

Ciencias Sociales y Educación

UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN

Vol. 5, No. 9, enero-junio de 2016



UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN





UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN

Revista **Ciencias Sociales y Educación**

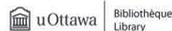
Vol. 5, N.º 9, enero-junio de 2016

ISSN: 2256-5000

Página web: http://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/about

Correos electrónicos de la revista: socialeduca@udem.edu.co, hcardona@udem.edu.co

La revista está registrada en las siguientes bases de datos y redes:



Aura Marlenny Arcila Giraldo
Presidenta Honorable Consiliatura

Néstor Hincapié Vargas
Rector

Luz Doris Bolívar Yepes
Vicerrectora Académica

Coordinador Editorial
Leonardo David López Escobar

Corrección de estilo
Lorenza Correa Restrepo

Editor
Hilderman Cardona-Rodas

Auxiliar de edición
María Adelaida Bedoya

Ilustración portada
Los Ciegos. Dibujos (15 x 15 cm). Yennifer Cano

Diseño y diagramación: Hernán Darío Durango

Impresión: Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.
Carrera 69 H # 77-40. Teléfono: 6020808.
Bogotá - Colombia

Tarifa postal reducida Adpostal N.º 14
Canje: Biblioteca de Facultades "Eduardo Fernández Botero", Universidad de Medellín, carrera 87 N.º 30-65, Belén Los Alpes.

Queda autorizada la reproducción total o parcial de los contenidos de la revista con finalidades educativas, investigativas o académicas, siempre y cuando sea citada la fuente. Para poder efectuar reproducciones con otros propósitos, es necesario contar con la autorización expresa del Sello Editorial Universidad de Medellín. Las ideas, contenidos y posturas de los artículos son responsabilidad de los autores y no comprometen en nada a la Institución ni a la Revista.

Las ideas, contenidos y posturas de los artículos son responsabilidad de los autores y no comprometen en nada a la Institución ni la Revista.

Comité científico:

Brasil

Dr. Alexandre Camera Varella. Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, Brasil. Correo electrónico: alexandre.varella@unila.edu.br

Dr. Pedro Henrique Pedreira Campos. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Correo electrónico: phpcampos@yahoo.com.br
Dra. Maria Fernanda Vasquez Valencia. Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. Correo electrónico: mfdavasquez@gmail.com

Colombia

Dra. Adriana Alzate Echeverri. Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: alzatecheverri@gmail.com

Dra. Zandra Pedraza Gómez. Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: zpedraza@uniandes.edu.co

Dr. Lars Fredrik Sorstad. Universidad de Medellín, Colombia. Correo electrónico: lfsorstad@udem.edu.co

Dr. Jesús Alfonso Flórez López. Universidad Autónoma de Occidente, Cali, Colombia. Correo electrónico: jalflorezlopez@gmail.com

España

Dr. Juan Bosco Amores Carredano. Universidad del País Vasco, España. Correo electrónico: bosco.amores@ehu.es

Dr. Josep M. Comelles Esteban. Universitat Rovira i Vigili, Tarragona, España. Correo electrónico: josepcomelles@mac.com

Dr. Enrique Pastor Seller. Universidad de Murcia (España). Correo electrónico: epastor@um.es

Estados Unidos

Dr. Diego Armus. Swarthmore College, Filadelfia, EE.UU. Correo electrónico: darmus1@swarthmore.edu

Inglaterra

Dra. Jenny Pearce. Universidad de Bradford, Inglaterra. Correo electrónico: j.v.pearce@bradford.ac.uk

Dr. Paul Anthony Chambers. Pontificia Universidad Javeriana Cali. Correo electrónico: paulchamberscolombia@gmail.com

México

Dra. Frida Gorbach Rudoy. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México. Correo electrónico: frida.gorbach@gmail.com

Dra. Elsa Muñiz. Universidad Autónoma Metropolitana unidad Azcapotzalco, México. Correo electrónico: elsa_muniz@yahoo.com.mx

Dr. José Luis Ramírez Torres. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca. Correo electrónico: jlr Ramirez@uaemex.mx

Dr. César Correa. Universidad de Guadalajara, México. Correo electrónico: cesarh@ucea.udg.mx

Comité Editorial:

Dr. Gustavo Caponi. Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. Correo electrónico: gustavoandrescaponi@gmail.com

Dra. Silvia Viviana Citro. Universidad de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: scitro_ar@yahoo.com.ar

Dr. Santiago Castro-Gómez. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: scaastro@javeriana.edu.co

Dr. Luis Alfonso Palau-Castaño. Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Correo electrónico: lapalau@gmail.com

Dr. Óscar Almario García. Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Correo electrónico: oalmario@unal.edu.co

Dra. Carmen Fernanda Núñez Becerra. INAH-Veracruz, Xalapa, México. Correo electrónico: fnunezbecerra@gmail.com

Dr. Carlos Alirio Flórez López. Universidad de Medellín, Colombia. Correo electrónico: cafflorez@udem.edu.co

Mg. John Fernando Restrepo Tamayo. Jefe del Departamento de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Medellín, Colombia. Correo electrónico: jfrestrepo@udem.edu.co

Mg. Juan Manuel Pérez. Universidad de Medellín, Colombia. Correo electrónico: juperez@udem.edu.co

Misión *La Universidad de Medellín, fundamentada en su lema Ciencia y Libertad y comprometida con la excelencia académica, tiene como misión la formación integral, la generación de conocimiento y la promoción de la cultura, en un ambiente crítico, de innovación e inclusión, para contribuir a la solución de problemas, mediante el desarrollo de la Docencia, la Investigación y la Extensión, en su entorno local, regional, nacional e internacional.*

Visión *Para 2030 la Universidad de Medellín, inspirada en el pensamiento libre y el desarrollo humano, será reconocida como una de las mejores de Latinoamérica, por su excelencia académica e investigativa, la innovación y la responsabilidad social, en un marco global de pertinencia, inclusión y diversidad cultural.*

Política de calidad *La Universidad de Medellín fundamentada en el compromiso de su talento humano, ratifica su Identidad con el cumplimiento de los más altos estándares de calidad del orden nacional e Internacional, previstos en su Proyecto Educativo Institucional y su Plan de Desarrollo Estratégico, mediante el ejercicio de la Docencia, la Investigación y la Extensión, en coherencia con el modelo de evaluación, la consolidación de la acreditación Institucional y de programas de pregrado y posgrado, la generación del conocimiento y la innovación, la certificación de procesos, la cultura de la calidad y la eficiencia en la gestión de todos sus recursos, con el propósito de favorecer la formación Integral de personas competentes que contribuyan a la solución de problemas y a la satisfacción de las necesidades de los diferentes grupos de Interés*

Valores *Justicia*
Excelencia
Respeto
Solidaridad
Pluralismo
Tolerancia
Autenticidad
Interdisciplinariedad

Contenido

<i>Editorial</i>	7
<i>Autores</i>	11
<i>Evaluadores</i>	15
ARTÍCULOS RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN	
Del decir social docencia: Análítica de una técnica de gobierno social	21
<i>Teaching Social Say: Analysis of a Social Government Technique</i>	
• <i>Luis F. Vásquez Zora</i>	
El individuo irreductible. Extravíos del liberalismo y el socialismo modernos	47
<i>The Implacable Individual. Deviation of Modern Liberalism and Socialism</i>	
• <i>María Cristina López Bolívar</i>	
Educación desde la compasión. El escenario familiar como contexto	63
<i>Education from Compassion. Familiar Scenario as Context.</i>	
• <i>Claudia Patricia Granda Ibarra</i>	
Heterotopías urbanas. Espacios de la exclusión y miradas biopolíticas de Medellín en el siglo XX	81
<i>Urban Heterotopia. Exclusion Spaces and Biopolitical View of Medellín in the 20th Century</i>	
• <i>Hilderman Cardona Rodas</i>	
• <i>Juan David Cardona Arboleda</i>	
ENSAYOS	
Debates y redefiniciones del patrimonio cultural	109
<i>Debates and Redefinition of Cultural Legacy</i>	
• <i>Jorge Echavarría Carvajal</i>	
Por la senda del autoritarismo	127
<i>The Path Towards Authoritarianism</i>	
• <i>Alejandro Bustamante Fontecha</i>	

TRADUCCIONES

De Canguilhem a Canguilhem pasando por Foucault.....	141
• <i>Pierre Macherey</i> <i>Traducción del francés al español de Luis Alfonso Palau Castaño</i>	
Medios y Normas del hombre en el trabajo. A propósito de un libro de Georges Friedmann.....	151
• <i>Georges Canguilhem</i> <i>Traducción del francés al español de Luis Alfonso Palau Castaño</i>	
Subjetividad y normatividad en Canguilhem y Foucault	163
• <i>Pierre Macherey</i> <i>Traducción del francés al español de Luis Alfonso Palau Castaño</i>	
Internet y la ciudad	185
• <i>Florian Forestier</i> <i>Traducción del francés al español de Jorge Márquez Valderrama</i>	
Metamorfosis de la codicia	193
• <i>Pierre Chédeville</i> <i>Traducción del francés al español de Jorge Márquez Valderrama</i>	

RESEÑAS

Historia política del alambre de púas. Olivier Razac	205
• <i>Prefacio a la obra por Alain Brossat</i> <i>Traducción del francés al español por Luis Alfonso Palau Castaño</i>	
La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo. Andy Hargreaves y Dennis Shirley	215
• <i>Reseña de Jair Hernando Álvarez Torres</i>	
El cuerpo sensible. David Le Breton	221
• <i>Reseña de Claudia Arcila Rojas</i>	
Comprensión lectora y expresión escrita. Fredrik Sörstad	235
• <i>Reseña de Daniel Castaño Zapata y Claudia Arcila Rojas</i>	
Índice de autores Ciencias Sociales y Educación (números 1 al 8)	241
Pautas para la presentación de artículos	253

Ciencias Sociales y Educación	Medellín Colombia	Vol. 5	Nº 9	Enero-Junio	pp. 258	2016	ISSN 2256-5000
-------------------------------	-------------------	--------	------	-------------	---------	------	----------------

Editorial

El Departamento de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Medellín se complace en entregar a la comunidad académica nacional e internacional el número 9 de su revista Ciencias Sociales y Educación. Desde su creación en 2011 la revista ha generado un espacio de comunicación y debate frente a reflexiones en el campo interdisciplinar de las ciencias sociales y humanas, publicando textos de carácter científico resultado de investigación, ensayos, traducciones al español y reseñas de libros. Este número está integrado por cuatro textos resultado de investigación, dos ensayos, cinco traducciones del francés al español y cuatro reseñas de libros. La revista agradece y reconoce el trabajo artístico de la maestra Yenifer Cano quien, con una serie de dibujos titulados Los ciegos, ilustró tanto la carátula como los interiores de este número de la revista.

