que lo rodea...todo lo que lo rodea...todo lo que lo rodea. Ahora, sin sacudir el cuerpo o abrir los ojos, siéntese mirando hacia mí. Siéntese en sukhasana con la cabeza y la columna rectas. Ahora inhale y mientras exhala, cante Om Hari Om Tat Sat (Satyananda, 1996: 153).

Pues bien, este cuerpo toma consciencia. Consciencia de que está pero no en qué forma, consciencia de su existencia y por tanto de su relevancia, mas no de una incomprensible y casi enfermiza búsqueda por moldearlo o hacerlo terreno de ofertas-demandas. Este es un cuerpo que busca libertad, ensoñación, ir más allá del dolor o el placer: adiós al estrés, la depresión, la no superación.

El Yoga nidra, al igual que otras alternativas de revolución del cuerpo perfecto, ha dado una respuesta contundente a los reclamos de corporalidades trasgredidas por la industrialización, el estrés, la depresión, la modificación, la estrechez de lo corpulento y la inmediatez de una alimentación limitada pero ambiciosa. Ahora solo se necesita la rotación de la consciencia:

Relaje todo el cuerpo. Exhale todas sus tensiones y preocupaciones. Sienta que se está volviendo muy pesado. Tome consciencia de las partes

del cuerpo que yo estoy nombrando, pero no las mueva. Solamente sienta las partes y siga mi voz. No se vaya a dormir. (Satyananda, 1996, p. 155)

Si usted es consciente de que ese cuerpo que lo hace presente existe, pero aun así lo “deja ir”, no lo necesita: es libre, libre de una corporalidad mundana. Sin embargo, este cuerpo no podrá olvidar de manera fácil que “paradójicamente, al mismo tiempo está disociado de él a causa de la herencia dualista que sigue pesando sobre su caracterización occidental. Así, es posible hablar, como si fuere una frase hecha, de la “liberación del cuerpo”, enunciando típicamente dualista olvida que la condición humana es corporal, que el hombre es indiscernible del cuerpo que le otorga espesor y sensibilidad de su ser en el mundo”(Le Breton, 2010: 8).

Alimentando cuerpos perfectos

Atendiendo a las consideraciones expuestas hasta el momento, podemos atrevernos a designar un perfil de liberación un poco más claro: el hombre, que posee un cuerpo, no desea deshacerse de él para liberarse; en su lugar, pretende utilizarlo como puente a dicha iluminación.

Así pues, las luchas de una *revolución de los cuerpos perfectos* parecen entender muy bien su misión: si bien el hombre no puede deshacerse de su corporalidad en forma total e inmediata, habrá que trabajar en el perfeccionamiento de la misma, sin llegar al extremo de negarle su propia identidad, pero sí manteniendo unas directrices puntuales.

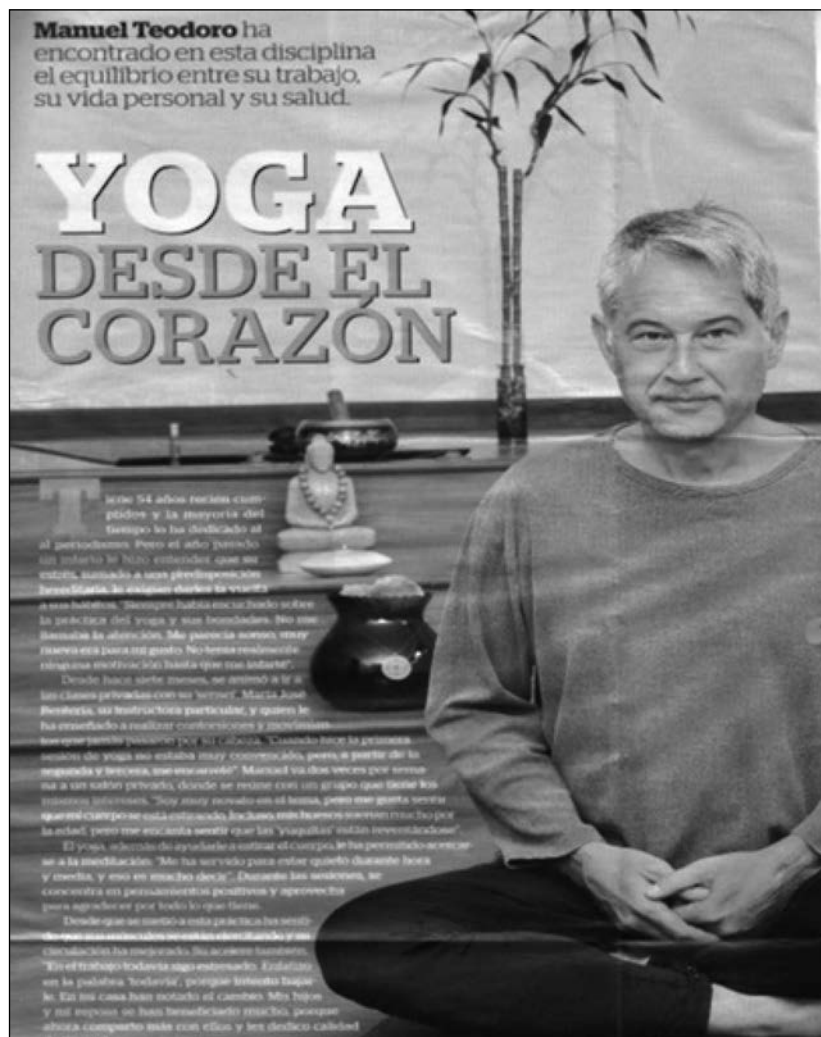
Empecemos pues con la alimentación. “Hemos considerado el cuerpo humano como el motor de un coche. Para su función necesita combustible. La energía para el cuerpo físico se obtiene a través de la comida, el agua y aire [...] la necesidad que tiene el hombre una dieta natural” (Satyananda, 1996: 235).

Existe una fuerte tendencia hacia la noción de cuerpos estéticamente armoniosos e idealmente saludables. No obstante, ya se ha visto cómo ello ha desencadenado distintas posiciones incluso contradictorias; el despliegue de trastornos alimenticios como la bulimia o la anorexia; el creciente aumento de los discursos que apoyan el uso o no de alimentos transgénicos y la prioridad de alimentos orgánicos para una vida saludable. En fin, ese cuerpo en busca de la perfección necesita nutrirse bien.

La *revolución de los cuerpos perfectos* enumera claramente cuatro elementos necesarios para la regeneración y reconstrucción del cuerpo: 1) pro-

teínas o comida nitrogenada; 2) carbohidratos; 3) grasas; 4) minerales. Entiéndase por regeneración y reconstrucción del cuerpo una de las tareas que se requieren para dejar de lado el estrés, la depresión y la intranquilidad.

Imagen 10



Fuente: Tomado de Revista Vea (Cali, Colombia). Del 13 al 26 de Junio de 2014.

El Yoga nidra no solo comprende la importancia de mantener una dieta equilibrada y enmarcada por los cuatro elementos antes mencionados. También alienta a los cuerpos a entender el término *comida natural* como la puerta hacia otro gran escalón en la liberación: *el vegetarianismo*.

Imagen 11



Fuente: Periódico *El Tiempo* (Cali, Colombia). 16 de febrero de 2014,p.10.

Las frutas y vegetales crudos contienen sustancias antiescorbúticas, que previenen varias enfermedades. La carne, por otra parte, puede estar afectada hasta algún grado por enfermedades como la triquinosis, lombrices, etc., que se transmiten rápidamente a los que la comen. Gran parte de médicos y dietéticos prohíben a sus pacientes comer carne, no solamente como medio de eliminar trastornos como la gota, el reumatismo, etc., sino también como prevención contra las enfermedades causadas por el ácido úrico. Se ha demostrado que las heridas sufridas por los vegetarianos cu-

ran más rápidamente, y el peligro de contraer fiebre y altas temperaturas disminuye considerablemente [...] Aunque un comedor de carne aparenta poseer vigor corporal, no posee la resistencia del vegetariano. Un vegetariano puede trabajar largos períodos bajo las más duras condiciones y no cansarse, mientras que un comedor de carne puede realizar una dura tarea solamente durante un corto período, ya que en seguida se debilita y siente hambre (Satyananda, 1996: 236 -237).

La alimentación y la dieta no se venden a una corporalidad armoniosa y curvilínea; por otra parte, se ponen en el lado del mejor postor: la salud. Porque “una dieta natural aporta mayor resistencia a la enfermedad y prolonga la vida” (Satyananda, 1996: 237). Para ilustrar lo anterior veamos el siguiente relato:

El hombre más viejo de toda la historia de Inglaterra, Thomas Parr, que murió en 1635, a la edad de ciento cincuenta y dos años y nueve meses, no murió de vejez. Había vivido con una dieta compuesta exclusivamente de leche, queso y pan duro; se casó por segunda vez a la edad de ciento veinte años y, finalmente, murió después de trasladarse a Londres donde, por primera vez, comió en exceso y bebió vino. Tras efectuar la autopsia de Parr, el doctor William Harvey encontró su cuerpo en excelentes condiciones y atribuyó su muerte a “simple exceso producido por vida regalada”. (Satyananda, 1996: 238)

¡Vaya promesa que se hace! Ahora no solo se puede llegar a la liberación, sino también se puede conseguir una vida cuasi eterna. Un cuerpo cada vez más cerca de la perfección.

En efecto, esas son las auténticas ventajas de una alimentación natural. Aparece así la necesidad de hacer ver a la alimentación inadecuada como la causante de pasiones animales en el hombre y conductora a estados mentales intranquilos: “causa desórdenes nerviosos y circulatorios, tales como hipertensión, endurecimiento de las arterias y las enfermedades del ácido úrico” (Satyananda, 1996: 243).

En este sentido y sin llegar a obligatoriedades, “no es necesario ni deseable que los estudiantes de Yoga se conviertan en maniáticos de la comida,

que pesan, miden y analizan cada bocado. Es mucho mejor que se mantengan cuanto sea posible dentro de una línea de comidas naturales, recordando siempre que la naturaleza es maravillosamente sabia, puesto que representa la infinita sabiduría de toda la creación”(Satyananda, 1996: 243).

Cuidando cuerpos perfectos

Como se mencionó desde un principio, no se pretende con este escrito otra cosa más que mostrar cuáles son algunas de las manifestaciones divergentes en los discursos de la *liberación del cuerpo*; en especial cuando se trata de cuerpos desesperados que buscan salida en apuestas culturales como las orientales. Así pues, y continuando con esta dinámica, ahora el Yoga nidra muestra una guía minuciosa de cómo cuidar-limpiar el cuerpo atormentado y “contaminado”.

Una forma de Yoga, Hatha Yoga, concede especial atención al cuerpo físico, que es el vehículo de la existencia y actividad del espíritu. La pureza de la mente no es posible sin pureza en el cuerpo en el que funciona y por el que se es afectada. Así pues, la filosofía Yóguica da preferencia a la movilización del cuerpo y al control de la respiración vital. Podemos dividir el Yoga como sigue:

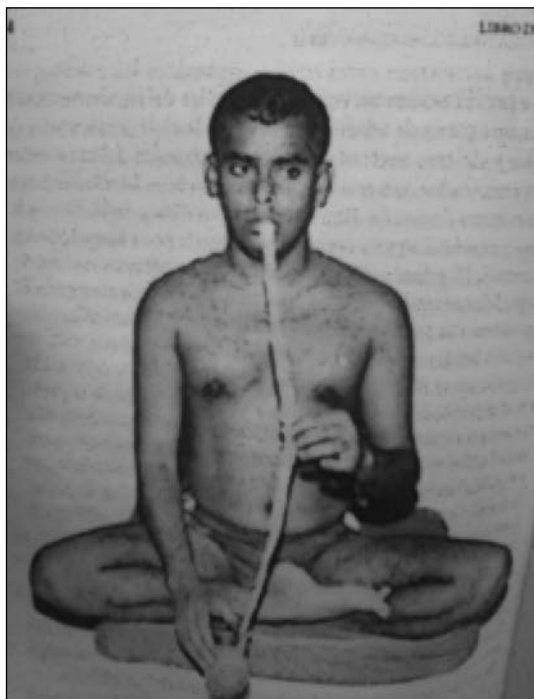
1. Instrucciones para la purificación del cuerpo por dentro y por fuera.
2. Práctica de posturas.
3. Prácticas de *Mudras* y *Bandhas*, que son similares a las posturas y producen una especie de corriente eléctrica o fuerza llamada *kundalinishakti* (poder de la Serpiente).
4. Control de la fuerza vital a través de la respiración yóguica.
5. Apaciguamiento de la mente y sus modificaciones, suspendiendo la percepción sensorial.
6. Progresión en el control mental o concentración.
7. Meditación en varios centros nerviosos, que hace que lamente se inmovilice como la llama de una vela en un lugar resguardado.
8. El último estado, la supraconciencia, cuando el pequeño ego-“Yo” se funde con el Supremo Ego o Dios (Satyananda, 1996: 28).

Aquí vuelve a aparecer en el discurso la importancia de un cuerpo individualizado, que más allá de reconocerse con otros en el mundo o en una

comunidad particular⁶, ansía encontrarse en sí desde su *ego*. Claro está, este es un *ego* que no busca un perfeccionamiento físico —como ya se dijo, *alter ego*—, es más bien un *ego* que busca encontrarse en plenitud y libertad.