La revista comienza con el texto escrito por Luis F. Vásquez Zora llamado “Del decir social docencia: Analítica de una técnica de gobierno social”, el cual plantea, desde la perspectiva foucaultiana, el problema del gobierno de sí y de los otros en relación con los saberes y prácticas docentes y del decir verdad que se entretajan en los mecanismos del poder pedagógico. Así, la docencia es una técnica de gobierno que produce y modifica sujetos desde la enseñanza, que tiene su zócalo de enunciabilidad en la experiencia gregaria, la conversión religiosa, las prácticas de análisis de la conciencia, del examen, de la culpa y de la confesión que se inscriben y exteriorizan en la verdad del sujeto para la salvación. Esto se reafirma en las prácticas de gerenciamiento, de control de sí y de los otros, regidos bajo la lógica de las competencias, sin dejar al margen el decir subjetivo de éticas y estéticas de la diferencia. Continúa el artículo “El individuo irreductible. Extravíos del liberalismo y el socialismo modernos” escrito por María Cristina López Bolívar. Allí se sostiene que la noción de individuo es un elemento determinante en la historia de Occidente, el cual surge en el contexto de los fenómenos sociales de los siglos XVII a XIX con la creación y crisis del Estado-nación como modelo de organización sociopolítica que hace del él una particularidad irreductible a la jurisprudencia colectiva. De esta forma, la autora se basa para su argumentación en el filósofo y educador alemán Max Stirner (1806-1856), quien en su libro *El único y su propiedad* sostiene que existe una irreductibilidad del individuo a cualquier manifestación social y teórica ya que él, y solo él, es el fundamento de todo lo posible en la condición humana. Prosigue el artículo “Educar desde la compasión. El escenario familiar como contexto”, de Claudia Patricia Granda Ibarra, quien emprende una reflexión

sobre la educación desde su dimensión ética y moral centrada en el valor de la compasión como instrumento para desarrollar otros valores altruistas como la solidaridad, la justicia, el amor y la libertad. El texto recurre para su argumentación a las perspectivas teóricas de Aristóteles, Kant, Schopenhauer y Mélich para mostrar la dimensión de la compasión en el escenario de la praxis pedagógica que conjuga testimonio, familia, escuela y sociedad en el registro de la formación y desarrollo humano consciente y responsable. Continúa el artículo llamado “Heterotopías urbanas. Espacios de la exclusión y miradas biopolíticas de Medellín en el siglo XX” escrito por Hilderman Cardona Rodas y Juan David Cardona Arboleda, quienes argumentan que el tejido político y social de una ciudad como Medellín en el siglo XX entraña espacios de complejidad biopolítica, donde la ciudad homogénea, abstracta o geométrica se proyecta en otra ciudad poética, narrada, vivida y transitada por los seres humanos, dos espacios en coexistencia recíproca o esferas socioespaciales. El contexto urbano pone en obra eficacias simbólicas relacionadas con dispositivos socio-tecnológicos del movimiento de mercancías, de cuerpos, subjetividades, territorialidades y prácticas de administración de los espacios en tanto fenómeno de marcaje socioespacial. Sin embargo, en esta complejidad también habita el tejido de vivencias heterogéneas de lugares morados que se tejen heteropías urbanas (los espacios otros de re-existencias socioespaciales).

La sección de ensayos de la revista está integrada por dos artículos: uno llamado “Debates y redefiniciones del patrimonio cultural”, escrito por Jorge Echavarría Carvajal, quien sostiene que la noción de patrimonio cultural ha experimentado una serie de transformaciones motivadas por el efecto de la tecnología, las cuales han impactado en redefiniciones teóricas, sociales y culturales en el contexto de la globalización. Estas transformaciones han puesto en escenario la importancia de la precisión de herramientas políticas y conceptuales para la gestión del patrimonio y los vínculos entre la gente, la cultura y el patrimonio. El otro ensayo que integra esta sección de la revista se titula “Por la senda del autoritarismo”, escrito por Alejandro Bustamante Fontecha, quien trabaja la figura del autoritarismo imperante en la sociedad colombiana que hace de la forma democrática un trastorno despótico de la acción de la fuerza, del miedo y de la naturalización de la voluntad dogmática de la violencia y el terror.

El apartado de traducciones al español cuenta con cinco artículos escritos en francés y traducidos por Luis Alfonso Palau y Jorge Márquez Valderrama. El primero es un escrito de Pierre Macherrey sobre la perspectiva epistemológica de Georges Canguilhem (1904-1995), analizada en su relación con los trabajos de Michel Foucault (1926-1984); continúa el texto de Georges Canguilhem sobre medios, normas y trabajo a partir del libro de Georges Friedmann Problemas humanos del maquinismo industrial; prosigue el artículo de Pierre Macherrey

llamado "Subjetividad y normativa en Canguilhem y Foucault"; sigue el artículo de Florian Forestier sobre la relación entre Internet y ciudad y finaliza esta sección de la revista con la traducción del artículo de Pierre Chédeville llamado "Metamorfosis de la codicia".

En la parte final de la revista figura el prefacio al libro de Olivier Razac Historia política del alambre de púas, escrito por Alain Brossat (traducido del francés al español por Luis Alfonso Palau); la reseña escrita por Jair Hernando Álvarez Torres del libro La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo, de Andy Hargreaves y Dennis Shirley; la reseña del libro de David Le Breton El cuerpo sensible, escrita por Claudia Arcila Rojas y, por último, la reseña del libro de Fredrik Sörstad Comprensión lectora y expresión escrita, elaborada por Daniel Castaño Zapata y Claudia Arcila Rojas.

Esperamos que este número de la revista Ciencias Sociales y Educación siga propiciando lugares de conversación y debate en el quehacer crítico, reflexivo y comprensivo que caracteriza el horizonte discursivo de las ciencias sociales y humanas.

Hilderman Cardona-Rodas
Editor

Autores

- **LUIS F. VÁSQUEZ ZORA**

Doctor en Educación. Políticas Públicas y Profesión Docente. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Brasil. Correo electrónico: luisfernando-vasquez@yahoo.com

- **MARÍA CRISTINA LÓPEZ BOLÍVAR**

Filósofa de la Universidad de Antioquia y candidata a magíster en Filosofía de la Universidad de los Andes. Profesora del Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: cristina1856s@gmail.com

- **CLAUDIA PATRICIA GRANDA IBARRA**

Abogada Universidad de Medellín. Especialista en Ciencia Política de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster (c) en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales en convenio con la Fundación CINDE. Profesora de tiempo completo de la Facultad de Derecho de la Universidad de Medellín. Conciliadora del Centro de Resolución de Conflictos de la Universidad de Medellín. Abogada litigante. Correo electrónico: cpgrada@udem.edu.co; claudiagranda@gmail.com

- **HILDERMAN CARDONA RODAS**

Docente de tiempo completo e investigador del Departamento de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Medellín, editor de la revista Ciencias Sociales y Educación. Historiador y

magíster en Historia de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín, doctor en Antropología de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona (España). Autor de los libros Experiencias desnudas del orden. Cuerpos deformes y monstruosos (2012), Al otro lado del cuerpo. Estudios biopolíticos en América Latina (2014) y Oficio de historiador. Enfoques y prácticas (2014). Correo electrónico: hildermanc@yahoo.es

- **JUAN DAVID CARDONA ARBOLEDA**

Auxiliar de investigación del proyecto “Derecho a la ciudad, estudio geoeconómico sobre el impacto social de las iniciativas de desarrollo urbano en las ciudades de Bogotá y Medellín”. Abogado de la Universidad de Medellín. Correo electrónico: j-w6@hotmail.com

- **JORGE ECHAVARRÍA CARVAJAL**

Profesor asociado del Departamento de Estudios Filosóficos y Culturales, Facultad de Ciencias Humanas y Económicas, Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín. Correo electrónico: jechavar@unal.edu.co

- **ALEJANDRO BUSTAMANTE FONTECHA**

Candidato a doctor en Ciencias Humanas y Sociales, y profesor asociado de la Facultad de Ciencias Humanas y Económicas de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín. Correo electrónico: abustama@unal.edu.co

• **LUIS ALFONSO PALAU CASTAÑO**

Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad Pontificia Bolivariana. Diploma de Estudios Avanzados del Instituto de Historia de las Ciencias y de las Técnicas de París. Doctor en Historia y Filosofía de las Ciencias, Universidad París I, Panteón-Sorbona. Profesor titular en Historia de la Biología, jubilado de la Escuela de Estudios Filosóficos y Culturales, profesor emérito de la Facultad de Ciencias Humanas y Económicas, Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín. Correo electrónico: lapalau@une.net.co

• **PIERRE MACHEREY**

Né en 1938. Professeur émérite à l'Université de Lille III depuis le 19/02/2003. Docteur es Lettres (doctorat d'Etat-Soutenance sur travaux Intitulé: "A quoi pense la littérature?" Université de Paris-I, le 28 mai 1991). Membre de l'UMR 8163 "Savoirs, textes, langage". A animé entre 2000 et 2010 un groupe d'études hebdomadaire, "La philosophie au sens large", dont tous les travaux sont disponibles sur le site de l'UMR, et, depuis 2010, sur le blog hébergé sur le portail Hypothèses.org¹.

• **GEORGES CANGUILHEM**

Filósofo y médico francés nacido en Castelnadaury en 1904 y muerto en Marly le Roy en 1995. Miembro del Collège de France, especialista en Epistemología e Historia de la Ciencia; valorado hoy por

genetistas, ecólogos, neurocientíficos, biotecnólogos, médicos, sociólogos, psicólogos, historiadores de las ciencias, filósofos por sus aportes a las ciencias de la vida. Uno de los aportes de Canguilhem lo constituye el pensar las normas como productos de poderes reguladores previos a ellas. Entre sus obras destacan *Lo normal y lo patológico* (1966); *La formación del concepto de reflejo en los siglos XVII y XVIII* (1955); *El conocimiento de la vida* (1942, 1965, 1992) e *Ideología y racionalidad en la historia de las ciencias de la vida* (1977, 1988).

• **JORGE MÁRQUEZ VALDERRAMA**

Doctor en Enseñanza y Difusión de las Ciencias, Universidad Paris XI Orsay Francia, Diplome d'Études Approfondie (DEA) en Enseñanza y Difusión de las Ciencias, Universidad Paris XI Orsay Francia, Historiador de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Profesor titular del Departamento de Estudios Filosóficos y Culturales de la Facultad de Ciencias Humanas y Económicas de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Correo electrónico: jmarquez@unalmed.edu.co

• **FLORIAN FORESTIER**

Doctor en Filosofía, es investigador asociado a la Universidad Paris IV-Sorbonne y encargado en la colección en la BNF. Últimos libros: *Le réel et le transcendantal: enquête sur les fondements spéculatifs de la phénoménologie et le statut du "phénoménologique"*. Thèse de doctorat en philosophie. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2011.

¹ Referencias de Pierre Macherey tomadas de <http://stl.recherche.univ-lille3.fr/sitespersonnels/macherey/accueilmacherey.html>

La Phénoménologie génétique de Marc Richir, Springer, Suiza, 2015.

- **PIERRE CHÉDEVILLE**

Pierre Chédeville tiene una doble formación en Gestión y en Literatura. Presente en el mundo de la empresa donde es especialista del dominio bancario, no ha dejado, sin embargo, de cuestionar los grandes textos para intentar esclarecer de manera adelantada el mundo contemporáneo.

- **ALAIN BROSSAT**

Filósofo, periodista y traductor. Profesor de Filosofía Contemporánea y Filosofía Política en la Universidad de París VIII, es autor de numerosos ensayos de crítica radical de la sociedad contemporánea, entre los que destacan «En el Este, la memoria recuperada» (VVAA, 1992), «Le Serviteur et son maître. Essai sur le sentiment plébéien» (2003), «La democracia inmunitaria» (2008 [2003]), «Le grand dégoût culturel» (2008) y «La resistencia infinita; ¿Quién mató a Walter Benjamin?» (2014).

- **JAIR HERNANDO ÁLVAREZ TORRES**

Doctor en Historia (Universidad Nacional de Colombia), Licenciado en

Filosofía (Universidad de Antioquia, Medellín). Docente investigador del Departamento de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Medellín. Correo electrónico: jhalvarez@udem.edu.co

- **CLAUDIA ARCILA ROJAS**

Doctora en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana y candidata a posdoctorado en Pensamiento y Cultura en América Latina de IPECAL. Profesora de tiempo completo del Departamento de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Medellín. Correo electrónico: carcila@udem.edu.co

- **DANIEL CASTAÑO ZAPATA**

Doctor en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Instituto de Investigaciones Gino Germani/Universidad de Buenos Aires, Argentina. Profesor de tiempo completo Departamento de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Medellín. Correo electrónico: dcastano@udem.edu.co

Evaluadores

- **SONIA MILENA PINEDA RODRÍGUEZ**

Máster en Lengua Española y Literatura Hispánica de la Universidad Autónoma de Barcelona. Pregrado Historia, Universidad de Antioquia. Investigadora independiente en el campo de la historia y del patrimonio histórico. Correo electrónico: soniamilena.0310@gmail.com

- **JUAN CARLOS ECHEVERRI ÁLVAREZ**

Doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Historia e historiador de Colombia de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Docente y director del Grupo PDS de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín. Correo electrónico: juan.echeverri@upb.edu.co

- **GLADIS LUCÍA ACOSTA VALENCIA**

Licenciada en Español y Literatura; magíster en Educación. Profesora de tiempo completo de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Medellín. Correo electrónico: gacosta@udem.edu.co

- **CLAUDIA ARCILA ROJAS**

Doctora en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana y candidata a posdoctorado en Pensamiento y Cultura en América Latina de IPECAL. Profesora de tiempo completo del Departamento de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Medellín. Correo electrónico: carcila@udem.edu.co

- **GAVIOTA MARINA CONDE RIVERA**

Doctoranda en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional-CINDE. Especialista en Desarrollo Humano de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Licenciada en Educación Física, Recreación y Deporte de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de la Universidad Santo Tomás. Correo electrónico: gaviotaconde@gmail.com

- **DIANA PATRICIA CASTAÑEDA CÁRDENAS**

Maestra en Artes Plásticas de Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Desarrollo Educativo y Social: CINDE-UPN. Especialista en Desarrollo Humano: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Candidata a doctora en Educación y Sociedad: Universidad de La Salle. Hace parte de la Secretaría de Educación de Bogotá. Correo electrónico: dianavalkiria@yahoo.com

- **JUAN LUIS RAMÍREZ TORRES**

Licenciado en Antropología Social, maestro en Estudios Latinoamericanos y doctor en Antropología. Profesor-Investigador de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Autónoma del Estado de México. Correo electrónico: jlramirezt@uaemex.mx

- **ÁNGELA MARÍA MUÑOZ GONZÁLEZ**

Candidata a doctora en Gestión de la Cultura de la Universidad de Barcelona. Maestría en Gestión de Patrimonio Cultural y Museología de la Universidad de Barcelona. Pregrado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales de la Universidad Externado de Colombia. Correo electrónico: angelam528@hotmail.com

- **JOHN FERNANDO RESTREPO TAMAYO**

Politólogo de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín, abogado de la Universidad de Antioquia, magíster en Filosofía Política de la Universidad de Antioquia y doctorando en Derecho en la Universidad de Medellín. Profesor

de tiempo completo y jefe del Departamento de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Medellín. Correo electrónico: jfrestrepo@udem.edu.co

- **ANTONIO JAVIER JARAMILLO ALZATE**

Historiador y magíster en Historia. Investigador independiente. Vinculado a la Corporación Ecológica y Cultural Penca de Sábila. Correo electrónico: zotea1@gmail.com

- **JUAN DAVID GIRALDO ROJAS**

Psicólogo Social Comunitario y Especialista en Pedagogía de la UNAD. Docente tiempo completo de la Universidad de Medellín. Correo electrónico: jdagiraldo@udem.edu.co

Artículos resultados de investigación



Los Ciegos
Dibujos (15 x 15 cm)
Yennifer Cano

Del decir social docencia: Analítica de una técnica de gobierno social*

Luis F. Vásquez Zora**

Recibido: 4 de marzo de 2016

Enviado a pares evaluadores: 11 de marzo de 2016

Aprobado por pares evaluadores: 22 de abril de 2016

Aprobado por comité editorial: 6 de mayo de 2016

RESUMEN

El artículo analiza las políticas docentes, entendidas como un instrumental metodológico, para abordar las tecnologías de formación y modificación de prácticas que permiten el despliegue del decir verdad y del gobierno social de la pedagogía. Se parte, desde una perspectiva genealógica y analítica, de las superficies de emergencia, las instancias de delimitación y de especificación de los saberes docentes en su discontinuidad, sistematicidad y exterioridad con el objetivo de comprender el haz de relaciones del poder pedagógico. Se argumenta que la docencia es una técnica de gobierno que produce y modifica sujetos: desde la enseñanza, como experiencia

gregaria de recogimiento y de conversión religiosa mediante las prácticas de análisis de la conciencia, del examen, de la culpa y de la confesión a través de la inscripción y exteriorización de la verdad del sujeto para la salvación; desde la educación, mediadora entre el sujeto y la sociedad para la normalización del individuo, apoyada por la vigilancia, el examen y la identificación; desde el decir de la gestión, como práctica de gerenciamiento, de control de sí y de los otros por la demanda de las competencias, pero también, decir subjetivo de éticas y estéticas de la diferencia.

Palabras clave: Docencia, saber, poder, prácticas, políticas docentes.

* Este artículo se desprende de la investigación doctoral *Políticas docentes o de las tecnologías de formación, existencia y desaparición del maestro en Colombia*, defendida en la Faculdade de Educação, de la Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil, el 08 de julio de 2015. Tesis disponible en: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-A4CEXP>

** Doctor en Educación. Políticas Públicas y Profesión Docente. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Brasil. Correo electrónico: luisfernandovasquez@yahoo.com

Teaching Social Say: Analysis of a Social Government Technique

ABSTRACT

The article analyzes teaching policies understood as a methodological instrument to address information technologies and modification of practices which allow the deployment of truth and social government of pedagogy. The analysis is conducted from a genealogical and analytical perspective of emergency surfaces, delimitation and specification instances of the teaching knowledge in relation to its discontinuity, systematization, and exteriority with the purpose of understanding the number of relations of the pedagogic power. It is alleged that teaching is a governmental technique intended to produce and modify individuals: from the teaching

itself, as a gregarious experience of meditation and religious conversion through analysis of consciousness, test, guilt, and confession through the inscription and exteriorization of the individual's truth for salvation; from the education, a mediator between individual and society for the individual's standardization, supported by supervision, test, and identification; from the management, as a managing practice to control the individual and the others for the demand of competences and the subjective opinion on ethics and aesthetics of differences.

Key words: Teaching; knowledge; power; practices; teaching policies.

Introducción

Este artículo describe los instrumentos, el proceso y los resultados metodológicos desarrollados en las investigaciones: *Políticas docentes o de las tecnologías de formación, existencia y desaparición del maestro en Colombia* (Zora, 2015), y *Existencia y desaparición del maestro en Colombia. Historia de la docencia como técnica de gobierno social* (Zora, 2016), y exhibe los procedimientos de análisis de la docencia como técnica social de decir verdad, práctica política singular para el gobierno de discursividades y no discursividades, de modalidades de poder con el propósito de producir experiencias de sujeción y de subjetivación a partir de la integración de estrategias y de tácticas que tienen como intención, sea desde las experiencias de la enseñanza, sea desde la educación o desde la orientación de los aprendizajes, formar o modificar individuos.

Los instrumentos metodológicos de las políticas docentes se corresponden con el análisis de las estrategias de saber (Foucault, 1979) y las tácticas de poder (Foucault, 1992; 1996; 2001; 2006; 2010). En las estrategias de saber se ubican las superficies de emergencia, las instancias de delimitación y de especificación; en las tácticas de poder se instalan la discontinuidad, la sistematicidad y la exterioridad. Estos conceptos y herramientas buscan singularizar la docencia en técnica de gobierno del decir verdad como conducción de sí mismo y los otros a partir de experiencias complejas como la enseñanza, la educación y el control, formadas por instituciones, sujetos, discursos y prácticas que intentan inscribir en los otros un modelo o ideal social privilegiado. El artículo demuestra que, como técnica social del decir, la docencia no obedece solo a la transmisión de saberes de las generaciones adultas a las jóvenes, que no es meramente mediación de la enseñanza, la educación o del aprendizaje, sino que es sofisticada técnica de gobierno de sí mismo y de los otros.

1. De las modalidades sociales del decir verdad

Algunas de las prácticas del decir veraz en las sociedades occidentales transcurren por formas imperantes de verdad y de poder, por medio de las prácticas del decir del sacerdote, del filósofo, del cínico y del pedagogo (Foucault, 2010). Si es desde la práctica religiosa, la verdad es dicha a través de la palabra del profeta; si es desde el sabio y el anciano, es dicha por el filósofo; si es palabra franca y sincera, es dicha por el cínico o el *parresiasta*; finalmente, si es palabra de quien tiene verdad para enseñar, es palabra técnica de quien educa a través de la verdad para el prepararse para vivir en sociedad, es decir, del maestro y del pedagogo.

La práctica del decir verdad del religioso es mediación del sacerdote del mensaje de la divinidad al destino de los hombres; la del sabio y filósofo es decir que piensa, calla o habla a los hombres sobre el ser, sobre sí mismos, los otros

y sus materialidades; las del cínico y/o *parresiasta*, decir de aquel que escoge con sinceridad hablarlo todo, aun al costo de renunciar a los bienes, al prestigio, al dinero, al confort, arriesgando su vida al decir verdad, frente a los falsos códigos de la apariencia social y del infantilismo que exhibe el poder al intentar imponer sus reglas. Finalmente, el decir verdad del técnico, del pedagogo, de aquel que por sus conocimientos tiene la técnica de formar y modificar sujetos, sea valiéndose de la religión, de la filosofía, de la moral o de los principios científico-técnicos, administrativos y de gestión de desempeños para conformar prácticas que modifiquen individuos, tiene que ver con la experiencia social de decir verdad en tanto técnica de gobierno que guía, conduce, orienta y modifica al individuo de acuerdo al modelo social.

Las experiencias anteriores conforman algunas de las prácticas de decir verdad, por las cuales la sociedad legitima la formación de veracidades y el tipo de autoridad imperante, experiencias sociales del decir por medio de las cuales, se privilegian “procedimientos posibles, verbales o no, mediante los cuales se saca a la luz lo que se plantea como verdadero, en oposición a lo falso, a lo oculto, a lo indecible, a lo imprevisible, al olvido” (Foucault, 2010, p. 19), un orden social que intenta establecer qué se dice o calla, quién dice o no, de dónde se dice, a quién se dice y cómo, conjunto de mecanismos por los cuales se legitima la potestad de una verdad, un orden del saber y un ejercicio de poder bajo pretensiones de gobierno.

Entre una voluntad social de verdad se privilegian determinados saberes, tipos de conductas y de comportamientos, opciones de subjetivación que hacen, del decir veraz de la docencia, técnica de gobierno de la formación o modificación de sí mismo y de los otros. La autoridad se torna legítima en tanto los regímenes del decir demuestren su certeza y verdad frente a determinado modelo y objetivo social, pero también, en tanto sean aceptados o logren imponerse como conducta individual y colectiva, las prácticas del decir verdad no solo deben cumplir con los requisitos de veracidad social, también procuran imponer su dominio.