Para lograr tal plenitud, habrá que entender que la dualidad hombre-ser—o, para este caso, cuerpo-mente— debe posicionarse en un terreno donde el primero no domine al segundo, siendo necesaria la purificación de la corporalidad. “El Yoga concede gran atención a la eliminación de impurezas que nuestros organismos no son capaces de expulsar. En algunos casos la limpieza yóguica incluso auxilia a la naturaleza en su labor” (Satyananda, 1996, p. 39). Veamos algunos casos:

Imagen 12



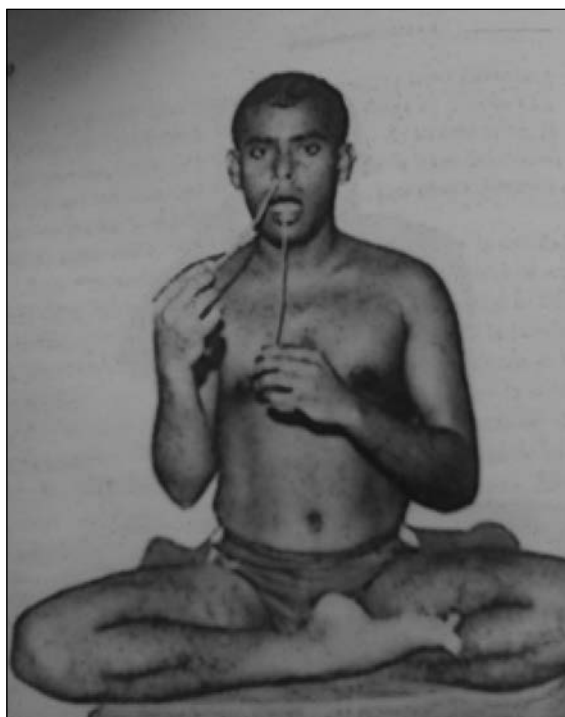
Fuente: *Yoga Nidra. Técnica para la relajación profunda*, 1996, p. 44.

⁶ Caso que se ejemplifica en la cultura de los Canacos. Véase en Le Breton (2010).

Purificación con agua. Beba un vaso grande de agua salada y sacuda repentinamente el abdomen. Contraiga el estómago. Ponga los dedos en la raíz de la lengua y hurgue hasta vomitar el agua. El nombre sánscrito de este proceso es *Kunjar-Kriya*. (Satyananda, 1996, p. 40)

Danta-Dhauti es una limpieza de los dientes que el hombre civilizado efectúa comúnmente. Es esencial, junto con la limpieza de los dientes, un masaje de las encías, que la fortalezca y elimine de sus poros toda la materia impura (Satyananda, 1996: 44).

Imagen 13



Yoga Nidra. Técnica para la relajación profunda, 1996, p. 40.

Existe pues todo un arsenal de limpieza de varios sistemas corporales: purificación con viento para gases nocivos del estómago; purificación con agua, *Agni-Sara* estimula el hígado, bazo, riñones y páncreas-reduce la grasa abdominal y elimina el estreñimiento; purificación con tejidos canal del alimento-tubo

de la boca al ano; *Danta-Dhauti*-limpieza de los dientes; *Hrid-Dhauti*-limpieza de la lengua; *Karna-Dhauti*-limpieza de oídos; *Moola-Sodhana*-irrigación del recto; *Net*-limpieza nasal; *Tratak*-ejercicios con la mirada; *Kapalabhati*-respiración con el diafragma; *Basti*-limpieza de los intestinos bajos.

En suma, es necesaria toda la parafernalia de la limpieza y la preparación del cuerpo, porque “el Yogui ve en el cuerpo físico un instrumento para su viaje hacia la perfección [...] los ejercicios de Yoga no solo desarrollan el cuerpo, sino que también ensanchan las facultades mentales. Más aún, el yogui adquiere dominio sobre los músculos involuntarios de su organismo” (Satyananda, 1996: 69).

Ya no se requiere ir al gimnasio o pasar largas horas en entrenamientos físicos que solo pueden controlar cierta parte del desarrollo y utilidad corporal. La razón: “La diferencia fundamental entre los ejercicios de Yoga y los ejercicios físicos ordinarios es que la cultura física enfatiza los movimientos violentos de los músculos, mientras que el Yoga se opone a ellos, porque producen grandes cantidades de ácido láctico en las fibras musculares y causan de ese modo la fatiga” (Satyananda, 1996: 69)

Todo lo conocido hasta el momento sobre la salud del cuerpo, su funcionamiento, acondicionamiento y perfeccionamiento se desmorona frente a estos no tan nuevos, pero sí quizá poco conocidos, postulados de *cuerpos perfectos*.

Cómo se alivia un cuerpo perfecto

La enfermedad del siglo, reina de todas las actuales explicaciones médicas, ha hecho un trabajo glorioso. De la A a la Z puede desplegarse cuan larga es y permitirse asegurar que es ella la causante número uno de todos los otros padecimientos. Sufrir de estrés parece ser la explicación más coherente para la enferma humanidad. Y de ella nacen muchas otras “afecciones”: las depresiones, los estados largos de tristeza, fracasos laborales, gastritis, migrañas, artritis, hipertensión, cáncer. En fin, la necesidad de autoayuda y superación. Poder comprender cómo lo que sucede en torno al ser afecta no solo su estado físico, sino también su psiquis, su “interior”. Es en este punto coyuntural donde “muchos sujetos se dedican a buscar, incansablemente, modelos que convierten al cuerpo en una especie de suplemento del alma” (Le Breton, 2010: 15).

Para curar el cuerpo utilicemos la libertad en su existencia. Imagine y visualice cómo esas células malignas que lo están atacando poco a poco son vencidas por usted mismo, por su mente, por su cuerpo endurecido de poder. Tratamientos basados en el yoga con pacientes de presión irregular y otras afecciones, parecen ser la clave para un mejoramiento notorio.

“Mucho antes de que los modernos científicos supieran algo sobre las glándulas endocrinas y sus funciones, los yoguis recomendaban ejercicios para estas importantes glándulas. Ellos sabían que el sistema endocrino afecta a las emociones de la mente y viceversa” (Satyananda, 1996: 82).

Imagen 14

4D EL NUEVO HERALD ■ GALERIA
06 04 11 ■ MIÉRCOLES

LAS DEPRESIÓN PUEDE EMPEORAR LA ARTRITIS

La artritis de la rodilla es una enfermedad que típicamente afecta hombres y mujeres mayores de 50 años de edad y que ocurre con frecuencia en personas que tienen sobrepeso. No obstante, un reciente estudio reseñado en *The Journal of Bone and Joint Surgery* indica que la depresión puede exacerbar los síntomas incluso en pacientes que sufren de artritis leve a moderada.

“La osteoartritis en la rodilla es causa común de dolor e impedimento en adultos mayores”, destacó el doctor Tae Kyum Kim, director del estudio y quien pertenece a la División de Cirugía de la Rodi-

lla y Medicina Deportiva en el Bundang Hospital de la Universidad Nacional de Seoul.

El estudio, que incluyó a 660 hombres y mujeres de 65 años y mayores, fueron evaluados por la severidad de su artritis en la rodilla con rayos X, así como por sus síntomas. Se realizaron, además, entrevistas y cuestionarios para establecer la relación de la enfermedad con la depresión.

“A menudo, el nivel de los síntomas artríticos que describen los pacientes es más severo de lo que se puede determinar en los rayos X, lo cual hace más difícil para el médico tratar la enfermedad”, dijo Kim.

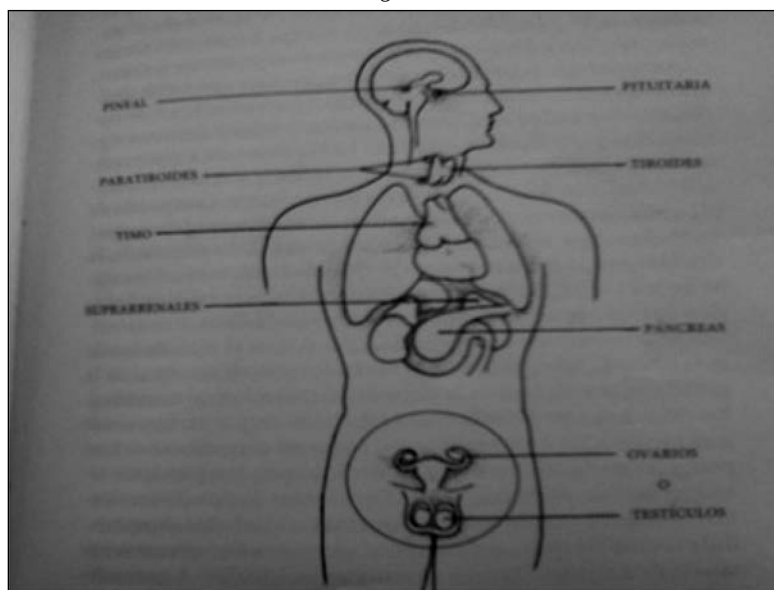
“Los resultados del estudio indican que la depresión puede jugar un rol importante en la manera como los pacientes perciben los síntomas de artritis en la rodilla, incluso en pacientes con una enfermedad moderada”, añadió.

De acuerdo con la American Academy of Orthopaedic Surgeons, los síntomas de la artritis en la rodilla incluyen dolor, rigidez o inflamación, así como movimiento limitado o sensación de inestabilidad en el área.

OJO CON ESTO

Fuente: Periódico El Nuevo Herald (Miami, Florida-EE.UU.). 6 de abril de 2011, p. 4D.

Imagen 15



Yoga Nidra. Técnica para la relajación profunda (1996), p. 83.

Existe evidencia en la cual el imaginario y la proyección de ideas curativas hacen eficaz el tratamiento de enfermedades: “los enfermos encuentran hoy el poder del imaginario y utilizan estos recursos para encontrar el camino de la cura [...] Con la ayuda de un terapeuta (o solo), el enfermo visualiza, a su modo, el trastorno orgánico que lo hace sufrir y elabora por medio de un guion inventado por él su avance progresivo hacia la cura” (Le Breton, 2010: 215).

Ya para 1996 existía toda una experimentación de este fenómeno. Los resultados no se hicieron esperar y con sorpresa los cuerpos vivieron mejorías.

En la actualidad, el hombre está sujeto a mayor estrés y tensión que en épocas anteriores. El estrés juega un papel importante en la patogénesis de la hipertensión esencial.

A 27 pacientes de hipertensión se les entrenó en biorretroalimentación. La resistencia galvánica de la piel indicó su relajación. Al final de la prueba se notó una mejoría subjetiva en la mayoría de los pacientes; el promedio de tensión arterial se redujo de 118 a 103 mm/Hg. y la necesidad de medicamentos se redujo en un 41 por ciento. Resultados

similares se obtuvieron con la regulación de temperatura mediante biorretroalimentación.

A 86 hipertensos se les enseñó *shavasana*, un ejercicio yóguico. Los pacientes fueron divididos en tres grupos: el primero reunía pacientes que no estaban tomando medicamentos antihipertensivos; el segundo, a pacientes cuya presión arterial estaba controlada mediante drogas y el tercero, a pacientes cuya presión arterial no estaba siendo controlada adecuadamente, incluso tomando medicamentos. Luego de practicar *shavasana* por tres meses, la mayoría de pacientes reportó una sensación de bienestar general y una mejoría en síntomas como dolores de cabeza, insomnio, nerviosismo, etc. [...] por tanto el entrenamiento en biorretroalimentación y/o *shavana* es una importante adición al armamento que existe contra la hipertensión (Satyananda, 1996: 232 - 233).

Para unos podrá tratarse de un asunto extraordinario o mágico; para otros, de una realidad extraña pero efectiva. Lo realmente cierto es que “el cuerpo pensado de este modo encuentra nuevamente la dimensión simbólica. Ya no es tomado al pie de la letra como materia sino como el movimiento social e íntimo del símbolo” (Le Breton, 2010: 215), puesto que, “con mayor frecuencia, la imagen mental está entendida como un método que ayuda, potencialmente, a las técnicas que la medicina utiliza paralelamente (radioterapias, quimioterapias, etc.)” (Le Breton, 2010: 215).

He aquí una revelación aún más contundente. Ahora con vigor se comienzan a mezclar diálogos científicos y alternativos. No obstante, “las técnicas de visualización médica enmarcan en su objetivo la materia del cuerpo y olvidan las venas de símbolo que le dan vida, el dolor, la alegría o la muerte” (Le Breton, 2010: 216); mientras que las visiones alternativas aún creen firmemente en la liberación de un cuerpo que está más allá de toda simbología terrenal.

La sexualidad: cómo hacer el amor con un cuerpo perfecto

Existe para el mundo yóguico una forma clara de explicar la unión genital: es un absurdo. En ella no hay mayor cosa ni trascendencia. Es mejor situarse en la búsqueda del intercambio energético armonioso.

Contraria a la publicidad sexual, el comercio del cuerpo y las distintas formas del “rendimiento en la cama”, la *revolución de los cuerpos perfectos* centra su mirada en el Tantra yoga: la transmutación de la energía sexual.

Imagen 16



Fuente: Periódico *ADN* (Cali, Colombia), 20 de abril de 2011, p. 5.

Tantrismo es el término general que los estudiantes occidentales de la espiritualidad de la India utilizan para designar una clase especial de enseñanzas hindúes y budistas establecidas en los primeros siglos de la era cristiana, y extendidas alrededor del primer milenio después de Cristo (Feuerstein, 1998: 139).

En este caso es necesario aclarar que “la mayoría de las escuelas del tantrismo tienen las siguientes características: [...] 3. La creencia de que la realidad espiritual no es algo ajeno al reino empírico de la existencia sino inherente a él, y que conduce a la conocida fórmula *nirvana*: *samsara*: *nirvana* indica la realidad trascendental y *samsara* la realidad condicionada (o mundo); el mismo principio que expresa en la máxima que afirma que el adepto tántrico es capaz de ambas cosas, alcanzar la libertad (*mukti*) y gozar del mundo (*bhukti*)” (Feuerstein, 1998: 139).