2. La docencia como técnica de veracidad social: decir, doctrina y docilidad

Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican.

FOUCAULT, 1992, p. 38

Hablar e instruir pertenece al maestro, oír y callar conviene al discípulo.

REGLA DEL GRAN PATRIARCA SAN BENITO, cap. VI, 1973.

Si fuese desde su etimología, la palabra *docencia*¹ proviene del latín *docere*, enseñar, decir, doctar, de la cual se desprenden las palabras: *doctrina*, *documento*, *doctor* y *dócil* (De Miguel y De Morante, 1881; De Miguel, 2001), como modalidad social del decir por la doctrina, por el documento y por la docilidad; la docencia incluye: primero, la integración de un cuerpo de doctrina, de teorías, de disciplinas, de instrucciones y de metodologías, es la actividad en la cual se reúnen unos objetos, unos conceptos, unos métodos, unas proposiciones, unas reglas, unas técnicas y unos instrumentos (Foucault, 1992, p. 27), conforma un dominio de saber a partir de otras disciplinas; es una práctica basada en el aporte, uso y aplicación de otros discursos y prácticas (Zora, 2015).

Segundo, establece a aquel que dice como doctrinante, como instructor, como educador, como profesor o como docente; por lo tanto, habrá de saber adoctrinar, reunir y disciplinar; de educar, de socializar, de capacitar y, recientemente, de orientar, liderar y administrar aprendizajes para el desempeño de competencias. Como arte singular del decir, a aquel que dice le es asignado: conocer la doctrina y revelar su verdad; disciplinar, ya que sabrá de la instrucción; educar, ya que normaliza a través de la pedagogía como medio de socialización; adquiere un estatus de profesión, ya que su hacer magisterial es delimitado al trabajo y a sus condiciones; es valorado como profesional, ya que es dotado de las habilidades científicas, técnicas, comunicativas, administrativas y de gerencia de la educación como innovación y emprendimiento.

Tercero, la docencia es una práctica de gobierno social, una técnica política de docilización de sí mismo y de los otros, ya que, a través del decir de la enseñanza, de la educación o del aprendizaje –o de otras modalidades–, se conducen conductas. Si es desde la enseñanza de la doctrina, contribuye a la conversión, al recogimiento, a la instrucción, a la confesión y a la penitencia como prácticas de reconocimiento de la verdad (Castillo, 2004; Favacho, 2010; Ibarra, 2010; Lerena, 1983; Martínez, 1982; Quiceno, 2004); si es desde la educación, cumple función de mediación en la socialización de los individuos (Zora, 2015); si es desde el decir veraz del profesional, habrá de gestionar los aprendizajes para el desarrollo de habilidades y competencias individuales (Zora, 2015); si es desde

¹ “La palabra *docente* proviene del latín *docere* (enseñar) la cual nos dio las palabras: *doctrina*, *doctor*, *documento* y *dócil*. *Docere* tiene la raíz indoeuropea: *dek-* que quiere decir pensamiento o aceptación. Otras palabras derivadas de la raíz indoeuropea *dek-* son: El verbo griego *δοkein* (*dokein* = opinar) que nos dio las palabras: *dogma*, *ortodoxo* y *paradoja*. // El verbo latino *deceat* (en tercera persona ya que es impersonal), ‘ser apropiado’ y de ahí: *decente*. // La palabra latina *dignus*: *digno* y derivados *dignidad*, *dignatario*, *dignificación*, *indignar*, etc. // El verbo latino *disco*: *discípulo* y *disciplina*. // La palabra griega *δοκός* (*dokos* = viga) y de ahí *diplodoco* (dos vigas), en relación a las vértebras de este animal prehistórico. // El verbo griego *δέχομαι*, ‘aceptar’//. La raíz latina *deuk* (guiar) de la cual encontramos en palabras como *acueducto*, *duque*, *conducir*, *educar*, *ducha*, *dúctil*, y compuestos del verbo latino *duco* como *deducir*, *seducir*, *traducir*, *inducir*, *abducir*, *aducir* o *introducir*” (Miguel, R., 2001).

la enseñanza, disciplina; si es desde la educación, normaliza, y si es desde los aprendizajes, controla (Zora, 2016).

Como práctica de gobierno, la docencia contribuye a la transformación del hombre natural y múltiple en sujeto ideal para el ejercicio de la verdad y del poder de regímenes disciplinarios, normalizadores, de gestión y control. La docencia, como práctica social de gobierno por el decir veraz, hace parte de la conformación de especializadas estrategias y tácticas de modificación de los individuos a través de prácticas soberanas, socializadoras, de eficacia y de subjetivación, a las que, sin embargo, les son producidas resistencias y oposiciones (Mojica, 2011), formas de subjetivación, de experiencias éticas y estéticas distintas del decir verdad sobre sí mismo y los otros (Foucault, 2010).

3. Saberes de la docencia en Iberoamérica

El hombre puede considerar como los dos descubrimientos más difíciles: el arte del gobierno y el de la educación y, sin embargo, se discute aún sobre estas ideas.

I. KANT, 2000, p. 13

Hace ya varias décadas, tanto en Colombia como en Iberoamérica, la docencia es explicada desde la *cuestión* (Castro y Loschpe, 2007; Peñuela y otros, 2008), la *situación* (Coral, 1980; Parra, 1997; Tenti, 2006, 2007, 2008), la *profesión* (Ibarra, 2010; Nóvoa, 2009; Pulido y Baquero, 2005; Tardif, 2012; Tenti, 2006; 2007; 2008), las *condiciones de trabajo* (Fernández, 1991, 1998; Castro y otros, 2005; Popkewitz, 1995; Palamidessi, 2003), la *precarización* (Rodríguez, 2009; Vaillant 2004), –por citar solo algunos autores que, al tomar como modelo de análisis los enfoques críticos, guardan como común denominador la descripción de la docencia desde las relaciones económicas y sociales; otros autores la describen desde tendencias militantes (Coral, 1980; Le Bot, 1985; Parra, 1997; Rodríguez, 2009), limitada a actividad social subalterna, subyugada, subvalorada, condicionada y precarizada, para quienes las formas de organización y lucha se tornan en la vía de dignificación y valorización de la profesión (Dal Rosso, 2011).

Finalmente, hace casi tres décadas, tanto en América Latina como en el mundo, la docencia intenta fundamentarse desde la *profesionalidad*: para académicos e investigadores (Cox, Beca y Cerri, 2011; Fernández, 1991; Globe y Porter, 1980; Martínez, 2014; Nóvoa, 2014; Palamidessi, 2003; Pruzzo, 2010; Schwartzman y Cox, 2009; Scherping, 2014; Tiramonti, 2001; Vaillant, 2004; Yates, 2007); para instancias internacionales (BID, 2002; Orealc/Unesco, 1996; 2001; 2011; Unesco, 2012; Unesco/Orealc/Ecosoc, 2011; Preal 2014); para instancias nacionales (Ministerio de Educación Nacional MEN, Colombia, 2002; 2014, 2015; Ministerio de

Educación, Chile, 2014; Estados Unidos Mexicanos, Ministerio de Educación Nacional, México, 2012; 2013; República Federativa do Brasil, Ministerio de Educação, Brasil, 1996, 2007, 2008); para organizaciones magisteriales (Internacional de la Educación IE, 2013; Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação do Brasil (Cnte); Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (Fecode); Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación de México (SNTE); para la sociedad civil (Pacto Nacional: Todos por la Educación, 2012; Fundación Compartir, 2014; Mc Kinsey & Co, 2007), y para los propios docentes (Díaz, 2013; Scherping, 2014), donde se plantea la *profesionalidad* de la docencia: la atracción y la selección de los mejores jóvenes, el fortalecimiento de la formación inicial y continua, la gestión de la calidad, los estándares de desempeño por competencias, la evaluación de los docentes y las prácticas de excelencia.

¿Por qué en el estado del arte realizado en Iberoamérica son escasos los análisis políticos de objetos, conceptos, estrategias y tácticas de la docencia? o ¿por qué no aparece un análisis de la docencia como arte y técnica de gobierno para la modificación de sí y de los otros? ¿Por qué no se han encontrado estudios que refieran directamente análisis políticos de la docencia, de las condiciones de formación, permanencia o disolución como práctica de gobierno? Y si tuviese algún valor preguntarse la docencia como técnica de modificación política: ¿qué tipo de tecnologías de poder intentan imponer unas prácticas determinadas de la docencia como modalidades de transmitir el poder de la verdad? ¿Qué lugar se les ha dado a otros saberes y poderes, a otras prácticas éticas y estéticas de la docencia?

Se trata en este escrito de cuestionar la docencia desde lugares políticos, de reconocer las condiciones de formación, existencia y desaparición de sofisticadas tecnologías de poder de este decir verdad social singular. Si es desde el saber, exhibir cómo esta actividad es integrada por disciplinas, por conceptos y métodos (Foucault, 1979) de otras áreas del conocimiento, que son reunidas para intentar expresar la actividad como veraz. Si es desde los poderes, mostrar cómo determinadas instancias, específicas rejillas normativas (Foucault, 2006) y metodologías elaboran tácticas que intentan privilegiar un modelo y un actuar de la docencia que se corresponda con un ideal social imperante. Se trata de la descripción de las *políticas docentes* como analítica que exhibe unas racionalidades políticas, unos procedimientos de esta modalidad del decir verdad, regímenes de saber, formas del poder y tipos de prácticas; se trata de la descripción de un sofisticado juego de estrategias y de tácticas históricas y políticas que hacen de la docencia una modalidad de gobierno, como técnica social del decir verdad para la modificación de sí y de los otros.

4. Analítica de la docencia: saberes, poderes y prácticas

La escuela era inevitable; el maestro es necesario.

ARIAS R., JULIO C. 2011, p. 114.

Como modalidad del decir verdad, la docencia está integrada por la discontinua, sistemática y regular reunión de saberes y poderes en órdenes de prácticas discursivas y no discursivas, de “un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (Foucault, 1979, p. 198), resultado de relaciones entre instancias, disciplinas y sujetos con límites históricos y sociales específicos que definen una homogeneidad, una regularidad y una sistematicidad frente a la relación con objetos, conceptos y sujetos que privilegian unas prácticas de la verdad como generalidad particular de la docencia como técnica específica de gobierno social.

4.1. De la unidad del saber: el enunciado

El elemento de formación de las prácticas discursivas es el enunciado: “Átomo del discurso” (Foucault, 1979, p. 33), cuya función no es ni teórica ni gramatical ni lógica, actúa en un campo relacional, es correlativo a ciertas materialidades, es “un elemento en función en un campo de coexistencia” (Foucault, 1979, p. 145), está implicado con acciones discursivas y no discursivas (Zuluaga, 1987), tiene que ver con la “irrupción de los acontecimientos, con la composición de los signos gramáticos y lógicos en una función relacional, se refiere a objetos e implica sujetos” (Castro, 2005, p. 164); es una acción, un acontecimiento, un concepto que construye, modifica o desaparece objetos, conceptos, sujetos y relaciones sociales, delimita un tiempo, un espacio, una historia, un área social; es una unidad, un átomo con voluntad de relación con cosas, está siempre en voluntad de dominio, de apropiación y aplicabilidad de objetos, discursos y prácticas; es “un elemento en un campo de coexistencia” (Foucault, 1979, p. 183) orientado hacia problemas, a materialidades de una época dada, a acontecimientos, conforma las condiciones de existencia de discursos; se refiere objetos e implica sujetos en sus reglas históricas; contiene “un conjunto de estrategias, forma parte de ciertas prácticas sociales” (Foucault, 1996, p. 17), es átomo del discurso en cuanto unidad sobre la cual recae una existencia relacional en función de cosas, objetos, procesos, discursos y prácticas.

4.2. De la analítica de los saberes

Por analítica de los saberes docentes comprendemos el orden relacional de los enunciados y la integración de las prácticas discursivas y no discursivas; es

la conformación de una pretendida positividad en un régimen de verdad, de enunciados aportados por saberes extranjeros a la docencia –teología, filosofía, biología, medicina, estadística, economía, sociología, antropología, administración, gestión, entre otras (Cfr. Zora, 2015; 2016)–, reunidos como veracidad en privilegiadas prácticas, conformadas por conceptos, objetos, procedimientos y formas de sujeción y subjetivación en busca de modificar materialidades.

La analítica de los saberes de la docencia “define un conjunto de condiciones de existencia” (Foucault, 1979, p. 198), de formación de objetos, conceptos y estrategias sobre planos de emergencia, de delimitación y de especificidad, de tal manera que saberes de la docencia serían “aquello que se dice en un tiempo y en un espacio socialmente determinado de algo” (Foucault, 2010, p. 254); la descripción de ese *algo*, que es registrado, analizado, delimitado y descrito, exhibe las prácticas de gobierno de la docencia como imposición de una modalidad de decir verdad social.

Los saberes docentes son relaciones de existencia entre disciplinas, instituciones, sujetos y prácticas sociales, de cómo se “registra, analiza, delimita y describe” (Foucault, 1979, p. 66) la docencia, de acuerdo a ciertos tipos de principios, de umbrales de pensamiento, de formas de conceptualización, de protocolos de formulación, de moralidades en tiempos determinados, de unos usos específicos de la docencia, de cómo identifican, diferencian, especifican y se integran determinadas disciplinas en determinadas prácticas docentes. Pero, además de estar condicionados por las *superficies de emergencia*, por las *instancias de delimitación* y por las *instancias de especificación*, los saberes docentes están conformados por instituciones que otorgan significación, que definen unos usos específicos, relaciones sociales en disputa con comportamientos y conductas que se resisten, oponen o se ausentan, que expresan otra potencia como opción creadora, sea de insurrección o de subjetivación, o por saberes menores de la docencia, de “devenir potencial en tanto que se desvían del modelo. [...] lo minoritario como devenir potencial y creado, creativo” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 108).

La analítica de los saberes de la docencia en Colombia exhibe los sistemas de reglas, intereses, presiones, la invisibilidad de una y no otra forma de verdad, la privilegiada existencia de unas docencias, “el nexo de regularidades que rigen su dispersión” (Foucault, 1979, p. 79), por cuanto es objeto de saberes religiosos, filosóficos, psicológicos, pedagógicos, económicos, médicos, sociológicos, administrativos y de gestión. Para el caso colombiano muestran cuatro regularidades de las prácticas discursivas de la docencia –saberes de la docencia que hacen parte de otras discontinuidades y regularidades (Zora, 2015)– expresadas en series de saber:

De la primera serie se ubican los saberes doctrinantes desde el período colonial a los primeros años del siglo XX; la función enunciativa guarda como objeto las singularidades de una grilla elaborada de saberes teológicos y religiosos (San Agustín, 1963; Santo Tomás de Aquino, 2000; Erasmo, 1998; Vives 1781; 1992; Montaigne 2003; Ignacio de Loyola 1850, 1977; José de Calasanz, 2007; Juan Bautista de la Salle, 2001; Juan Bosco, 2003; entre otros autores), decir de la enseñanza en relación con la práctica del adoctrinamiento, de la conversión, del castigo y la renuncia así por la obediencia a un Dios y a un pastor enseñado como verdad. La enseñanza se caracteriza por medio de la función enunciativa del recogimiento, de la reunión de indígenas, de infieles, de niños pobres y huérfanos en escuelas de enseñanza de primeras letras y números (Castillo, 2004; Ibarra, 2010; Martínez, 1982; Martínez B. y Álvarez, G., 2010; Quiceno, 2004; Ríos y Sáenz, 2012; Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997); la función correlacional de los enunciados cristianos se orienta hacia una enseñanza de la conversión y la congregación por el decir de una docencia como doctrina de verdad divina, un decir de la salvación de la disciplina, el castigo y el orden cristiano: acoger, reunir, disciplinar, convertir, congregar, pastorear, castigar, memorizar, apagar en el cuerpo y esculpir en el alma conformarían algunos de los enunciados del decir verdad de la docencia como práctica cristiana de la enseñanza, del maestro doctrinante (Zora, 2015) y toda aquella función relacional enunciativa por el combate contra el otro, por transformar al diferente, al infiel, al salvaje, al tonto y al inocente en conocedor de la palabra y la verdad como salvífica (Sáenz, Saldarriaga, y Ospina, 1997; Varela y Álvarez-Uría, 1991).

La segunda serie del saber la situamos entre los años 1886 y 1927; el decir verdad de la docencia por el maestro instructor moral y cívico, simbiosis de la religión católica y la moral patria, se dirá verdad, en cuanto se exprese el amor a Dios y a la Patria (Constitución Política de Colombia, 1886; Uribe, 1927). Se trata de una docencia sobre los enunciados del orden moral y religioso de la nación, de las escuelas primarias, de las de artes y oficios, de las correccionales, del orden cívico y religioso de la nación. Estado y religión hacen parte del decir verdad a partir de la instrucción católica y cívica. Las funciones enunciativas instruir, ordenar, moralizar, disciplinar, normalizar, vigorizar el cuerpo y el alma, hacer de la docencia una de las modalidades para la marcha del país hacia el progreso dentro de la tradición (Uribe, 1927) combaten las perversiones sociales, del alcoholismo, la prostitución, la falta de vigor, la pobreza, la enfermedad, la estupidez, la ignorancia, de las múltiples deformidades y anomalías; ahora la docencia es el pastoreo de la patria, es implementar la moral de la normalización. Como instrucción católica y moral los enunciados de estas singulares políticas docentes recorren los saberes del orden disciplinario, religioso, moral, biológico, médico, higiénico, económico y sociológico, que, como modalidades estratégicas, asimilan el orden de la obediencia, de la organización, de la ins-

pección y de la vigilancia de la normalización social para la producción, esto es, decir verdad de la docencia como instrucción en las normas y reglas sociales (Ríos y otros, 2010).

El tercer conjunto de funciones educativas, entre los años 1927 y 1979, comprende el tránsito del decir de la docencia de la instrucción a la educación (Colombia, Ley 56 de 1927 de la constitución del Ministerio de Educación Nacional). Más que la enseñanza y que la instrucción se trata de la educación, la cual será ahora medio de socialización, la ciudadanía, la economía del trabajo y el reclamo del Estado por la normalización biológica, política, social y económica de las poblaciones. El decir por la economía industrial, a la cual será “necesario convertir la República entera en un inmenso taller, pues solo con el trabajo podremos curar las profundas dolencias que afligen a la sociedad colombiana” (Uribe, 1927, p. 37), como renovada razón de verdad de la docencia, son tomadas como verdad las pedagogías nuevas, activas o del trabajo, que “deberán corresponderse a una labor pedagógica” (Unesco, 1979, p. ix), los enunciados son especificados desde autores como Comenio (1998); Pestalozzi (1889); Bovet (2007); Claparède (2007), de la sicología médica Montessori (2003); Piaget, (2001); de la sociología, Rousseau (2000); Kant (2000); Durkheim (1979); Dewey (1977; 2001); Decroly (2006). La docencia dirá para la socialización en cuanto educar se corresponda a la economía del trabajo, a cuerpos de saber integrados en la disciplina pedagógica como renovado valor discursivo para el decir verdad de la docencia, a partir de allí la docencia se tornaría en el dispositivo del decir social que se corresponde al *personal*, al reclutamiento, a la formación, a la carrera, a la remuneración y al retiro, que oficializaría la Organización Internacional del Trabajo OIT y la Organización de la Naciones Unidas para la ciencia y la cultura Unesco, (OIT-Unesco, Recomendación relativa al personal docente, 1966), esto es, como saber, el decir de la docencia emerge como profesión, y que en Colombia se formalizaría con el *Estatuto de la profesión docente* (Decreto 2277 de 1979).

Y finalmente, el cuarto orden discontinuo de regularidades de saberes docentes, la profesionalidad, comprendido entre los años 1982 y 2015, de un decir verdad docente desde la cultura, la calidad, la gestión y la excelencia. El XII Congreso Nacional de Educadores (Federación Colombiana de Educadores, Fecode, 1982) representa el efecto de un enunciado-acontecimiento para la corta duración histórica de las políticas docentes, expresa el *hombre educado colombiano*, como modelo de una docencia popular y nacional de respuesta a las necesidades del país (Fecode, 1982, p. 42), condición de posibilidad que ingresaría el saber de la docencia sobre lo que se denominó la “apertura a la profesionalización” (Fecode, 1982: 44), al planteamiento posible de “una educación para la libertad, la participación, la democracia, el trabajo y el desarrollo, el cambio y el futuro” (Restrepo, 1986, p. 16).

La profesionalidad, como renovado modelo de verdad de la docencia, pondría dos ejes orientadores de la educación: el primero, las ciencias sociales aplicadas --historia, antropología, economía, ingenierías, etc.--; y como segundo eje, la cultura, como hilo conductor de la labor pedagógica, de la formación y el ejercicio del saber del maestro, lo cual tendría que ver con: “1. La producción de un saber específico; 2. La relación con otros saberes; 3. La relación con el hombre público y 4. Relaciones con su deseo y cotidianidad” (Zuluaga, 2002, p. 314). Estos puntos muestran el surgimiento del *Movimiento Pedagógico Colombiano*, que vincula la pedagogía como saber propio del maestro (Suárez, 2002; Tamayo, 1986; 2006; Zuluaga, 1987; 1988; 1999; entre otros autores).

En la década de 1990, la *Declaración Mundial de Jomtien*, “*Educación para todos*” (Unesco, 1990), y el *Informe a la Unesco sobre la educación para el siglo XXI* (Delors y otros 1996) proponen el profesionalismo como renovado marco de saber de la docencia para el siglo XXI, marco general sobre el cual se conformó posteriormente, el proyecto: “Profesores para una educación para todos. Proyecto Estratégico Regional sobre Políticas Docentes (Orealc/Unesco, 2012), que establece como profesionalidad de la docencia: “los procesos de calidad que emprendan el diagnóstico, mejoramiento y evaluación del docente como actor efectivo de la enseñanza y el aprendizaje” (Orealc/Unesco, 2012, p. 13). El profesionalismo delimita la docencia a la “atracción por la carrera, la formación inicial y continua, la inserción laboral, los estándares de desempeño, la calidad y evaluación como ejes de buenos resultados educativos” (Unesco/Orealc/Ecosoc, 2011, p. 43). Como renovada verdad de la práctica del decir docente, incluye: “a). Que las políticas docentes sean parte de unas políticas sistémicas; b). Que las políticas docentes se tornen ‘políticas de Estado’; y c). Que en las políticas docentes sea central la definición de estándares de desempeño” (p. 44). La verdad de la docencia son las competencias, la calidad, el mejoramiento, la evaluación, la gestión, como profesionalidad.