Volvemos a un cuerpo que se mueve en terrenos paralelos: trasciende y es libre olvidando su corporalidad, pero aun así no la abandona porque es capaz de gozar con ella las posibilidades del mundo en el que está; puesto que existe la creencia en la posibilidad de alcanzar una iluminación permanente o liberación cuando el individuo todavía está corporizado (Feuerstein, 1998: 140).

El deseo por el otro cuerpo y la unión eventual de ambos se basa en la comprensión de que la energía sexual es una reserva importante de energía que

debe ser utilizada con sabiduría para estimular el proceso espiritual, en lugar de obstaculizarlo a través de la emisión orgásmica (Feuerstein, 1998: 140).

La gente corriente desperdicia su excedente de energía sexual a través del orgasmo. Sin embargo, los practicantes tántricos aprovechan dicha energía para catapultarse fuera de la realidad convencional, limitada y asociada al sufrimiento, para despertar los sutiles reinos de la existencia y la realidad última. Aspirar a convertirse en inmortales y participar de la eterna manifestación de la diosa con plenitud y libertad. Con el firme propósito de alcanzar este ideal, considerar que todas las cosas son una simple modificación de la propia energía-diosa universal y emplean cualquier medio para alcanzar su máximo deseo, trascender la realidad ordinaria (Feuerstein, 1998: 143).

Imagen 17



Dr. J. P. Steimmer. Relajación Equilibrio (1992).

Nuevamente se enfatiza la importancia de entender, incluso por el medio tan sugestivo de la sexualidad, que el cuerpo como se nos había presentado

hasta hoy ya no es útil en sí. Ha de ser la trascendencia del espíritu, el poder de la mente sobre la corporalidad y la conservación de la energía lo realmente relevante en todo acto del hombre.

Los discursos que posicionan la sexualidad pero que le dan un valor agregado de iluminación e incluso de estados de plenitud donde el orgasmo genital es una minucia irrelevante, hacen del tantrismo y el yoga guías que inclusive pueden llegar a incitar a la moderación sexual o el celibato con argumentos faltos de moralismo, y, en su lugar, llenos de “ideología liberadora”:

El sexo no es pecaminoso ni sucio. Por el contrario, el apetito sexual se considera inherente divino. La razón por la que se recomienda la castidad (*brahmacharya*) es puramente práctica: la de economizar energía. Los yoguis deben sobrealimentar sus cuerpos para lograr unirse a la reserva energética universal de Shakti. Para disparar una flecha y hacer diana, primero hay que tensar el arco. Cuanto más tenso esté, más lejos y veloz volará la flecha. Esto es libertad mayor al placer mundano (Feuerstein, 1998: 148).

Al respecto Foucault podría aportar diciendo que la *revolución de los cuerpos perfectos* busca, entre otras cosas, lo que él llamó, en *Historia de la Sexualidad-La Voluntad de Saber*, el canto del derecho de lo inmediato y lo real. Toda una gran tela de poder-saber-placer donde hay una puesta en discurso del sexo. Un sexo queen este caso busca la conservación de la energía vital y no el acecho por el orgasmo, la homosexualidad o la bigamia. Bien podría decirse que el yoga tántrico es una forma de la incitación de las “técnicas polimorfos del poder” (Foucault, 1997: 19) en la voluntad de saber.

Si no se requiere de la eyaculación —por tanto, del acto sexual como procreador de vida—cabría aquí poner en escena los siguientes interrogantes:

¿acaso la puesta en discurso del sexo no está dirigida a la tarea de expulsar de la realidad las formas de sexualidad no sometidas a la economía estricta de la reproducción: **decir no a las actividades infecundas**,⁷ pros-

⁷ Esto es el goce por el goce mismo. El derecho a sentir placer. Es la posibilidad de encarnar a través del discurso, la sexualidad de forma libre y espontánea. Donde hay goce y no simplemente un acto reproductivo o egocéntrico genital. Más allá de los moralismos, está el disfrute del saber sobre el cuerpo que siente y vive con el otro cuerpo a través del contacto, la caricia, el deseo, la pasión, o como se prefiera. Para ampliar y llegar a expandir de forma más amplia éste planteamiento, se requiere profundizar en los postulados de Foucault en su obra *la Historia de la sexualidad* (1997).

cribir los placeres vecinos, reducir o excluir las prácticas que no tienen la generación como fin? [...] ¿no constituyen otros tantos medios puestos en acción para reabsorber, en provecho de una sexualidad **genitalmente centrada**, tantos placeres sin fruto? (Foucault, 1997, p. 48).

Imagen 18



Dr. J. P. Steimmer. Relajación Equilibrio (1992).

Se sugiere una solución: “Contra el dispositivo de sexualidad, el punto de apoyo del contraataque no debe ser el sexo-deseo, sino los cuerpos y los placeres” (Foucault, 1997: 191). Para este contexto, Yoga: placer muy por encima del deseo.

Finalmente: ¿existe o no la libertad del cuerpo?

¿Existe entonces la posibilidad de que el hombre sea libre? Por cierto que sí. Cristo nos enseña: “Quien pierda su vida en este mundo, la salvará para el mundo eterno...” (Juan 12/25). ¡Es de nuestra propia personalidad que debemos liberarnos! Las codicias innatas en nuestra persona son las que nos tornan esclavos. Si logramos liberarnos de ellas, alcanzamos la plena libertad. Pues la única y verdadera libertad es la completa AUSENCIA DE DESEOS (Yesudian & Haich, 1976: 31).

Pasamos ya por todo un discurso de la *revolución de los cuerpos perfectos*, en el que la constante mayor se enmarca en entender el cuerpo como la materialización del presente y del mundo tangible mas no como el último nivel de iluminación para el mismo. Determinar si es posible, por medio de postulados como los expuestos, la libertad del cuerpo, es una cuestión todavía muy profunda para abordar. No hay que olvidar que el hombre solo podrá liberarse de su corporalidad cuando deje de forma consciente su preocupación por la misma. Mientras tanto, puede seguir buscando opciones mediáticas que lo inclinen hacia juegos en los cuales su cuerpo es sin más el protagonista principal:

Todas nuestras miserias proceden del temor a la muerte y a la enfermedad y de deseos insatisfechos. Cuando el hombre alcance la verdad o su naturaleza real descubrirá que es inmortal. En consecuencia al no morir nunca, desaparecerá el temor a la muerte. Cuando sepa que es pleno y perfecto no tendrá más vanos deseos que satisfacer. De este modo, desechando el temor a la muerte, con la comprensión de su naturaleza real y sabiendo que el “reino de los cielos” está dentro de él, el hombre disfrutará de una felicidad perfecta, incluso, mientras viva en su cuerpo físico (Devananda, 2001: 17).

Desear un estado de perfección en el que ya no exista temor al sufrimiento ni miedo a la muerte no es más que una de las representaciones del cuerpo y los saberes sobre el mismo como “tributarios de un estado social, de una visión del mundo y, dentro de esta última, de una definición de la persona. El cuerpo es una construcción simbólica, no una realidad en sí mismo” (Le Breton, 2010: 13).

Mero simbolismo, eso puede llegar a ser el Yoga nidra, el Yoga tántrico, los discursos de Chopra o el kung-fu. Sin llegar a demeritar su funcionalidad, y mucho menos la seriedad de sus discursos, estos movimientos ayudan en gran medida a poner de manifiesto su inconformidad con una visión moderna y laica de la *ensomatosis*, donde “el cuerpo es, entonces, en una perspectiva casi gnóstica, la parte maldita de la condición humana, parte que la técnica y la ciencia se afanan por remodelar, reciclar, volver ‘no material’ para, de alguna manera, librar al hombre de su molesto arraigo carnal” (Le Breton, 2010: 217). La *revolución de los cuerpos perfectos* se opuso, y en su argumento introdujo todo un manual de cómo debiera ser el cuerpo, qué podría sentir, cómo comer, limpiarse, perfeccionarse e incluso habló sobre su sexualidad: pretendió liberarlo. Y es que EL CAMINO DE LA ESCLAVITUD A LA LIBERTAD, ESO ES YOGA:

Condúzcame

De la irrealidad a la realidad,

De la oscuridad a la luz,

De la muerte a la VIDA.

Devananda, 2001: 31.

En fin, “las ambigüedades de la liberación del cuerpo” (Le Breton, 2010: 138).

Bibliografía

Chopra, (2014). The Chopra Center. Recuperado de <https://www.chopra.com/programs/espanol>

Devananda, S. V. (2001). *El libro del Yoga. Bienestar y nutrición*. Alianza Editorial.

Editores

Feuerstein, G. (1998). *Yoga, introducción a los principios y la práctica de una antiquísima tradición*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1996). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.

- Foucault, M. (1997). *Historia de la Sexualidad 1- La voluntad de saber*. Siglo XXI
- Le Breton, D. (2010). *Antropología del cuerpo y la modernidad*. Ediciones Nueva
- Linotipia Bolívar.
- Satyananda, S. P. (1996). *Yoga Nidra Técnica para la relajación profunda*. Editorial
- Tolle, E. (2000). El poder del ahora un Camino hacia la realización espiritual. Recuperado de http://www.caminosalser.com/contenidos/libros/Tolle_Eckhart-El_Poder_del_Ahora.pdf
- Visión.
- Watts, A. (1982). *El libro del Tabú*. Editorial Kairós.
- Yesudian, S. & Haich, E. (1976). *Raya Yoga*. Editorial Dédalo.

Hacia la construcción de una ruta metodológica de la arqueología a la genealogía. Grupo de estudios sobre cuerpos y educación (GESCE)

Mónica Cristina Pérez Muñoz

Primer eje. Conceptualización y fortalecimiento teórico frente a lo que implica la construcción de una ruta metodológica arqueológico-genealógica

Para este eje de trabajo se realizan reuniones periódicas en las que se discuten asuntos metodológicos —abordaje desde los documentos, tipos de documentos y cómo operar con cada uno—, se hacen lecturas y discusión de textos, presentación de avances y experiencias en torno a los trabajos de investigación de los diferentes integrantes.

Un texto fundamental para el grupo ha sido *La arqueología del saber* de Michel Foucault; su lectura se convirtió en un desafío interesante, por un lado, por la complejidad de su lenguaje y estructura, y por otro, por la seducción que ejerce sobre el lector incitándolo a romper los esquemas, a pensar, leer, analizar de otra manera.

El libro es una especie de manual del método arqueológico, el cual debe ser entendido como una caja de herramientas que nos aporta reflexiones, nociones y conceptos para analizar diferentes acontecimientos, pero no desde los procesos de causalidad, interpretación y generalización que frecuentemente se utilizan al estudiar un hecho; tampoco desde el estudio de las ideas, de los personajes, sino de las prácticas, los acontecimientos discursivos, las rupturas, las discontinuidades. En él encontramos algunas nociones y postulados que nos han permitido ir configurando un método de trabajo arqueológico-genealógico. La mayor invitación del texto, sin duda, es la de dejar de lado

las continuidades, los relatos tradicionales, las unidades (época, siglos), para sustituirlos por capas sedimentadas, y multiplicar los niveles de análisis.

En Colombia, el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica¹ ha adoptado este método de trabajo en el transcurso de sus investigaciones; al respecto Carlos Noguera, en el prólogo del texto *Foucault, la Pedagogía y la Educación*, plantea:

cuando apelamos al nombre de Foucault, nos referimos a un modo de escribir, de interrogar, de percibir, de pensar. Decir Foucault, es pues evocar una perspectiva, una manera de mirar, de analizar, de trabajar, es el nombre que se le ha dado a una caja de herramientas (Zuluaga *et al.*, 2005: 7).

Más adelante en el mismo presenta la siguiente reflexión:

no ha sido la intención de elaborar una teoría foucaultiana de la escuela, de la pedagogía y del maestro, sino, utilizar estos planteamientos para entender un problema local que nos convoca como territorio: el ser actual y el devenir de la educación y la pedagogía en nuestras sociedades. Desde esta perspectiva queremos entonces construir un instrumento que nos permita develar el conjunto de relaciones de poder y las luchas a partir de las cuales se ha inventado e impuesto una institución, un sujeto, un saber y unas prácticas en cada uno de los espacios geopolíticos e históricos en los que habitamos. (Zuluaga *et al.*, 2005: 40)

En el GESCE se comparte la posición del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, cuyo planteo es que más allá de hacer un estudio foucaultiano sobre diferentes temas, o de rendir un tributo al pensamiento de dicho autor, lo que se pretende es usar sus formulaciones, nociones, postulados, como una herramienta que posibilite una mirada crítica frente a ciertos fenómenos sobre los cuerpos y la educación, así como para identificar las condiciones de posibilidad que los hicieron factibles y las regularidades y estrategias discursivas que las mantienen.

A continuación, se presentan algunos de los elementos que se retoman de *La arqueología del saber* y que han permitido a los integrantes del GESCE

¹ El Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHHP) está conformado por investigadores de seis universidades del país: la Universidad de Antioquia, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad del Valle, la Pontificia Universidad Javeriana, la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad del Cauca. Su trabajo se ha centrado en reconocer históricamente la relación del maestro con el saber pedagógico. Para ampliar la información visitar: <http://historiadelapRACTICAPEDAGOGICA.com/>

darle forma a la problematización y abordaje de los temas de investigación en sus trabajos; este aspecto se ampliará en el segundo eje.

Uno de los primeros interrogantes en los que se viene trabajando es cómo podemos problematizar desde esta perspectiva metodológica.²

¿NO?	¿SI?
• ¿Qué vínculo establecer entre acontecimientos dispares? • ¿Cómo establecer entre ellos un nexo necesario? • ¿Cuál es la continuidad que los atraviesa o la significación de conjunto que acaban por formar? • ¿Se puede definir una totalidad, o hay que limitarse a reconstituir los encadenamientos?	• ¿Qué estratos hay que aislar unos de otros? • ¿Qué tipos de series instaurar? • ¿Qué criterios de periodización adoptar para cada una de ellas? • ¿Qué sistema de relaciones (jerarquía, predominio, escalonamiento, determinación unívoca, causalidad circular) se puede describir de una a otra? • ¿Qué series de series se pueden establecer? • ¿En qué cuadro, de amplia cronología, se pueden determinar continuidades distintas de acontecimientos?

Tener en cuenta estos elementos para problematizar ya implica tomar una postura diferente sobre lo que se pretende estudiar. En palabras de Martínez:

No se trata de investigar la representación de un objeto preexistente, ni tampoco su creación por medio del discurso, sino la reconstrucción de una forma histórica concreta, constituida por prácticas y discursos dentro de un régimen de saber y de poder que le da función, que le establece límites, que regula sus modos y sus luchas (Martínez, 2012: 16).

Para poder llegar a hacer esa *reconstrucción de una trama histórica concreta*, es necesario retomar otra de las nociones propuestas por Foucault, la “discontinuidad”, entendida por el autor como:

- Elemento de análisis
- Resultado de la descripción
- Punto de inflexión, quiebre, umbral
- Relación paradójica: es instrumento y objeto de investigación a la vez.

² Cuadro de elaboración propia basado en *La arqueología del saber* (Foucault, 2010: 12).

Es a partir de las discontinuidades, de las rupturas, que se pueden develar y describir los acontecimientos dispersos que han sido condición de posibilidad de dicha formación histórica o de ese objeto a investigar. La ruptura y la discontinuidad, según Foucault, dan lugar a pensar la historia desde dos miradas; por un lado, la historia global, basada en un centro único y en la que se le da una significación común a todos los fenómenos de un período desde el principio de causalidad. Y, por otro lado, la historia general, que tiene como objetivo estudiar la dispersión y dejar de lado las totalidades, las amplias cronologías y la búsqueda de las causas ocultas.

En función de estos planteamientos, se podría considerar que la arqueología nos remite a una “descripción pura de los acontecimientos discursivos” (Foucault, 2010).

El acontecimiento se entiende desde una mirada amplia como:

Evento de carácter singular, que irrumpe de forma contingente, constituido por diversos factores que se encuentran, apoyan, conectan y controlan, que dan lugar a la emergencia mencionada. Que resquebrajan las evidencias que se han definido como producto de una necesidad o evolución de otras prácticas (Martínez, 2012: 21).

Para ir más allá del acontecimiento como novedad y entenderlo como discursivo, se presenta la siguiente caracterización.³

EL ACONTECIMIENTO COMO NOVEDAD O DIFERENCIA	EL ACONTECIMIENTO COMO PRÁCTICA HISTÓRICA
ACONTECIMIENTO ARQUEOLÓGICO • Novedad histórica • Una ruptura radical, solamente manifiesta en sus efectos.	ACONTECIMIENTO DISCURSIVO • La regularidad histórica de las prácticas (objeto de la descripción arqueológica). • La regularidad que la ruptura instaura, por otro lado, es pensada aquí en términos solo discursivos

Las novedades instauran nuevas formas de regularidad, otras maneras de nombrar y la aparición de prácticas novedosas. Es de interés para el GESCE

³ Este cuadro fue elaborado basándome en las definiciones de acontecimiento presentadas en Castro, 2004.

analizar a partir de los documentos estas formaciones, renunciando a buscar un origen secreto, o las fuerzas ocultas que operan sobre un acontecimiento. En palabras de Foucault:

desalojar esas formas y fuerzas oscuras por las que tienen costumbre ligar entre sí los discursos los hombres; hay que arrojarlas de la sombra en la que reinan. Y más que dejarlas valer espontáneamente, aceptar el no tener que ver, por un cuidado de método y en primera instancia, sino con una población de acontecimientos dispersos [...] acoger cada momento del discurso en su irrupción de acontecimiento: en esa coyuntura en que aparece y en esa dispersión temporal que le permita ser repetido, sabido, olvidado, transformado, borrado hasta en su menor rastro, sepultado [...] No hay que devolver el discurso a la lejana presencia del origen; hay que tratarlo en el juego de su instancia (2010).

El análisis de los documentos desde esta mirada no busca su configuración interna o sus secretas contradicciones, sino a partir de la *descripción pura de los acontecimientos discursivos*; buscar las unidades que en ellos se forman (qué objetos, sujetos, formas de poder y saberes), su aparición, sus regularidades, permite comenzar a identificar el conjunto de **enunciados** como acontecimientos discursivos; “no se trata de reencontrar una continuidad oculta, sino de saber cuál ha sido la transformación que ha permitido este paso” (Foucault & Léonard, 1982: 60).

Foucault nos plantea que, para buscar las unidades que se forman en esos acontecimientos discursivos, es preciso preguntarse:

¿Cómo apareció tal enunciado y ningún otro en su lugar?	Condiciones de existencia de un enunciado. Correlación con otros enunciados	Campo finito de secuencias lingüísticas formuladas
---	---	--

Se presentan así cuatro nociones para el análisis:

Acontecimiento vs. Creación

Serie vs. Unidad

Regularidad vs. Originalidad

Condiciones de posibilidad vs. Significación

En este punto ya se cuenta con un cierto bagaje de elementos que le han permitido al GES-CE tomar una postura frente a cómo abordar los trabajos de investigación desde una perspectiva

arqueológica y genealógica. Quedan pendientes otras nociones que se han mencionado, pero no se han definido; para poder entenderlas, se retoma no solo lo planteado por Foucault, sino el uso que otros han hecho de sus ideas en distintos trabajos.

Condiciones de posibilidad	Aquello que hace posible la emergencia de un acontecimiento y ningún otro en su lugar. Dispone que dicho acontecimiento sea aceptado socialmente y su instalación responda a demandas establecidas del vínculo entre factores preexistentes y la puesta en marcha de nuevas estrategias.	Martínez, 2012
Prácticas	“Régimen de prácticas”, lugar de unión entre lo que se dice y lo que se hace, las reglas que se imponen y las razones que se dan de los proyectos y de las evidencias. Las prácticas poseen hasta cierto punto su propia regularidad, su lógica, su estrategia, su evidencia.	Foucault & Léonard, 1982
Prácticas	Las prácticas describen articulaciones impensadas al tiempo que establecen diferencias específicas de lugar, estrato y posibilidad. Dirigen a lo singular.	Martínez, 2012
Prácticas discursivas	Conformadas por reglas, donde se articulan y regulan múltiples enunciados y modos de hacer.	Zuluaga <i>et al.</i> , 2005
	Conjunto de reglas históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, que han definido una época dada y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa.	Foucault, 2010

Estrategias discursivas	Operaciones y procedimientos de producción y reproducción de un conjunto de enunciados con objetivos concretos. Estos objetivos pueden ser: Carácter expresivo: orientar la interpretación y comprensión de un acto de enunciación o posición de un sujeto particular o establecer una forma particular de representación de un sujeto, grupo o hecho social. Carácter práctico: sugerir, limitar, posibilitar o prescribir un curso de acción particular para la conducta de sujetos o instituciones.	Melo, 2013
Sujeto	El sujeto se constituye de una forma activa, a través de las prácticas de sí; estas prácticas no son, sin embargo, algo que se invente el individuo mismo. Constituyen esquemas que él	Foucault, 1994
Sujeto	encuentra en su cultura y que le son propuestos, sugeridos, impuestos por su cultura, su sociedad y su grupo social.	

Teniendo en cuenta todos estos elementos se puede hacer una aproximación a la arqueología, entendida como un análisis y descripción de los acontecimientos discursivos y las reglas que los forman, con el propósito de entender y develar ese conjunto de relaciones de saber-poder entre un sujeto, una institución, a través de unas prácticas.

En palabras del autor,

la diferencia entre **arqueología** y **genealogía** es la que media entre un procedimiento descriptivo y un procedimiento explicativo: que la arqueología pretende alcanzar un cierto modo de descripción (liberado de toda «sujeción

antropológica») de los regímenes de saber en dominios determinados y según un corte histórico relativamente breve; y que la genealogía intenta, por recurso a la noción de «relaciones de poder», explicar lo que la arqueología debía contentarse con describir. Esto es: por qué tal régimen de saber se desarrolla en tal dirección y según tales alcances y no en cualquier otro de los posibles. Lo que la genealogía viene a colmar, pero manteniendo sin embargo la misma orientación del análisis, es lo que la arqueología debía mantener obligadamente en el silencio o la indecisión (Foucault, 1988).

El GESCE, retomando este planteamiento y los elementos aportados hasta el momento, entiende por arqueología el estudio y análisis de los cuerpos y la educación desde diferentes fuentes documentales, partiendo de una descripción con precisión conceptual, identificando en ellos lo que dicen, lo que validan, qué sujetos y que prácticas se configuran, qué fuerzas y regularidades se evidencian. La pretensión y el trabajo del GESCE se encaminan a pasar de este momento descriptivo-arqueológico a un momento explicativo-genealógico en el que se puedan presentar diferentes tensiones sobre los cuerpos y la educación.

Esta mirada, este tipo de análisis y esta postura epistemológica han llevado al GESCE a ir a los márgenes, a los bordes, a buscar los saberes y los conocimientos que están en la cotidianidad del hombre.

Historia no de la literatura, sino de ese rumor lateral, de esa escritura cotidiana y tan pronto borrada que no adquiere jamás el estatuto de la obra o al punto lo pierde: análisis de las sublitteraturas, de los almanaques, de las revistas y de los periódicos, de los éxitos fugitivos, de los autores inconfesables (Foucault, 2010: 179).

El análisis documental, y en particular el documento, es el que *transversaliza* y le da fuerza al GESCE. Se asume que:

El documento no es el instrumento afortunado de una historia que fuese en sí misma y con pleno derecho memoria; la historia es cierta manera, para una sociedad, de dar estatuto y elaboración a una masa de documentos de la que no se separa.

[...] no es, pues, ya para la historia esa materia inerte a través de la cual trata esta de reconstruir lo que los hombres han hecho o dicho, lo que ha

pasado y de lo cual solo resta el surco: trata de definir en el propio tejido documental unidades, conjuntos, series, relaciones (Foucault, 2010).

Los tipos de documentos⁴ sobre los que trabaja el grupo son:

Fuentes primarias

1- Documentos de organismos internacionales: corresponden a documentos en los que se formulan propuestas prescriptivas, agendas o estrategias sobre un tema determinado en el ámbito internacional o mundial. Allí se incluyen organizaciones internacionales como OPS, OMS, FAO, CEPAL, ONU, Banco Mundial y UNICEF.

2- Informes de ministros: conjunto de documentos que integran los reportes anuales originados desde los ministerios y dirigidos al Congreso de la República; hago referencia al Ministerio de Instrucción Pública (hoy Ministerio de Educación), Ministerio de Gobierno de la República, Ministerio de Comunicaciones, etc.

3- Documentos institucionales: conjunto de documentos originados en instituciones de orden nacional: ICBF, SENA, Ministerio de Educación, Procuraduría, Fiscalía, etc.

4- Documentos de instituciones benefactoras: tienen como rasgo particular dar cuenta de las acciones de entidades que bajo el esquema de apoyo, solidaridad o actividades benéficas, sus políticas delinean esfuerzos dirigidos al apoyo en el marco de filosofías de “altruismo” o “beneficencia”. Un primer listado está configurado por el Plan Internacional de Padrinos y Visión Mundial.

5- Documentos de agencias de cooperación internacional: corresponden a documentos de organizaciones dedicadas a la labor de cooperación; es el caso por ejemplo de Misereor, Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), Cooperación Técnica Argentino - Alemana (GTZ), Organización Holandesa para la Cooperación Internacional al Desarrollo (NO-VIB), Agencia de EE. UU. para el Desarrollo Internacional (USAID), etc.

6- Documentos de comunidades religiosas: presentan cierto tipo de iniciativas o prácticas soportadas en un determinado credo, a partir de las que se han generado acciones que operan sobre la población. Aquí encontramos a la Comunidad de Religiosos Terciarios Capuchinos, la Compañía de Jesús (jesuitas), Dominicos, Franciscanos, Pentecostales, Testigos de Jehová, etc.

⁴ Esta clasificación se retoma de los escritos del profesor Harold Viafara Sandoval (2013).

7- Documentos de jurisprudencia y actos legislativos: son el producto de decisiones jurídicas (sentencias y demás) y legislativas, las cuales operan bajo la forma de leyes, ordenanzas y acuerdos, según los ámbitos territoriales donde se producen.

8- Manuales: se tendrán en cuenta manuales de cívica, de convivencia, manuales escolares y reglamentos estudiantiles de instituciones de educación superior (I.E.S.).

9- Pruebas de vida: corresponden a pruebas diagnósticas alusivas al estado inicial de los y las infantes o de las personas en general, incluyendo aquí, entre otros, los siguientes documentos:

9.1 - Pruebas Apgar.

9.2 - Pruebas Ballard.

9.3 - Pruebas de embarazo.

9.4 – Ecografías.