Para el caso colombiano se recomendó “un ajuste en las políticas; diferenciar entre profesión y profesional; el primero hace referencia a una vinculación laboral, el segundo, al ascenso y evaluación a través de un sistema de formación inicial, continua y de aseguramiento de la calidad” (Orealc/Unesco, 2011, p. 3). Para las políticas educativas del Estado, la docencia es pieza de ajuste en el “aseguramiento de la calidad de la educación a partir de la evaluación y el desempeño por competencias como medida o estándar de excelencia educativa, tanto nacional como internacional” (Parody², 2014). El programa *Excelencia docente* tuvo como “estrategia el desarrollo profesional, dirigido a maestros del sector oficial, [...] a través del fortalecimiento de las competencias profesionales de los educadores”

² Gina Parody, Ministra de Educación Nacional de Colombia, a partir del mes de agosto de 2014.

(MEN, 2014, p. 1)³; como renovado programa nacional sería promocionado sobre la consigna: “a excelencia docente, excelencia educativa” (Parody, 2014), y se estableció el “Día de la Excelencia Educativa en los establecimientos educativos de Preescolar, Básica y Media” (MEN, Dcto, 0325 de 2015).

4.3. De la analítica de los poderes

La genealogía sería el método de análisis de la táctica, que, a partir de las discursividades pone en juego los saberes liberados del sometimiento que se desprenden de ellas.

G. DELEUZE

Si la analítica de los saberes describe las condiciones *internas* de existencia de las órdenes del decir verdad de la docencia, la analítica de los poderes se encarga de la exhibición de las condiciones y posibilidades *discontinuas, sistemáticas y externas* de existencia de la docencia como gobierno de decir social, se ocupa del análisis del dominio de las conductas, de la imposición de tácticas, de la voluntad de poder de conceptos, objetos y sujetos, de los mecanismos y los procedimientos que intentan modificar sujetos, conducir, inducir e incitar comportamientos y materialidades.

Por *discontinua* se entiende una regularidad específica y diferenciada de enunciados, acciones y acontecimientos que distinguen prácticas discursivas y no discursivas, las cuales expresan aquello que los hombres “hacen y la manera en que lo hacen a través de formas de racionalidad que organizan las maneras de hacer” (Foucault, 2010, p. 365). La discontinuidad permite reconocer el juego de la transformación de las prácticas de la docencia en Colombia en períodos determinados con unos grupos enunciativos que la delimitan y la definen, que forman modalidades docentes a partir de regularidades, recurrencias y diferenciaciones; para el caso, las regularidades de la docencia como práctica de la enseñanza religiosa, de la educación como socialización y de la gestión como competencia de los individuos, esto es, de modalidades pastorales, normalizadoras y de control. La discontinuidad es la herramienta de la descripción de las diferencias, las transformaciones, los cortes y las series.

Por *sistemáticas* se comprende la descripción de los ejes a través de los cuales las formas de saber establecen formas singulares de poder, es decir, exhibe cómo una práctica discursiva o no establece, organiza ciertas relaciones con lo

³ El Programa para la excelencia docente y académica: todos a aprender (2014), es una política educativa del Ministerio de Educación Nacional, MEN, orientada a los docentes de Colombia. “El Programa para la Excelencia Docente y Académica: Todos a Aprender, busca promover la calidad de la educación y disminuir las brechas entre lo urbano y lo rural, de modo que los estudiantes de las zonas rurales y urbanas, tengan las mismas oportunidades para el desarrollo integral de sus competencias, mediante la cualificación del ejercicio profesional de los docentes y el fortalecimiento organizacional de las instituciones educativas” (p. 1).

otro y con los otros, como relación singular de ejercicio del poder. Se refiere a racionalidades políticas de la docencia, a cómo es definida, reglamentada, normativizada, por instituciones internacionales y nacionales, Gobiernos, sociedad civil, organizaciones no gubernamentales, organizaciones magisteriales, etc., cómo forman objetos y definen conceptos, objetos, normas y sujetos desde la vocación, la profesión y el profesionalismo: la vocación desde la sistematización de la enseñanza, la disciplina y la moral; la profesión desde la normalización de la relación entre el individuo y la sociedad; el profesionalismo como estrategia de control, gestión y estímulo a las competencias individuales. La sistematización consiste en el conjunto de tácticas políticas que definen, reglamentan y validan o no, una manera de ejercer el decir social de la docencia, y representa las modalidades en las cuales es ofrecido por la sociedad un orden político de validez del decir de la docencia.

Por *exterioridad*, se expone la descripción de las condiciones externas de aparición, los planos, las superficies donde emergen y cómo se delimita el surgimiento de un contexto de especificidades, el conjunto de relaciones sociales en las cuales una manera de decir verdad de la docencia está delimitada por las más diversas instituciones sociales bajo objetivos de gobierno que intentan normativizar, desde su función más general, hasta la más fina de sus prácticas de aula, para la docencia son excesivos los diagnósticos, las dignificaciones, las valorizaciones, la organización, las reglamentaciones, la renovación de los currículos y enfoques, la disposición de actualización permanentemente, hasta tal punto, bastante conocido en América Latina, que después del tema de la pobreza, el mayor número de publicaciones y producción de políticas públicas tiene como objeto, los maestros (Martínez, 2007, p. 7).

Y, sin embargo, son producidas otras exteriorizaciones, a manera de dispersión y disyunción: dispersión por la orientación hacia dominios aplicados a órdenes del decir de saberes aplicados e implementados como diferentes y verdaderos. Disyunción, por la relación con el surgimiento de otras prácticas locales de la docencia, siendo del orden de los procedimientos y mecanismos dispersos de decir, no limitados a una verdad imperante; y correspondientes a formas que devienen menores, subjetivas y/o disyuntivas.

La analítica de los poderes exhibe cómo las tácticas procuran producir efectos de gobierno, disciplinarios, normalizadores y de control; describe cómo se disponen las prácticas discursivas y no discursivas frente a las luchas locales, “verdades ligadas circularmente a unos sistemas de poder que las producen y las sostienen, y a unos efectos de poder que ellas inducen y que las reconducen” (Veyne, 2009, p. 99); frente a la imposición de una docencia como doctrina y enseñanza divina guiada por la conducta y la disciplina; pero también con relación

al decir de la educación como socialización y normalización del aprendizaje, la gestión, la innovación y las competencias como táctica de control, las cuales pueden ser recibidas, rechazadas, negadas y opuestas con relación a resistencias por parte de saberes, poderes y fuerzas en el campo de sus luchas locales.

Si es desde la técnica del decir cristiano, la docencia guarda como objetivo y función el pastoreo, sea por la guía, el cuidado y la vigilancia para la salvación y esperanza de una vida más allá; si es desde la educación, como mediadora entre la preparación del individuo para la sociedad es práctica del decir para la normalización; si es desde el control, ha de ejecutar, gestionar y orientar en la demanda infinita de sí por las competencias individuales. Las prácticas con pretensión de dominio intentan “formar maestros que hagan de su cuerpo un método” (Echeverry, 2010, p. 167) del decir como técnica de gobierno social.

Cada forma del decir tiene que ver con modalidades de dominio, con tipos de orden moral, social, económico, jurídico, científico-técnico; conforma modalidades de gobierno por la obediencia, la sujeción y el control: en cuanto enseña, disciplina; en tanto educa, normaliza, y en cuanto estimula aprendizaje, incita al control como demanda continua de sí mismo y de los otros (Zora, 2015; 2016).

Como conjunto de mecanismos y procedimientos de gobierno del decir, aunque no logre sus objetivos, la docencia asegura cierto nivel de dominio de sí y de los otros, produce sujetos dóciles, normales, educados, productivos, gestores, emprendedores, etc., como si el dominio de esta práctica social se tornase en objeto e instrumento útil para el gobierno social, como si pretender el gobierno de la docencia garantizase la modulación de la masa poblacional, “inculta”, múltiple, a la que habrá que enseñar, escolarizar, educar, capacitar, formar, con el objetivo de hacer se esta masa el escenario de la religión, la moral, lo productiva, lo técnica, lo empresarial, lo competente y el emprendimiento.

Como modalidad de verdad y de poder de decir verdad social, la docencia no sería más que la invención histórica de determinadas técnicas de gobierno discontinuas, sistemáticas y con función de exteriorización, es decir, una tecnología de modificación social, conformada por prácticas históricas con intención de dominio, de conducción e incitación de modelos singulares de decir para sí y para los otros. Por lo tanto, sus problemas centrales no se hallarían fundamentalmente en la mejora de las categorías de formación, carrera, calidad y evaluación ni en el conjunto de las luchas reivindicadoras. Lo que estaría en juego, para la analítica de las *políticas docentes*, tiene que ver más con las modalidades de gobierno, con la formación, existencia y modificación de estrategias y tácticas para una práctica social específica, sobre una experiencia del decir como forma de poder social. Se trata más bien, del problema de gobernar al docente, de gobernar al otro y a la sociedad.

La analítica de los poderes de la docencia se corresponde con el análisis de las formas posibles de decir, esto es, de la docencia como integración de saberes en unas prácticas discursivas y no discursivas; de las modalidades de visibilidad, como comportamientos y conductas, como verdad de “lo enunciable y lo visible, las formaciones discursivas y las formaciones no discursivas, las formas de expresión y las formas de contenido” (Deleuze, 1987, p. 77), enfrentadas a las luchas locales de los sujetos que, ante instancias y modalidades de poder, responden: “!No quiero!”, y hacen surgir otros tipos del decir, del grito y el silencio de un docente que en el interior y hacia el exterior de las aulas expresaba: “–Sí, yo siempre estuve con los malos, y sigo con ellos, porque los buenos representan la autoridad, la unanimidad y van en contra de la libertad y la diversidad” (Mojica, 2011, p. 72), mecanismos menores del decir, ya no como verdad social, sino como subjetivo enfrentamiento local de juegos de verdad, estrategias y tácticas de poder y de gobierno que resisten a la imposición de la experiencia mayoritaria del decir, dominio menor de las prácticas locales de poder decir distinto, que afirman que el

[...] compromiso con mi praxis, el horizonte y el sentido a mis búsquedas personales y que hoy se traducen en mi historia pedagógica, que es mi vida o viceversa. En este punto me hallo, amaneciendo entre textos, cobijada por la luna manigua, apostando por una escuela diversa y justa (Ortiz, 2011, p. 42).

Pequeñas prácticas locales, minoridades de poder decir, confrontación de saberes mayoritarios en contextos específicos –sea por la aplicación de ciertos principios de unos conocimientos sobre una realidad determinada o por la oposición o una subjetivación de un individuo o un grupo–. A la materialidad de un saber y su rechazo o apropiación local, a las formas de sujeción o subjetivación por parte de la realidad a la cual intenta dirigirse, las prácticas locales serían el producto del enfrentamiento de los saberes y los poderes locales que no solo intentan hacer huir los saberes y poderes mayoritarios, sino, sobre ellos, construir minoridades distintas.

Las *políticas docentes* son un asunto de prácticas de gobierno del “encuentro entre técnicas de dominación y técnicas de sí” (Foucault, 2010, p. 185), entre saberes eruditos y saberes locales, lo cual genera modalidades políticas que giran por éticas y estéticas de la existencia como modalidades de aceptación, oposición, resistencia o subjetivación; entre estas modalidades de gobierno encontramos: la primera, de producción, que permitiría la transformación y la manipulación de objetos, la segunda, de comunicación, que posibilitaría la utilización de signos y símbolos; la tercera, de poder y dominación, que permitiría determinar la conducta de otros; y la cuarta, sobre las técnicas de sí, que posibilitarían a los individuos realizar ciertas operaciones sobre sí mismos, operaciones que pueden ser sobre el cuerpo, sobre el alma o sobre el pensamiento (Foucault, 2010).