9.5 - Historia clínica y evolución (corresponde a las notas médicas del proceso de reanimación, expedidas por un médico).

9.6 - Notas de enfermería (corresponde a las notas médicas del proceso de reanimación, expedidas por un/a enfermero/a).

9.7 - Historia clínica y evolución (corresponde a las notas médicas del proceso de expedida, expedidas por un médico).

9.8 - Notas de enfermería (corresponde a las notas médicas del proceso de reanimación, expedidas por una enfermera).

9.9- Formulario de infecciones intrahospitalarias.

9.10 - Órdenes médicas.

9.11 - Formato del examen físico del recién nacido.

9.12 - Formato de control de trabajo de parto.

9.13 - Informe de exámenes.

9.14 - Formato de procedimientos o materiales utilizados durante la hospitalización.

9.15 - Historia clínica perinatal simplificada.

9.16 - Hoja de datos estadísticos.

9.17 - Control diario de T.P. y R. (temperatura arterial, pulso y respiración).

9.18 - Hoja de parto o aborto.

9.19 - Autorización para tratamiento.

10- Anuncios publicitarios: dan cuenta de la información publicada bajo formas discursivas agenciadas a partir de las dinámicas propias de la publicidad

o el mercadeo; vale decir, documentos donde se promueven o hacen ofertas de servicios.

11- Fotografías: corresponden a registros o imágenes de ciertas realidades personales, individuales, grupales o institucionales. Ellas dan cuenta de prácticas corporales como elementos visuales, permitiendo entre otras cosas problematizar una dimensión iconográfica en el tiempo.

12- *Bautociviles*: categoría para clasificar dos documentos específicos, partidas de bautismo y registros civiles.

13- Producciones audiovisuales: básicamente dan cuenta de audiovisuales, videos y películas.

14- Canciones: se acude aquí a canciones de diferentes géneros musicales.

15- Periódicos: incluye un recorrido de la prensa o periódicos tanto nacionales (*El Tiempo*, *El Espectador*, *El País*, *Occidente*, *EL Colombiano*, *El Caleño*, etc.) como internacionales.

16- Clasificados: mensajes donde se anuncian, solicitan o promueven ofertas o servicios.

17- Revistas: forman parte un conjunto de publicaciones oficiales institucionales. Un ejemplo de ellas es la revista electrónica *Nuestra Huella*, publicada por la Registraduría Nacional del Estado Civil Colombiano.

Fuentes secundarias

18- Producción bibliográfica e investigativa: corresponde a estudios, investigaciones, documentos teóricos bajo la modalidad de libros, artículos publicados en revistas reconocidas e indexadas.

Estos documentos son los trabajados por los integrantes del GESCE según sus diferentes intereses de investigación. A continuación se presenta el segundo eje, en el cual se amplía este uso.

Segundo eje. Trabajos de investigación de la Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos (MADSE) y la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia desde la perspectiva arqueológico–genealógica ⁵

Como se mencionó al inicio de este escrito, el GESCE está conformado por una diversidad de personas que han aportado diferentes reflexiones y producciones al grupo.

⁵ Todos los trabajos que se presentan en este espacio se pueden consultar en el catálogo de la biblioteca Universidad de San Buenaventura Cali, Colombia.

A continuación se presentan cinco trabajos: uno, de grado, de la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia y cuatro, también de grado, de la Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos de la Universidad de San Buenaventura Cali. Estos corresponden a algunos de los integrantes del GESCE, y se han desarrollado teniendo en cuenta los elementos considerados en el eje anterior.

Todos tienen como punto de encuentro el trabajo sobre fuentes documentales desde una perspectiva arqueológico-genealógica. Se diferencian en los temas y en el estilo que cada uno le imprime al abordaje y análisis de los mismos. En la dinámica de trabajo, el GESCE contribuye a la consolidación de cada uno de los estudios a partir de las discusiones que se generan en torno a los avances que sobre ellos presentan los investigadores; sin embargo, la producción es de cada persona o grupo según el caso.

El primer trabajo que se presentó en el marco del grupo fue el realizado por Francisco Julián Herrera Botero⁶ en el año 2012, que lleva por título “Cuerpo y juventud en las instituciones educativas”. El propósito del mismo fue identificar:

¿Cuáles son las formas de las dinámicas publicitarias en relación con los ámbitos escolares asociados a la condición de los jóvenes?

¿Por qué hablamos de una configuración cultural de la juventud que no existía antes?

¿Por qué los anuncios publicitarios inciden en la población?

¿De qué manera prácticas como la moda permean los ámbitos educativos, o ello da cuenta de una dinámica artificial?

¿La educación pierde su horizonte en la modernidad o es cuestión de adaptabilidad?

¿Es la institución educativa un centro de adoctrinamiento del espíritu humano o un enclave en el desarrollo de la humanidad? (Herrera, 2012).

Los documentos trabajados fueron:

Artículos de revistas (*Cromos* y *Semana*) y periódicos (*Quiubo*, *El Calleño*, *ADN* y otros).

⁶ Ingeniero de Sistemas. Magister en Alta Dirección de Servicios Educativos. Docente de la Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos. Integrante del GESCE. Cali, Colombia. E-mail: fjherbo@hotmail.com

Anuncios publicitarios.
Clasificados.
Fotografías.
Documentos de organismos internacionales.
Manuales de convivencia.
Folletos, pasquines y tarjetas.

Sobre el proceso de problematización y abordaje de los documentos, el autor del trabajo plantea

No inicié haciéndome una pregunta de investigación (como podría hacerse en cualquier proyecto de investigación)... primero fue ir a los documentos... Salí a buscar documentos sobre la relación Cuerpo - Consumos y Educación. Encontrando documentos muy variados y de origen igualmente diverso. El rastreo de la masa documental se establece para este trabajo en el período 1903 hasta 2012 (Herrera, 2012).

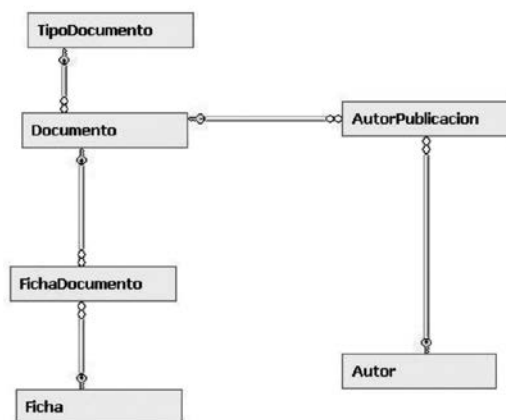
En el proceso de tematización de estos documentos utilizó el siguiente esquema:

TIPO DE DOCUMENTO	HALLAZGOS
-------------------	-----------

Teniendo como base los hallazgos en los documentos, estableció los propósitos y reflexiones en su trabajo.

Un aporte al GESCE complementario de este estudio es un ejercicio para la creación de una base de datos, la cual tiene como propósito digitalizar la masa documental del Archivo Latinoamericano del Cuerpo.

De acuerdo a la gran cantidad de información que ha sido recopilada por el grupo de investigación para la masa documental y que es necesario organizar de manera pertinente, efectiva y eficiente para su consulta por parte de todos los interesados en el tema analizado, se ha proyectado elaborar una base de datos como apoyo a la actual organización del corpus documental; por ello a continuación se realizará un prototipo de dicha implementación. Se propone que se pueda manejar la información en forma de ficha.



Fuente: Herrera, 2012.

El segundo trabajo a tener en cuenta es el realizado por Ana Milena Dussan, Ferney Palta Velasco y Mónica Cristina Pérez Muñoz, que lleva por título “La educación superior en Colombia: hacia la construcción de un registro histórico”. El propósito de este trabajo fue

La construcción de un registro histórico de la educación superior en Colombia desde una perspectiva genealógica arqueológica, más allá de hacer una interpretación lineal y causal de los hechos, lo que pretendemos es encontrar, describir y poner en evidencia los fenómenos de ruptura, los cortes y las discontinuidades que han configurado esta historia, develar lo que emerge de los discursos (Pérez, Dussan & Palta, 2013).

Los documentos abordados por el grupo fueron:

Planes de desarrollo.

Actos legislativos.

Trayectorias de presidentes y ministros de educación.

Informes de ministros.

Anuncios publicitarios, archivos de prensa.

Organismos internacionales.

El abordaje de los propósitos y los documentos en este trabajo se realizó de la siguiente manera:

1. Búsqueda, análisis, sistematización y problematización.
2. Escritura individual.
3. Escritura grupal, establecimiento de diferencias y puntos de encuentro.

Con estos documentos realizamos un proceso de tematización (mirar lo que emerge del documento), aún sin definir un problema específico, tan solo identificando qué se ha estudiado y dicho de la educación superior, de qué hay mucho, de qué se dice poco. El esquema utilizado para la tematización y sistematización de los documentos se presenta a continuación:

TEMATIZACIÓN				
Tipo de documento: (en este espacio escribe el tipo de documento, teniendo en cuenta la clasificación ya presentada en el punto anterior).				
Nombre del documento: Institución: Fecha del documento: Otro dato:				
CÓDIGO	PÁGINA	TEMA	CITA	OBSERVACIÓN

En nuestro caso, para el abordaje del presente trabajo hemos retomado los problemas metodológicos expuestos por Foucault en *La arqueología del saber*, los cuales son:

- Construcción de un corpus coherente y homogéneo de documentos.
- Establecimiento de un principio de elección.
- Definición de un nivel de análisis.
- Método de análisis.
- Determinación de las relaciones que permiten establecer un conjunto.

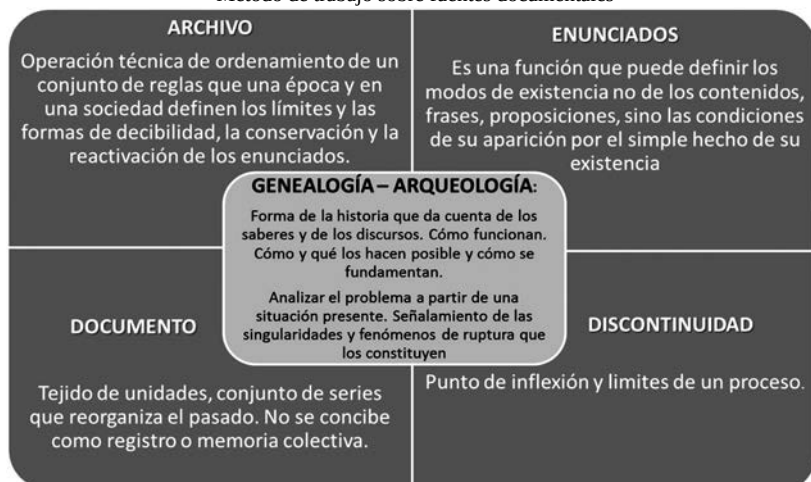
Además consideramos los elementos planteados por el autor en el texto *El Polvo y la Nube* (Foucault, 1982), que presenta con mayor exactitud un proceso metodológico de análisis proponiendo las siguientes preguntas a tener en cuenta para el trabajo:

Elementos pertinentes para el análisis: a. Establecer un objeto a investigar. Tratar el problema y determinar de allí el ámbito del objeto que hay que recorrer para resolverlo. b. Establecer el tiempo fuerte de análisis. c. Establecer los límites del análisis.

Para poder emprender este análisis es necesario realizar las siguientes preguntas que permitirán guiar el trabajo:

- ¿Cuáles son los documentos necesarios y suficientes para hacer aparecer la cuestión de análisis?
- ¿Dónde buscar la explicación del fenómeno?, ¿de la parte que lo precede, o de la parte que lo sigue?
- ¿En qué partes del sistema en el que está situado el objeto de análisis se ve el efecto del fenómeno?
- ¿Cuáles han sido los elementos que manifiestan una puesta en cuestión del objeto de análisis? ¿Cómo se hace su crítica? ¿Por qué razones y dentro de qué límites? (Pérez, Dussan & Palta, 2013).

Método de trabajo sobre fuentes documentales



Fuente: Pérez, Dussan & Palta, 2013.

Este trabajo le aportó al GESCE una aproximación más estructurada a la ruta metodológica que se viene construyendo, ampliando la reflexión sobre asuntos teóricos y metodológicos.

En un tercer momento se presenta el trabajo para optar al título de pregrado en Pedagogía para la Primera Infancia de Stephania Hermann Agudelo⁷

⁷ Licenciada en Educación para la Primera Infancia, Universidad San Buenaventura Cali, Colombia. Estudiante de la Maestría en Intervención Psicosocial, Universidad ICESI, Cali, Colombia. Auxiliar de Investigación “Grupo de Investigación Alta Dirección, Humanidad-es y el

y María Isabel Perea Ávila. Este se titula “*La infancia desde los documentos bautociviles: partidas de bautismo y registros civiles*” y su propósito fue:

Caracterizar la noción de infancia a partir de los documentos bautociviles: partidas de bautismo y registros civiles; manuales de convivencia y artículos de la revista electrónica Registraduría Nacional del Estado Civil en el período 1900 – 2000.

Estos documentos permitirán dar cuenta de la noción de infancia, su identificación y participación, desde la perspectiva de un cuerpo que nace y es medido por unas características físicas, biológicas, médicas, legales, familiares, culturales, religiosas, educativas, nominales y codificables. Rastreando, describiendo y caracterizando la noción de infancia: determinada, incluida o excluida en el Estado, de acuerdo a unas condiciones y características iniciales, provistas por dichos documentos. (Hemann & Perea, 2013)

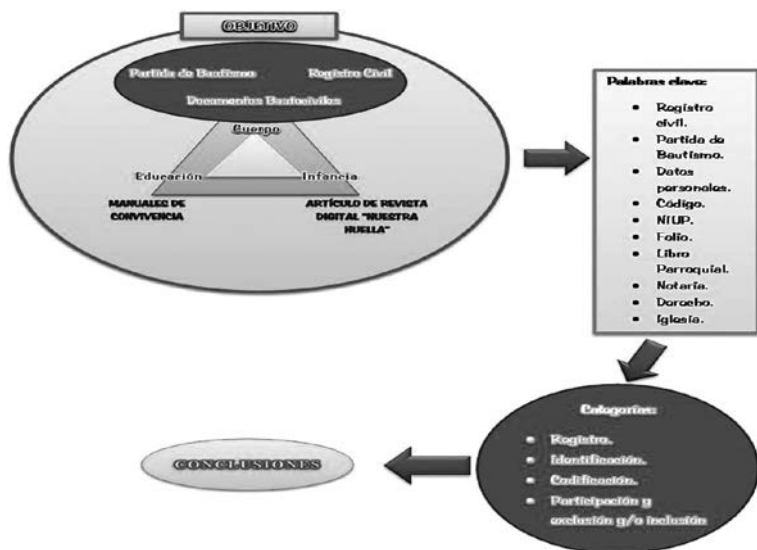
Los documentos fueron abordados a partir de:

La descripción objetiva y minuciosa de las características importantes de los documentos bautociviles (Partida de Bautismo y Registro Civil de Nacimiento), manuales de convivencia y artículos de la revista electrónica de la Registraduría Nacional del Estado Civil Colombiano, en función de poder determinar, a través de unas categorías clave, la noción de infancia, cuerpo y educación en el período 1900 – 2000 (Hemann & Perea, 2013).

El aporte de este trabajo al GESCE consiste en la innovación frente a los documentos que manejaron; “el valor innovador que tienen por ser documentos a los que muchos tienen acceso, pero pocos los piensan como decisivos a la hora de plantearse problemas alrededor de la infancia y su noción en un período determinado de tiempo” (Hemann & Perea, 2013).

Para finalizar se presentan dos trabajos en los que se evidencia mayor consistencia en la labor documental y en la apropiación de la ruta metodológica que se viene construyendo en el GESCE.

Educar-se”, de la Universidad de San Buenaventura Cali. Integrante del Grupo de estudios sobre cuerpos y educación - GESCE. Cali, Colombia. E-mail: stephani1904@hotmail.com



Fuente: Hemann & Perea, 2013.

El primero, realizado por Rodrigo Acevedo Gutiérrez⁸, lleva por título “El médico escolar: o las emergencias de la administración de prácticas corporales en las instituciones educativas.”

El propósito del autor fue

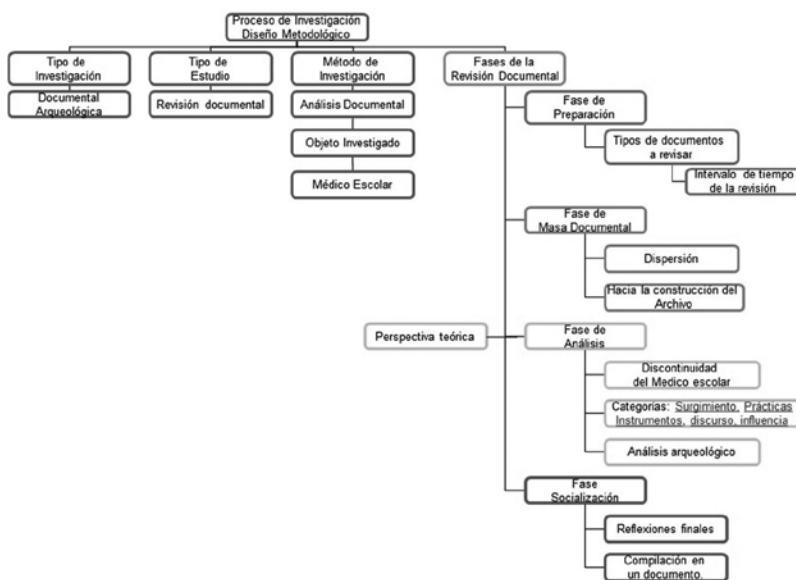
Realizar un rastreo y revisión de documentos que muestren el actuar del médico escolar en la escuela desde las prácticas pedagógicas asociadas al cuerpo.

Una de las preguntas preliminares que provocó la revisión documental es ¿cómo se construye la actuación pedagógica y administrativa del médico escolar desde la relación con el cuerpo y en ámbitos educativos?

El trabajo entonces concentra la atención sobre los documentos que dan cuenta de la emergencia de dicho actuar pedagógico. La revisión de una masa documental posibilitó diferentes caminos y direcciones, poniendo en el relieve tal vez prácticas, discursos, enunciaciones, etc. (Acevedo, 2014)

⁸ Licenciado en Biología Química; especialización en investigación en contextos de educación superior y estudiante de la Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos. Subdirector pedagógico de Fe Alegría. Integrante del Grupo de estudios sobre cuerpos y educación - GESCE. Cali, Colombia. E-mail: rag101ster@gmail.com

Los documentos trabajados fueron:
 Boletines e informes del médico escolar.
 Organismos internacionales (Informes).
 Organismos nacionales (Junta Nacional de Higiene).
 Anuncios publicitarios y noticias de prensa.
 Normatividad colombiana asociada a la higiene escolar.
 Tesis de grado para recibirse como médicos.
 Informes médicos publicados en revistas pedagógicas.
 Realizó el abordaje a partir del establecimiento de las siguientes categorías para su análisis:
 Construcción de la emergencia del médico escolar.
 Prácticas pedagógicas del médico escolar.
 Instrumentos y registros de las prácticas pedagógicas del médico escolar.
 Discursos pedagógicos del médico escolar sobre el cuerpo.
 La influencia del médico escolar en la enseñanza.
 El siguiente esquema presenta las fases que tuvo en cuenta:



Fuente: Acevedo, 2014.

El segundo trabajo, titulado “El mundo de los niños subnormales”, fue realizado por Hayder Giovana Espinoza Mejía⁹ y Claudia Juliana Dávila García.

El propósito del mismo, a través del “acercamiento a las fuentes documentales, que darán cuenta de momentos que irrumpen en el tiempo, y la cual se describe un devenir de los sucesos históricos en ocasiones de forma discontinua” (Espinoza & Dávila, 2014), fue describir:

¿Cómo emerge la noción del sujeto anormal a través de la historia?
¿Cómo se legitiman las prácticas en los discursos médicos jurídicos y pedagógicos? ¿Cuál es el papel de las instituciones frente al sujeto y objeto de análisis? (Espinoza & Dávila, 2014)

Los documentos trabajados por las autoras fueron:

Registros fotográficos.

Manuales.

Guías de atención al usuario.

Datos estadísticos sobre discapacidad.

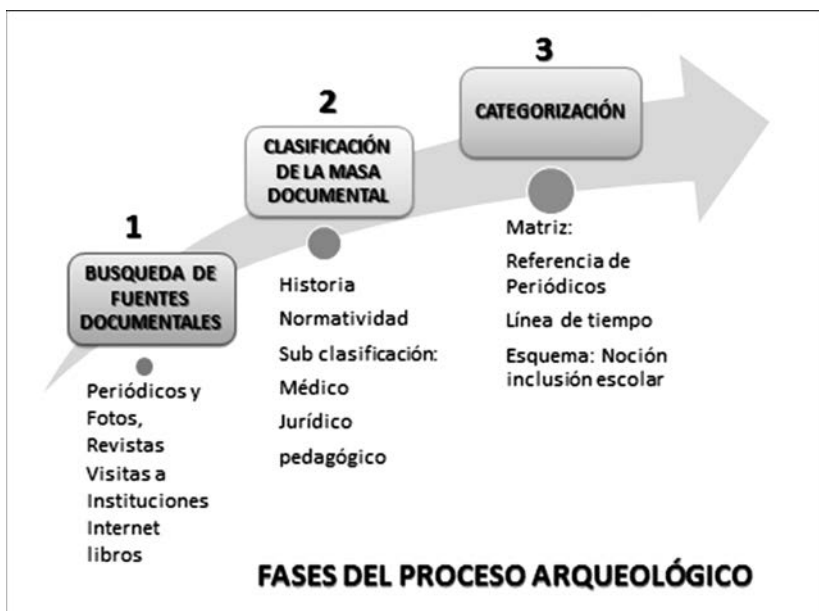
Periódicos y revistas editados desde 1955

Su acercamiento a los documentos se presenta de la siguiente manera:

Inicialmente se realizó la búsqueda en documentos de prensa en donde se encuentran fotografías, opiniones de médicos y psiquiatras, campañas publicitarias, actividades deportivas, de higiene, de alimentación, curiosidades y clasificados, en los cuales se percibe un estilo del discurso que da cuenta de hechos y situaciones en torno a la subdotación. Con base en este preámbulo los registros de la prensa nos conducen a la búsqueda de otras fuentes documentales de gran valor histórico como tesis de doctorado en medicina, psiquiatría y ciencias naturales, escritos sobre alcoholismo, alimentación, higiene y médico escolar; asimismo se hallaron sentencias, decretos, legislaciones, y reformas, como también se encuentra el aporte y registro de las disposiciones de los diferentes organismos internacionales. (Espinoza & Dávila, 2014)

⁹Normalista. Licenciada en educación, con énfasis en educación especial. Estudiante de la Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos. Integrante del Grupo de estudios sobre cuerpos y educación - GESCE. Cali, Colombia. E-mail: haygioespinosamejia@yahoo.es

Estos se abordaron en tres fases:



FASE UNO - Búsqueda de fuentes documentales

En la exploración e indagación de la información se encontraron conceptos que, aunque pertenecen a un mismo tiempo y no difieren en su significado, se contextualizan por sí mismos en una estructura de utilización en donde se dispersan y no forman una lógica común, por ende ¿qué correlación existe entre las fuentes documentales y el sujeto anormal?

FASE DOS - Clasificación de la masa documental

Por su parte, la clasificación de los documentos condujo a la realización de un ejercicio académico sugerido por el grupo de estudio Cuerpo y Educación, espacio en el que se estudiaba sobre las categorías denominadas en una clasificación de sujeto, noción, instituciones y práctica.

FASE TRES - Categorización de los documentos

Las autoras agruparon de manera especial lo que se encontró en ellos para darle una mayor comprensión a los mismos, surge entonces la matriz de categorías en documentos de prensa, la tabla acontecimiento de prácticas en documentos antiguos y la gráfica cíclica de la lectura de los libros (Espinoza & Dávila, 2014)

REF.	AÑO	TIPO DE DOCUMENTO	CITA	CATEGORÍAS			
				SUJETO	NOCIÓN	INSTITUCIÓN	PRÁCTICAS

En cada trabajo se hace evidente la impronta del grupo; un abordaje de temas de investigación desde los cuerpos y la educación teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

Cada investigador tiene en mente un propósito para investigar, pero es en el contacto y trabajo con los documentos donde se construye el problema.

Los documentos son considerados como fuentes primarias.

Se realiza un proceso de tematización de los documentos para ver lo que emerge de ellos; cada trabajo propone un esquema diferente pero todos apuntan a este propósito.

Todos los trabajos han contribuido para la construcción y consolidación de la ruta metodológica desde la perspectiva arqueológico-genealógica. Además han aportado su masa documental para la construcción del Archivo Latinoamericano del Cuerpo.

TERCER EJE.

Construcción del Archivo Latinoamericano del Cuerpo

El Archivo Latinoamericano del Cuerpo surge, al igual que el GESCE, del sueño y del deseo del profesor Harold Viafara Sandoval. En este archivo se encuentra reflejada toda una trayectoria de trabajo por diferentes instituciones, indagaciones y curiosidades en torno a la constante inquietud del profesor por investigar los espacios, lugares y formas en las que se comercializa el cuerpo.

Conviene entonces advertir que los datos empíricos recogidos en más de tres (3) décadas han sido precisamente a través del tránsito y el caminar por aquellos trayectos de la vida cotidiana, que también expresan de diversas formas los resultados de las transformaciones suscitadas en la sociedad en su conjunto. Es precisamente en el recorrido por esos lugares, poco comunes, escenarios de temor y del riesgo o lugares ambiguos, donde siempre se pudo interactuar con diversos actores, llegando

a compartir intercambios académicos hasta en esos rincones difusos e “impenetrables” llamados el “bajo mundo”. (Viafara, 2014)

Han sido varios los escritos y trabajos de su autoría sobre estos temas, acompañados de la recolección de una amplia masa documental.

En la recta “final” de ese momento de la investigación, tener amigas y amigos en diferentes rincones del mundo me ahorró tiempo en muchas búsquedas virtuales, consecución de documentos (periódicos, revistas, anuncios publicitarios, etc.) en naciones como México, Guatemala, España, Venezuela, Cuba, Canadá, Italia, Grecia y EE. UU., entre otras (Viafara, 2014).

Su tema se fue ampliando y teniendo diferentes transformaciones; sin embargo, la idea del archivo seguía presente y se fue consolidado:

Alimentado por una variedad de sugerencias, recomendaciones y alertas decido seguir adelante con el proyecto personal: creación del Archivo Latinoamericano del Cuerpo.

Para este momento —año 2010— las nuevas relecturas haciendo uso de la perspectiva foucaultiana, cuyos primeros textos —*La arqueología del saber* y *Las palabras y las cosas*— habían sido leídos entre 1982 y 1985, siendo estudiante de historia en la Universidad del Valle,¹⁰ alentarán la concepción de archivo, la cual no correspondía necesariamente a la visión del clásico archivo histórico.