La analítica de los poderes docentes estudia las reglas de acción de las tácticas locales, la relación política por imponer uno y no otro tipo de modalidad de decir verdad para sí mismo y para los otros; la relación del saber decir, del poder decir, como ejercicio de gobierno de una verdad moral, ética y estética, exhibe la docencia como técnica política para sí y para los otros, describe las estrategias y tácticas utilizadas como técnica de gobierno de una modalidad de decir; describe cómo voluntades de fuerzas menores, aún agazapadas en las mayores, intentan “hacer libres saberes históricos, es decir, capaces de oposición y de lucha contra la coerción de un discurso teórico unitario, formal y científico” (Foucault, 2001, p. 22). Habrá quienes defiendan las modalidades mayoritarias del saber y de dominio como gobierno social del decir de protección pastoral, de vigilancia y disciplina; otros harán de la docencia la forma de militancia y reivindicación; otros más harán de su vida un compromiso infinito por la competencia, la excelencia y la productividad; también, habrá quienes se diferencien y propongan modalidades distintas al dominio disciplinario, normalizador y controlador, y se apropiarán, atribuirán y prepararán la emergencia de políticas menores del decir como formas de trasgresión.

Como analíticas de un decir singular, las *políticas docentes* llaman la atención sobre el urgente análisis de la docencia desde una historia efectiva, que asuma el desafío de describirla como una compleja y sofisticada práctica del decir verdad social como modalidad de gobierno de sí y de los otros. Conocer la docencia se corresponderá con exhibir las múltiples y menores voces del decir social, oscurecidas y silenciadas por las dominancias de las prácticas cristianas del rebaño y el pastor, por la obligatoria relación normalizadora que media entre la sociedad y el individuo, por el decir del control que despliega sus exteriorizaciones informatizadas, tutoriales y multimediales como renovadas modalidades de gobierno del decir verdad como demanda infinita de sí, como resultados de competitividad y excelencia.

Frente al conjunto de dominancias mayoritarias, de las estrategias y de las tácticas, de los mecanismos y procedimientos, se ofrecen, también, prácticas éticas y estéticas como políticas de sí y de los otros; estas últimas reconocen que sobre el mar de las políticas docentes navegan distintos navíos, los cuales, por diferentes condiciones y coordenadas, intentan asegurar no solo la nave de sus enunciados, de sus estrategias y tácticas, sino imponer la orientación y los límites de sus prácticas para sí mismos y para las demás naves, haciendo parecer que sabemos del mar, solo si lo alcanzamos dominar; es decir, las distintas instancias, como naves, procurarán asegurar las condiciones de sus postulados e imponer los límites de la docencia sobre los otros.

Los pilotos convocados por el interés y la voluntad de dominar la docencia no se cansarán de insistir en delimitar, formalizar, orientar e inducir las actividades

del mar docente, y pretenderán, una y otra vez, imponer no solo su nave, sino ufanarse por salir victoriosos sobre el mar. Hasta las naves más desconocidas reclaman poseer las mejores estrategias, privilegian el intento de llevar a cabo las más sutiles tácticas sobre los otros y sobre el mar, olvidando quizá que lo más desconocido son la superficie y el fondo de sí mismo, sin el cual el mar es solo un sí aquí, y un no allá, un destino, una teleología, un transmitir, y no un devenir en él.

Y, sin embargo, el mar, como campo de fuerzas, se aquieta, se estremece, muda, varía, se silencia, da gritos y a veces gruñe; toda imposición de los navíos por dominarlo fracasa debido a la ansiedad que provoca la terca necesidad teleológica del éxito. Frente a las obsesiones de dominio, el mar continúa imprevisible, azaroso y desafiador; es irregular, su comportamiento es siempre mudable, siempre varía; tal vez por ello, la insistencia temeraria de los pilotos por imponer una orientación, una dirección sobre el círculo de la lucha y su verdad.

Todo lo que logre salvarse del trajín de las naves, el malestar, las dolencias, la decrepitud, tornará a los tripulantes en sujetos extraños para sí y para los otros, los viajeros, quizás imperceptibles, conducidos y gobernados, quizá otros, que fueron arrojados por la borda. Importará lo ínfimo, tendrá valor aún lo más pequeño o miserable, cualquier ganancia que pueda rescatarse de la ardua travesía; si el cansancio o el cese de las fuerzas llegan a puerto será una valiosa razón para zarpar de nuevo, para intentar otra vez dominar el mar del decir de la docencia con otra técnica que implemente la nave social.

Consideraciones finales

Como técnica social específica del decir verdad, la docencia es una práctica política, reúne sofisticadas estrategias y tácticas del decir para la modificación de sí y de la sociedad; a través del decir de la enseñanza, la instrucción, la educación y los aprendizajes, disciplina, normaliza y controla. La emergencia, la delimitación y la especificación de saberes integrados en la docencia son estrategias de verdad social, tácticas de poder decir como dominio de sí y de los otros, que obedecen a la invención de experiencias discontinuas, sistemáticas y exteriorizadas que pretenden inscribir una verdad social en el individuo como modelo de veracidad y conducta imperante.

Como especializada práctica de la verdad y del poder, la docencia es una sofisticada técnica histórica para el gobierno del cuerpo y la modificación del alma, la propia y la del otro a través de las formas del decir; es una racionalidad especializada en distintos períodos, espacios, instancias y discursos, integrada por elementos del saber y procedimientos del poder con la pretensión de con-

formar sujetos dóciles a partir de técnicas de cultivo del espíritu como son las experiencias religiosas, sociales o de gestión, pero también, de minoridades del decir, como técnicas de subjetivación.

Como analítica de la docencia, las políticas docentes exhiben este especializado decir como técnica de gobierno social, como pretensión de imposición de modelos del decir verdad en tiempos y espacios específicos, de objetos, de conceptos y de estrategias, pero también, de las tácticas de transformación, de modificación de reglas, de operaciones, de opciones teóricas, de invención de otros juegos de normas, de criterios de correlación, de materialidades en las que se aplica como relación social con otras éticas y estéticas menores y subjetivas.

Referencias bibliográficas

- Agustín, San. (1963). *Del maestro. Biblioteca de Autores Cristianos III*. Madrid, España: Editorial Gredos.
- Amós C. J. (1998). *Didáctica magna*. México D. F.: Editorial Porrúa.
- Aquino, Santo Tomás. (2000). *De Magistro*. São Paulo, Brasil: Editorial Unisal.
- Arias R., Julio C. (2011). Carambola de recuerdos. En Ladino, Claudia, y otros (2011= *El ingreso a la comunidad letrada. Fragmentos de historias de vida de maestros y maestras*. Bogotá, Ed. Universidad Nacional de Colombia, Gobernación del Departamento del Guaviare.
- BID. (2002) *¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina*. Washington, DC., Estados Unidos de América: Editorial Banco Interamericano de Desarrollo.
- Bosco, J. (2003). *Escritos sobre el sistema preventivo en la educación de la juventud*. Madrid, España: Editorial Biblioteca Nueva/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Bovet, P. (2007). *El instinto luchador. Psicología-educación*. Madrid, España: Editorial Biblioteca Nueva/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Calasanz, J. (2007). *Quince (15) cartas a un colaborador laico*. Madrid, España: Editorial Calasancias.
- Castillo, E. y otros. (2004). El maestro colombiano: fábulas y moralejas de una profesión. *Revista Texto y Contexto*, n.º 37.
- Castro, J. y otros. (2005). De la profesión a la función docente: Una mirada a la formación de los maestros desde los estatutos 2277 de 1979 y 1278 de 2002. *Cuadernos de Psicopedagogía*, n.º 5.
- Castro, C. y Ioschpe, G. (2007). *La remuneración de los maestros en América Latina: ¿Es baja? ¿Afecta la calidad de la enseñanza?* Santiago de Chile, Chile: PREAL, Serie Documentos, n.º 37, 2007. Disponible en http://www.ub.edu/obipd/docs/la_remuneracion_de_los_maestros_en_america_latina_de_mourac.pdf (Consultado 8 de diciembre 2014).
- Claparède, É. (2007). *La educación funcional*. Madrid, España: Editorial Biblioteca Nueva/MEC.
- Coombs, P. H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona, España: Editorial Península.
- Coral, L. (1980). *Historia del movimiento sindical del magisterio*. Bogotá, Colombia: Editorial Suramericana.

Cox, C.; Beca, C. y Cerri M. (2011). *Nueva agenda de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Ceppe UC/OREALC /UNESCO-Santiago de Chile.

Dal Rosso, S. (Org.) (2011). *Associativismo e Sindicalismo em Educação*. Brasília: Editorial Paralelo.

Decroly, O.-(2006). *La función de globalización y la enseñanza, y otros ensayos*. Madrid, España: Editorial Biblioteca Nueva/Ministerio de Educación y Ciencia.

Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidós. Trad. José Vázquez Pérez

Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia. Ed. Pre-textos. Trad. José Vázquez Pérez y Umbelina Larraceleta (Colaboradora).

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, España: Editorial Santillana.

Dewey, J. (1977). *Mi credo pedagógico*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Centro Editor de América Latina.

Dewey, J. (2001). *Democracy and Education*. Pennsylvania, USA: The Pennsylvania State University. Editorial Jim Manis.

Díaz de la T. (2013). *Realidades y perspectiva educativa en América Latina*. México. D.F. México: Editorial CNTE.

Díaz de la T. (2014). La reforma no tiene viabilidad si los maestros no la hacen suya. *El Mercurio*. 21 de julio de 2014. Sección: Educación, p. 10. Disponible: <http://impresamercurio.com/Pages/NewsDetail.aspx?dt=2014-07-21&dtB=24-07-2014%20:00:00&PaginaId=10&bodyid=1> (Consultado 24 de julio de 2014).

Durkheim, E. (1979). *Educación y sociología*. Bogotá, Colombia: Editorial: Linotipo.

Echeverry S. Jesús Alberto. (2010). Clotilde: personaje que encarna la formación. En Ríos B., Rafael. *Pedagogía, saber y ciencias*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas Centro de Estudios Sociales CES, Universidad de Antioquia.

ECOSOC. Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (2011). *Nueva agenda de políticas docentes en América Latina y el Caribe: Nudos críticos y criterios de acción*. Borrador N.º 3. **Encuentro Preparatorio Regional. Santiago de Chile, Chile: Editorial Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas.**

Erasmus R. (1998). *Apotegmas de sabiduría antigua*. Barcelona, España: Editorial Edhasa.

Estados Unidos Mexicanos. Decreto de 11 septiembre 2013. Por lo que se expide la Ley General del Servicio profesional Docente. Disponible en http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013 (Consultado 15 de abril de 2013).

Estados Unidos Mexicanos. Decreto de 11 septiembre 2012. Ministerio de Educación Nacional, Reforma a la Ley general de Educación, Por lo que se expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de Educación. Diario Oficial, México D.F. Disponible en http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313842&fecha=11/09/2013 (Consultado 15 de abril de 2015).

Eyzaguirre, N. (2014). La apuesta para elevar el rol de los profesores en el sistema público. Santiago de Chile, Chile: Diario *La Tercera*. Disponible en <http://www.latercera.com/noticia/>

[politica/2014/08/674-589597-9-la-apuesta-de-eyzaguirre-para-elevar-el-rol-de-los-profesores-en-el-sistema.shtml](#) (Consultado 3 de agosto de 2014).