Se trataba en principio de acercarse a nuevas posibilidades... “En tal propósito se acudió a un conjunto de documentos dispersos —masa documental—, no alineados en tiempo, ni en temática y mucho menos en sentido; tampoco correspondían a documentos cuya pretensión era explicar, es más, muchos se encontraron en condición de documentos sueltos, un poco si se quiere, sin sentido...” (Viafara, 2013: 2) (Viafara, 2014).

El Archivo Latinoamericano del Cuerpo y el GESCE convergen en el uso y apropiación que se hace de los planteamientos de Foucault frente el trabajo sobre fuentes documentales, desde una perspectiva arqueológico–genealógica.

¹⁰ Cali, Colombia.

Esa idea clave cuyo punto de partida indudablemente era un conjunto de documentos (masa documental), ya para esta mirada superaba la pretensión de organizarlos, clasificarlos y categorizarlos, se trataba de otra cosa... dar los primeros pasos hacia la construcción de un archivo, teniendo a manera de alerta lo propuesto en *La arqueología del saber*:

El dominio de los enunciados articulados así según *a priori* históricos, caracterizado así por diferentes tipos de positividad, y escandido por formaciones discursivas, no tiene ya ese aspecto de llanura monótona e indefinidamente prolongada que yo le atribuía al principio cuando hablaba de “la superficie de los discursos”; igualmente deja de aparecer como el elemento inerte, liso y neutro adonde vienen a aflorar, cada uno según su propio impulso, o empujados por alguna dinámica oscura, temas, ideas, conceptos, conocimientos. Se trata ahora de un volumen complejo, en el que se diferencian regiones heterogéneas, y en el que se despliegan, según unas reglas específicas, unas prácticas que no pueden superponerse. En lugar de ver alinearse, sobre el gran libro mítico de la historia, palabras que traducen en caracteres visibles pensamientos constituidos antes y en otra parte, se tiene, en el espesor de las prácticas discursivas, sistemas que instauran los enunciados como acontecimientos (con sus condiciones y su dominio de aparición) y cosas (comportando su posibilidad y su campo de utilización). Son todos esos sistemas de enunciados (acontecimientos, por una parte; y cosas por otra) los que propongo llamar archivo (Foucault, 2004: 218-219) (Viafara, 2014).

El propósito fundamental es, en palabras del profesor Viafara Sandoval:

El “Archivo Latinoamericano del Cuerpo” se propone como una opción estratégica con movilidades tácticas de largo plazo, a partir de la cual se puedan construir preguntas y problemas de investigación desde los siguientes ejes problemáticos preliminares:

1 - Cuerpos, consumos y estéticas. 2 - Cuerpos y educación. 3 - Cuerpos y modificación corporal. 4 - Cuerpos, violencias y muerte. 5 - Cuerpo y sexualidades. 6 - Cuerpo y publicidad. 7 - Cuerpo y mujer. 8 - Cuerpos, prostitución y dinámicas comerciales. 9 - Cuerpo y sectores LGBTI. 10

- Cuerpos y discapacidades. 11 - Cuerpos y deportes. 12 - Cuerpos y figuras públicas. 13 - Cuerpos y arte. 14 - Cuerpos y política. 15 - Cuerpos y movilidades territoriales. 16 - Cuerpos y etnias. 17 - Cuerpos, infancias, adolescencias y juventudes. 18 - Cuerpos y virtualidad. 19 - Cuerpos, tecnologías, cibernéticas y *cyborg*. 20 - Cuerpos y velocidad. (Viafara, 2014)

Otras andanzas del GESCE

En la búsqueda de identidad y fortalecimiento teórico del grupo se han desarrollado otras actividades, las cuales se mencionan a continuación:

Visitas a archivos, hemerotecas, para tener un acercamiento real y directo a los documentos, entender la manera como se abordan.

Estancia investigativa en Bogotá (octubre del 2012), recorriendo los siguientes escenarios:

Universidad Pedagógica Nacional- Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica – CIUP; Universidad del Rosario sede doctorado en Ciencias de la Dirección; Universidad de Los Andes; Biblioteca Luis Ángel Arango – Hemeroteca; Archivo General de la Nación – AGN; Biblioteca del Congreso de la República de Colombia “Luis Carlos Galán Sarmiento”.

Participación como invitados a las reuniones de estudios.

Presentación de ponencias internacionales:

- 10.º Congreso Argentino y 5.º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. La Plata, Buenos Aires, Argentina, 2013.

“Del niño “especial” al adulto “discapacitado”. Procesos de rotulación y exclusión”. Mónica Cristina Pérez Muñoz.

“Las estrategias de intervención pedagógica como un camino hacia la inclusión escolar”. Hayder Gihovana Espinoza Mejía.

“Lo más difícil de los cambios que ha dado la educación fue dejar de pegarle a los niños”. Reflexiones sobre la violencia escolar”. Patricia Gómez Etayo.

- VI Congreso Internacional de Ciencias, Artes y Humanidades “El Cuerpo Descifrado”. México, 2013.

Coordinador Grupo de trabajo 2: El orden corporal en América Latina. Harold Viafara Sandoval.

La apuesta del GESCE es consolidarse en los planos nacional e internacional como un colectivo que, a partir del análisis documental, problematiza

la manera de producir conocimiento y configura otra forma de interpretar la historia de los cuerpos y la educación desde seis ejes centrales:

Cuerpos y usos tecnológicos	Violencias y discapacidades Cali	Discapacidad en Colombia
Primera Infancia	Médico escolar	Cuerpos, Consumos, Estéticas, Músicas, Bailes, Danzas y Educación

Bibliografía

- Acevedo, R. (2014). *El médico escolar: o las emergencias de la administración de prácticas corporales en las instituciones educativas*. Tesis inédita de maestría, Universidad de San Buenaventura, Cali, Colombia.
- Castro, E. (2004) *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Espinoza, H. & Dávila, C. (2014). *El mundo de los niños subnormales*. Tesis inédita de maestría, Universidad de San Buenaventura, Cali, Colombia.
- Foucault, M. (1988). *Tecnologías del yo*. Barcelona - Buenos Aires - México: Ediciones Paidós Ibérica.
- Foucault, M. (1994). *La hermenéutica del sujeto*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (2010). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M., & Léonard, J. (1982). *La imposible prisión: debate con Michel Foucault*. Barcelona: Anagrama.
- Hemann, S. & Perea, M. (2013). *La infancia desde los documentos bautociviles: partidas de bautismo y registros civiles*. Trabajo de grado para licenciatura, Universidad de San Buenaventura, Cali, Colombia.
- Herrera, F. (2012). *Cuerpo y juventud en las instituciones educativas*. Tesis inédita de maestría, Universidad de San Buenaventura, Cali, Colombia.
- Martínez, A. (2012). *Bogotá: Verdades y mentiras sobre la escuela*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, Educación, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Melo, A. (2013). “Como el cangrejo”. *La construcción de un problema social*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.

- Pérez, M., Dussan, A. & Palta, F. (2013). *La educación superior en Colombia: hacia la construcción de un registro histórico*. Tesis inédita de maestría, Universidad de San Buenaventura, Cali, Colombia.
- Viafara, H. (2013). Configuración de fuentes documentales en estudios sobre cuerpos, consumos y educación. Ponencia. Simposio Plenario. *VI Congreso Internacional de ciencias, artes y humanidades. El cuerpo descifrado. La ciencia y la tecnología en las prácticas corporales*. 28 al 31 de octubre. México, D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana - Unidad Xochimilco. Recuperado de: <http://red.antropologiadelcuerpo.com/index.php/gt-15-ponencias-publicadas/>
- Viafara, H. (2014). *Archivo Latinoamericano del Cuerpo: contado por el gestor*. Cali: Universidad de San Buenaventura.

Autores

PICH, Santiago

Possui graduação em Educação **Física pelo Instituto Del Profesorado En Educación Física (IPEF - Córdoba - Argentina) (1996)**, e mestrado em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria (1999). Realizou seu doutoramento no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (2009). Atualmente é professor do Departamento de Estudos Especializados em Educação (EED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e membro do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Participa do Grupo de Pesquisa das culturas de movimento corporal: Paidotribas vinculado à Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ. É membro do Grupo de Pesquisa LABORATÓRIO DE PESQUISAS SOCIOLÓGICAS PIERRE BOURDIEU (LAPSB). Atua como professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSC e colaborador do Programa de Pós-Graduação (Doutorado) Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH/UFSC). Desenvolve seus trabalhos de pesquisa principalmente nos seguintes temas: epistemologia e pedagogia da Educação **Física; cultura escolar; corpo, secularização e modernidade.**

LANDA, María Inés

Profesora Universitaria en Educación Física por la Universidad Nacional de La Plata. Máster en Literatura Comparada y Estudios Culturales y Doctora en Teoría de la Literatura y Literatura Comparada, ambos títulos otorgados por la Universidad Autónoma de Barcelona. Actualmente es Investigadora en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con lugar de trabajo en el Centro de Estudios e Investigaciones en Cultura y Sociedad (CIECS-CONICET y UNC). Investiga prácticas, performances y

artefactos culturales en los que el cuerpo es objeto de gestiones, negociaciones y apropiaciones diversas. Algunos de sus últimos escritos son: “*Fitness-management: el conflictivo devenir de una cultura empresarial*” (2016) en *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* (RBCE) y “La sonrisa del éxito: figuraciones de una subjetividad exigida” (2014) en *Arxius de Ciències Socials*. Además es docente de cursos de posgrado y en seminarios de grado en la Universidad Nacional de Córdoba sobre biopolítica, gubernamentalidad, dispositivos de gestión corporal, prácticas corporales y procesos de subjetivación en la cultura contemporánea. Y coordina grupos de investigación sobre temáticas vinculadas a los estudios culturales sobre/del cuerpo en la Universidad Nacional de Córdoba.

MARENGO, Leonardo

Licenciado en Comunicación Social en la Escuela de Ciencias de la Información de la Universidad Nacional de Córdoba y Doctorando en Semiótica en el Centro de Estudios Avanzados (UNC). Actualmente se desempeña como especialista en gestión cultural con orientación en producción ejecutiva y desarrollo de proyectos creativos.

TORRANO, Andrea

Doctora en Filosofía por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina. Es licenciada en Filosofía y licenciada en Comunicación Social, ambos títulos otorgados por la UNC. Sus líneas de investigación son biopolítica y monstruosidad. Tecnologías de vigilancia y control poblacional, especialmente, control migratorio.

Es investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas –CONICET- en el Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad (CIECS), y es Profesora asistente de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNC. Dirige un proyecto de investigación (2016-2017) en la SeCyT-UNC. Y participa del Programa de investigación: “Multiculturalismo, Migraciones y Desigualdad en América Latina”, CIECS-Centro de Estudios Avanzados (CEA) –UNC.

Sus últimas publicaciones son: “Werewolf in the immunitary paradigm”, *Philosophy Today*, Vol 60, N° 1 (2016); “La biometría en las tecnologías de poder de Michel Foucault”, *Question*. Vol.1, N° 49 (2016), en co-autoría “Po-

líticas extractivistas sobre el cuerpo: SIBIOS y el Derecho a la identificación y la privacidad”, *Crítica y Resistencias. Revista de conflictos sociales latinoamericanos* N° 2 (2016).

MARTÍNEZ, Ariel

Doctor en Psicología (UNLP). Especialista en Educación en géneros y sexualidades (UNLP). Docente en la Facultad de Psicología, y en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Becario CONICET. Director del proyecto “Identidad de género y cuerpo. Entrecruzamientos conceptuales en el feminismo psicoanalítico norteamericano de finales de siglo XX” y miembro del proyecto “Cuerpo, afecto y performatividad en prácticas artísticas contemporáneas”, dirigido por la Dra. Ana Sabrina Mora (IdIHCS, UNLP/CONICET).

PITHAN DA SILVA, Sidinei

Graduado em Educação **Física (UFMS)**, Farmácia (UFMS), História (UNIJUÍ); Mestre em Educação nas Ciências (UNIJUÍ), Doutor em Educação (UFPR). Professor do Departamento de Humanidades e Educação, atuando no curso de Educação **Física e no** Mestrado e Doutorado em Educação nas Ciências (UNIJUÍ), com as disciplinas de Seminário na graduação e Sociedade Brasileira e Educação e Teoria Crítica e Educação no mestrado e doutorado em Educação. Autor do livro Pós-Modernidade, Capitalismo e Educação: a universidade na crise do projeto social moderno e do livro Pesquisa como Princípio Educativo na Educação Superior. Investiga e desenvolve na Unijuí o projeto de pesquisa que tematiza: o saber-fazer docente dos professores no contexto da modernidade flexível/líquida. Atua como membro de programas de formação continuada para os professores da rede pública no noroeste gaúcho (Macromissioneiro), coordenado pela Universidade Federal da Fronteira Sul e outras Universidades (UNIJUÍ, URI, SETREM).

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (1985), graduação em Filosofia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ (1989), Especialização em Filosofia Política (1990-UNIJUÍ) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp (1999). Professor adjunto do Departamento de Humanidades e

Educação da UNIJUÍ. Professor do Programa de Pós Graduação em Educação nas Ciências (Mestrado e Doutorado). Desenvolve pesquisa na área da Educação e Educação Física com ênfase na relação Linguagem, política e educação. Membro da Rede de pesquisa interinstitucional que estuda as situações de abandono docente na área da Educação Física (REIPEFE).

ESCUADERO, Carolina

Licenciada en Sociología y Magister en Educación Corporal por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Se especializa en temas vinculados a la problematizar la educación del cuerpo y la enseñanza de la danza. Se desempeña como docente e investigadora en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y en la Facultad de Trabajo Social, en áreas vinculadas a la Educación Corporal a la Teoría Social en la formación curricular del trabajador social. Se encuentra a cargo como docente ordinaria del seminario Teoría y técnica de danza y es responsable como Jefe de Trabajos Prácticos ordinaria de la organización de los trabajos prácticos en la cátedra de Teoría Social. En el ámbito privado es docente responsable del Taller de improvisación y exploración de movimiento en el Taller del Movimiento. Ha recibido el premio egresado de posgrado distinguido por la UNLP en el año 2014. De sus publicaciones más importantes cabe destacar *Cuerpo y danza: una articulación desde la Educación Corporal*; *Agente, subjetivación y Educación Corporal: reflexiones metodológicas y Prácticas corporales y la educación del cuerpo: danza y subjetividad*

VIONE SCHWENGBER, Maria Simone

Possui graduação em Educação Física, mestrado em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1997) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2006). Atualmente é professora assistente da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. É pesquisadora membro atuante do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE/UFRGS/CNPq) (desde 2003) e do grupo do Grupo de Estudo e Pesquisa Paidotibus em (Ijuí-CNPq) (2010). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: educação física, corpo, gênero, educação em saúde e corpo-movimento

GONZÁLEZ, Fernando Jaime

Profesor de Educación Física por el Instituto del Profesorado en Educación Física de Córdoba, Argentina, Magister en Ciencias del Movimiento Humano por la Universidad Federal de Santa Maria - Brasil, Doctor en Ciencias del Movimiento Humano por la Universidad Federal de Rio Grande do Sul - Brasil. Investiga centralmente sobre currículo en Educación Física y sociología de las prácticas corporales.

Profesor del Programa de Post-Grado en Educación en las Ciencias y de la carrera de Educación Física en la Universidad Regional del Noroeste del Estado do Rio Grande do Sul. Profesor del Programa de Post-Grado en Desarrollo Humano y Tecnología de la Universidad Estadual Paulista – Unesp/Rio Claro. Docente de las disciplinas Sociología del Individuo y Educación, en el post-grado, y Prácticas Corporales y Sociedad, en el grado.

Autor del libro “Bases sociais das disposições para o envolvimento em práticas de movimento corporal no tempo livre” (2013), organizador del “Dicionário Crítico de Educação Física” (Editora Unijuí: 2005, 2010, 2014) y co-autor de los libros de Educación Física de la colección “Entre Nos” de la Editora Edelbra (2012).

Líder del Grupo de Investigación Paidotribas/Unijuí, miembro de la comisión de especialistas de la “Base Nacional Comum Curricular” del Brasil y de la Rede Internacional de Investigação Pedagógica em Educação Física Escolar. Director académico del Informe Nacional de Desarrollo Humano, Programas de Naciones Unidas para el Desarrollo, Brasil.

Prêmio Orgulho Paranaense, mejor libro del año, Gobierno del Estado de Paraná (2014). Prêmio CBCE de Literatura Científica, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (2011).

MAG. GÓMEZ ETAYO, Patricia

Licenciada en Educación Física y Salud de la Universidad del Valle. Especialista en Dirección y Gestión Deportiva de la Escuela Nacional del Deporte. Magister en Alta Dirección de Servicios Educativos y candidata a Doctora en Educación de la Universidad de San Buenaventura Cali. Coordinadora de la Institución Educativa República de Israel. Actualmente investiga sobre la violencia social en la escuela a través de la narrativa de estudiantes de instituciones educativas oficiales de la Comuna 4 de Cali. Ha participado

como profesora asesorando proyectos de la Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos (Universidad de San Buenaventura Cali) y en proyectos de Investigación en educación, actividad física y deporte. Por su labor como coordinadora de institución educativa pública, ha sido reconocida en el desarrollo de procesos pedagógicos e investigativos por parte de la Secretaría de Educación de Cali en los años 2013 y 2016. Cali, Colombia, Suramérica. E-mail: patoetayo@hotmail.com

MAG. HERRERA BOTERO, Francisco Julián

Ingeniero de Sistemas y Computación, Magister en Alta dirección de servicios Educativos. Docente de la Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos. Docente del Magisterio colombiano en el área de tecnología e informática. Profesor en inteligencia artificial para videojuegos, desarrollo de videojuegos, computación gráfica. Investigador en desarrollo de soluciones de ingeniería y alta dirección de servicios; Integrante del Grupo de Estudios sobre Cuerpos y Educación - GESCE. Conocimientos en áreas de algoritmia y estructura de datos, comunicación humano computadora, ingeniería de software, inteligencia computacional, arquitecturas de computo, teoría de la computación, lenguajes de programación (C, VRML, Java, SQL, Html, JSP, Assembler, .Net., entre otros), bases de datos y redes de datos. Énfasis especial en computación gráfica. Conocimientos en electrónica (diseño, construcción e instalación de hardware y redes de datos). Cali, Colombia, Suramérica. E-mail: fjherbo@hotmail.com

MAG. MINA GÓMEZ, Diana Patricia

Docente del Centro de Idiomas y egresada de la Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos, Universidad de San Buenaventura Cali. Cali, Colombia, Suramérica. E-mail: dpmina@usbcali.edu.com

MAG. REDONDO SUAREZ, Ginna Paola

Docente. Egresada de la Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos, Universidad de San Buenaventura Cali. Cali, Colombia, Suramérica.

MAG. SÁNCHEZ LÓPEZ, Luisa Alexandra

Docente. Egresada de la Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos, Universidad de San Buenaventura Cali. Cali, Colombia, Suramérica.

MAG. ESPINOSA MEJIA, Hayder Giovana

Educadora Especial. Docente de primaria en la Institución Educativa República de Israel. Egresada de la Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos, Universidad de San Buenaventura Cali. Cali, Colombia, Suramérica. E-mail: haygioesponosamejia@yahoo.es

MAG. GÓMEZ ETAYO, Patricia

Licenciada en Educación Física y Salud de la Universidad del Valle. Especialista en Dirección y Gestión Deportiva de la Escuela Nacional del Deporte. Magister en Alta Dirección de Servicios Educativos y candidata a Doctora en Educación de la Universidad de San Buenaventura Cali. Coordinadora de la Institución Educativa República de Israel. Actualmente investiga sobre la violencia social en la escuela a través de la narrativa de estudiantes de instituciones educativas oficiales de la Comuna 4 de Cali. Ha participado como profesora asesorando proyectos de la Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos (Universidad de San Buenaventura Cali) y en proyectos de Investigación en educación, actividad física y deporte. Por su labor como coordinadora de institución educativa pública, ha sido reconocida en el desarrollo de procesos pedagógicos e investigativos por parte de la Secretaría de Educación de Cali en los años 2013 y 2016. Cali, Colombia, Suramérica. E-mail: patoetayo@hotmail.com

MG. ACEVEDO GUTIÉRREZ, Rodrigo

Lic. en Biología Química de la Universidad del Valle; Especialización en Investigación en Contextos de Educación Superior, Universidad de San Buenaventura Cali y Magister en Alta Dirección de Servicios Educativos. Subdirector Pedagógico de Fe Alegría Regional Valle del Cauca hasta el 2015 y actualmente se desempeña como Rector del Colegio Bartolomé de las Casas en la ciudad de Buenaventura, Departamento del Valle del Cauca, Colombia. Integrante del Grupo de Estudios Sobre Cuerpos y Educación - GESCE. Cali, Colombia, Suramérica. E-mail: rag101ster@gmail.com

MAG. AGUDELO, Stephania Hermann

Lic. en Educación para la Primera Infancia, Universidad de San Buenaventura Cali. Magíster en Intervención Psicosocial de la Universidad ICESI

con especialidad en investigación bajo el modelo autobiográfico y enfoque narrativo, en la indagación de la construcción de identidad del interventor psicosocial, Cali, Colombia. Actualmente es docente catedrática de la Institución Universitaria Antonio José Camacho. Además es Asesora Psicosocial de la Fundación de Investigaciones de Ecología Humana. Cali, Colombia, Suramérica. E-mail:stephani1904@hotmail.com

MAG. PÉREZ MUÑOZ, Mónica Cristina

Licenciada en Educación Especial Universidad de Manizales. Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad Santiago de Cali. Magister en Alta Dirección de Servicios Educativos. Candidata a Doctora en Educación, Universidad de San Buenaventura Cali. Coautora del libro “La dirección colegiada de instituciones educativas ¿Una participación democrática en la educación o una forma sencilla de enmascarar el poder central de un director? en el libro Reflexiones en torno a la Alta Dirección Management y Educación. 2015. Cali. Coautora de la publicación “LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA: hacia la construcción de un registro histórico, en el libro POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA (1.992-2010). Diagnóstico e incidencias en las reformas institucionales. 2013y LA ESCUELA EN CASA. UNA EXPERIENCIA DE INCLUSIÓN SOCIOFAMILIAR. 2008.

Docente de la Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos - MADSE, Universidad de San Buenaventura Cali. Docente de la básica primaria en colegio oficial. Integrante del Grupo de Estudios Sobre Cuerpos y Educación - GESCE. Cali, Colombia, Suramérica.

E-mail: monicaespecial@gmail.com

RODRÍGUEZ, Norma Beatriz

Profesora en Educación Física. Magíster en Educación Corporal, (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesora Adjunta Ordinaria de Teoría de la Educación Física 4 en la UNLP. Profesora invitada de las siguientes Universidades: Universidad de León (España). Universidad Nacional del Comahue (Argentina). Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil). Universidad de San Buenaventura Cali (Colombia). Universidad de la República (Uruguay). Investigadora categoría III. SPU. CICES/

IdIHCS- FaHCE/UNLP - CONICET. Proyectos actuales que dirige: Cuerpo y Educación: el cuidado de sí y la vivencia racionalizada de los placeres en el pensamiento de Michel Foucault (2012- 2016) SPU. Educación Física y Cultura Escolar. Entre la inclusión y la innovación: saberes, prácticas y sentidos. (2016- 2019). SPU. Entre las áreas temáticas de investigación y principales publicaciones se encuentran: Perspectivas teóricas y epistemológicas de la Educación Física y de la Educación Corporal. Educación del Cuerpo y Sistema educativo. Currículo, enseñanza y transmisión. Educación y uso del cuerpo como expresión de la modernidad.

En extensión dirige los siguientes proyectos: Educación Física y Prácticas Corporales en territorio. Prosecretaría de Políticas Universitarias (UNLP). Ingreso y permanencia. UNLP en el marco del Programa La Universidad en los Barrios. Los barrios en la Universidad. (SPU)

Integra el Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación y Sociedad (IdIHCS - CONICET FaHCE/ UNLP)

Es miembro de la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (REIPEFE) por la UNLP.

Correo electrónico: nrodriguez@fahce.unp.edu.ar; nbrodri@gmail.com

Perfil de autor Memoria académica FaHCE/UNLP: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/perfiles/1173RodriguezN.html>

VIAFARA SANDOVAL, Harold

Ha sido ponente nacional e internacional en diferentes eventos académicos y científicos. En el Municipio de Palmira, Colombia fue el creador y fundador del Grupo de Estudio en Prostitución y Explotación Sexual Comercial Infantil (GEPESCI). En representación de Colombia ha sido invitado por la Organización Internacional del Trabajo - O.I.T a Chile a la “Reunión de expertos en trabajo infantil doméstico en hogares de terceros y explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes (Sudamérica)”. Es Licenciado en Historia de la Universidad del Valle. Magíster en Estudios Políticos, Universidad Javeriana y estudiante de Doctorado en Educación. Integrante del “Grupo de Investigación Alta Dirección, Humanidad-es y el Educarse” - GIADHE, de la Universidad de San Buenaventura Cali. Fundador del Grupo de Estudios sobre Cuerpos y Educación - GESCE y actualmente Director de la Maestría en Alta Dirección

de Servicios Educativos - MADSE, de la misma universidad. Cali, Colombia, Suramérica. E-mail: hviafara@usbcali.edu.co - harvisa@hotmail.com

VIONE SCHWENGBER, Maria Simone

Possuigraduação em Educação Física, mestrado em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1997) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2006). Atualmente é professora assistente do Curso de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí. Tem experiência na área de Educação, comên fase em Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: educação física, corpo, gênero, educação em saúde e corpo-movimento.

ISBN: 978-950-34-1441-5



9 789503 414415 >



Según postula Foucault la verdad del cuerpo en la modernidad es un privilegio de las ciencias biomédicas, que promueven una relación matematizada y geometrizada sujeta a diversos procedimientos de mensuración. Partimos de esta base para emprender una genealogía que nos permita comprender el alcance de ese proyecto en el campo de la Educación y de la educación corporal. Los trabajos que presentamos parten de esta teorización para explorar diversos territorios que problematizan las vinculaciones del cuerpo y la educación, a partir de los aportes del filósofo francés. La genealogía que emprendió en sus últimos años, y que tiene como eje al problema del sujeto ético, nos abre un fértil horizonte para situar el complejo problema de la relación entre el sujeto y la verdad, o mejor, la triada: sujeto, verdad y poder. Entendemos que en ese momento de su obra se encuentran los conceptos más promisoros para ampliar el horizonte del debate en las ciencias humanas de forma general, y en el campo de la educación corporar en particular.

EB
EDITORIAL
BONAVENTURIANA



editorialbonaventuriana



@EditBonaventuri



EditorialBonaventuriana



editorialbonaventuriana

www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co

Coediciones, 4

ISBN 978-950-34-1441-5

IdIHCS



Instituto de
Investigaciones en
Humanidades y
Ciencias Sociales