Favacho, A. (2010). Rir das solenidades da origem: ou o inesperado da pesquisa em educação. *Rev. Educação e Pesquisa*, v. 36, n.º 2, pp. 555-569, maio/ago.

FECODE. Federación Colombiana de Educadores. (1982). Educar y luchar por la liberación nacional. Conclusiones XII Congreso Nacional de Educadores. Bucaramanga, Fecode.

FECODE. (2000). Neoliberalismo y educación. *Revista Educación y Cultura*, Bogotá, n.º 55, nov. 2000.

FECODE. (2012). Circular urgente. Convocatoria Junta Nacional de Fecode. Bogotá, 2 de agosto 2012.

FECODE. (2014). ¡La educación es un derecho fundamental, no una mercancía! *Diario El Tiempo*, Bogotá, lunes 7 de abril, 2014.

FECODE. (2015). Comunicado. Facebook, 09 de abril, 2015. Disponible en <https://www.facebook.com/fecode> (Consultado 9 de abril de 2015).

Fernández, E. M. (1991). A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Revista Teoria e Educação*, n.º 4.

Fernández, E. M. (1998). *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid. Ed. Siglo XXI.

Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber*. México D.F., México: Editorial Siglo XXI.

Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Traducción de Alberto González Troyano. Buenos Aires, Argentina: Editorial Tusquets.

Foucault, M. (1996). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

Foucault, M. (2001). *Defender la sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población: curso en el Collège de France (1977-1978)*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Fondo de Cultura Económica. Trad. Horacio Pons.

Foucault, M. (2009). *Do governo dos vivos. Curso no Collège de France, 1979-1980 (aulas de 09 e 30 de janeiro de 1980)*. Trad. Nildo Avelino. São Paulo, Brasil: Editorial Centro de Cultura Social.

Foucault, M. (2010). *El coraje de la verdad: el gobierno de sí y de los otros. Curso en el College de France (1983-1984)*. Traducción de Horacio Pons. Buenos Aires, Argentina: Editorial Fondo de Cultura Económica.

Fundación COMPARTIR. *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Bogotá: Ed. Puntoaparte, Bookvertising, 2014.

Globe, N. M. y Porter J. F. (1980). *La cambiante función del profesor. Perspectivas internacionales*. Madrid: Ed. Narcea.

Ibarra, O. (2010). *Ser maestro en Colombia: de oficio a profesión*. Bogotá: Ed. UPN.

Internacional de la Educación (IE). (2013). *Declaración final II Encuentro: Hacia un Movimiento Pedagógico Latino Americano*. Recife, Brasil, 21 de septiembre de 2013. Disponible en http://www.ei-ie-al.org/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1 (Consultado 10 de junio de 2014).

- Kant, I. (2000). *Sobre pedagogía*. Buenos Aires. Ed. Aleph.
- Le Bot, I. (1985). *Educación e ideología en Colombia*. Medellín: La Carreta.
- Lerena, A. C. (1983). *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea*. Madrid: Ed. Akal.
- Loyola, de Ignacio. (1850). *Ratio atque insitutio studiorum*. Societatis Jesu. París: Ed. Apud Firmin Didot Frates.
- Loyola, de Ignacio. (1977). *Obras completas*. Madrid: Ed. Biblioteca de Autores Cristianos.
- Martínez, A. (1982). *La aparición histórica del maestro y la instrucción pública en Colombia*. Bogotá: Ed. UPN.
- Martínez, A. (2004). *20 años y un debate: entre el maestro y la calidad*. Conferencia Universidad del Valle. Cali. Colombia. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=TZYz11JvV4c> (Consultado 13 de mayo de 2014).
- Martínez, A. (2007). Prólogo. *En Castro y otros. Maestro condición social y profesión docente en Colombia. 1991-2002*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, A. y Álvarez G. (Comp.). (2010). *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina*. Bogotá: Ed. Magisterio.
- Mc Kinsey & Co. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. New York: Ed. Mc Kinsey & Company.
- Miguel, R. (2001). *Nuevo diccionario latino-español etimológico*. Madrid: Visor.
- Mojica, Á. (2011). Yo siempre estuve con los malos. En: Ladino, Claudia, y otros. *El ingreso a la comunidad letrada. Fragmentos de historias de vida de maestros y maestras*. Bogotá: Ed. Universidad Nacional de Colombia, Gobernación del Departamento del Guaviare.
- Montaigne, M. (2003). *Ensayos*. Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Trad. Constantino Román y Salamero. Disponible <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcqz259>
- Montessori, M. (2003). *El descubrimiento de la infancia. Método de la Pedagogía Científica*. Madrid: Ed. Biblioteca Nueva/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Novoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Ed. Educa.
- Novoa, A. (2014). *Diálogos de saberes na prática profissional docente*. Conferencia Facultad de Educación (FaE), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Brasil. 12/03/2014.
- OREALC/UNESCO (2010). *Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes para América Latina y el Caribe*. París.
- OREALC/UNESCO (2011). *Primer Estado del Arte sobre Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Colombia. Santiago de Chile.
- OREALC/UNESCO (2012). *Profesores para una educación para todos. Proyecto Estratégico Regional sobre Políticas Docentes*. Santiago de Chile.
- OREALC/UNESCO/ECOSOC, (2011). *Primer Estado del Arte sobre Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Colombia. Santiago de Chile: Ed. Unesco.

Ortiz, L. (2011). Hilando vida. En Ladino, Claudia, y otros. *El ingreso a la comunidad letrada. Fragmentos de historias de vida de maestros y maestras*. Bogotá: Ed. Universidad Nacional de Colombia, Gobernación del Departamento del Guaviare.

Pacto Nacional: Todos por la Educación, Bogotá, 2015. Disponible: <http://todosporlaeducacion.co/co/pactoporlaeducacion/> (Consultado: sept. 20 de 2015).

Palamidessi, M. (2003). *Sindicatos docentes y gobiernos: conflictos y diálogos en torno a la reforma educativa*. PREAL. Documento N.º 28. Santiago de Chile.

Parody, G. (2014). Ministra de Educación Nacional de Colombia. Entrevista: Programa radial Educación al día. Periodista Omar Arango. Disponible: m.ivoox.com/omar-arango-habla-dra-gina-parody-audios-mp3_rf_3526415_1.html (Consultado 23 de septiembre de 2014).

Parra R. (1997). *Los maestros colombianos*. Bogotá: Ed. Plaza y Janés.

Peñuela, D. y otros. (2008). *La cuestión docente: Colombia, los estatutos docentes*. Buenos Aires. Ed. Fund. Laboratorio de Políticas Públicas Flape. 1.ª ed. E-Book. Unesco/Oreal. Oficina, Santiago de Chile. Regional de Educación para América Latina y el Caribe y la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Pestalozzi, J. (1889). *Como Gertrudis enseña a sus hijos*. Coatepec- México: Tipografía Antonio M. Rebolledo,

Piaget, J. (2001). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ed. Crítica.

Pikaza, X. (2012). *Diccionario de pensadores cristianos*. Pamplona, España: Ed. Verbo Divino.

Popkewitz, T. S. (1995). Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre sua história, ideologia e potencial. En Novoa, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

PREAL. (2014). *Programa para la reforma educativa en América Latina*. Disponible en <http://www.preal.org/Quienes.asp>. (Consultado 28 de junio de 2014).

Pruzzo, V. (2010). *La formación docente como acción política*. Revista de Educación. Consultado 20 de junio de 2014. Disponible en http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/5 (Consultado 28 de junio de 2014).

Pulido O. y Baquero R. (Comp.). (2005). *Formación de maestros: profesión y trabajo docente*. Bogotá: Ed. Universidad Pedagógica Nacional.

Quiceno Castrillón, H. (2004). *Pedagogía Católica y escuela activa en Colombia. (1900-1935)*. Bogotá: Ed. Magisterio.

República de Chile. Ministerio de Educación, Bonifaz S. R. *Mineduc: director de políticas pedagógicas plantea carrera docente ligada al mérito*. El Mercurio. Chile. 23/04/2014. p. 4c.

República de Chile. Ministerio de Educación, Eyzaguirre, N. La apuesta para elevar el rol de los profesores en el sistema público. La Tercera. Santiago de Chile. Disponible en <http://www.latercera.com/noticia/politica/2014/08/674-589597-9-la-apuesta-de-eyzaguirre-para-elevar-el-rol-de-los-profesores-en-el-sistema.shtml> (Consultado 3 de agosto de 2014).

República de Colombia. *Constitución Política de Colombia*, Bogotá, 1886:

_____. Ley 56, de 10 de noviembre de 1927. Por la cual dictan algunas disposiciones sobre instrucción pública. Diario Oficial n.º 20.645, Bogotá, martes 15 de noviembre de 1927.

_____. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 2277, de 14 de septiembre de 1979. Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente. Bogotá, 1979.

_____. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 0325 de 25 de febrero de 2015. Por el cual se establece el Día de la Excelencia Educativa en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media, y se dictan otras disposiciones.

República Federativa do Brasil, Ministerio de Educação, MEC. LDB Lei 9394/1996:

_____. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb, 2007).

_____. Lei de Piso Salarial 11.738, de julho 16 de 2008.

Restrepo C., F. (1986). Los fines de la educación en Colombia. *Revista Educación y Cultura*, n.º 10, diciembre.

Ríos B. Rafael y otros. 2010. *Pedagogía, saber y ciencias*. Sáenz O. Javier (Editor). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas (CES).

Ríos B., R. y Sáenz Obregón, J. (2012). *Saberes, sujetos y métodos de enseñanza. Reflexiones sobre la apropiación de la escuela nueva en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas (CES). 2012.

Rodríguez, R. 2009. El maestro en Colombia: hitos, avatares y paradojas. Bogotá: Ed. Universidad Distrital,

Rousseau, Jean Jacques. Emilio o la educación. Buenos Aires: Ed. El Aleph. 2000.

Sáenz, J. Saldarriaga, Ó. y Ospina A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía moral y modernidad en Colombia. 1903-1946*. Vol. I y II. Medellín: Ed. Universidad de Antioquia.

Salle, J. B. (2001). *Obras Completas de San Juan Bautista de La Salle. Obras pedagógicas y escolares*. Madrid: Ed. Hermanos de las Escuelas Cristianas España, Portugal y América Latina Lasallista.

Scherping, G. (2014). Formación, evaluación y desarrollo profesional de los docentes: ejes clave de las políticas educativas latinoamericanas. *En Diálogos del SITEAL*. Santiago de Chile, julio.

Schwartzman, S. y Cox, C. (Comp.). (2009). *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*. Santiago de Chile: Ed. Uqbar.

Suárez, H. (2002). *Veinte años del movimiento pedagógico. 1982-2002, entre mitos y realidades*. Bogotá: Ed. Cooperativa editorial magisterio.

Tamayo, L. (1986). Hacia una nueva visión del maestro. *Revista Educación y Cultura*, n.º 10, Fecode-Ceid.

Tamayo, L. (2006). El movimiento pedagógico en Colombia. Un encuentro de los maestros con la Pedagogía. *Revista HISTEDBR*, n.º 24, pp. 102-113.

Tardif, M. (2012). *El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos de futuro*. Seminario internacional. Políticas docentes. Formación, regulaciones y desarrollo profesional. Buenos Aires: UNESCO/IIEPI.

Tenti F. (Comp.) (2006). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires, Ed. Siglo XXI.

Tenti F. (2007). *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.

Tenti F. (2008). *Sociología de la profesionalización docente*. Seminario Internacional: Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar. IIEPE/UNESCO. Buenos Aires, 2-6 de junio de 2008.

Tiramonti, G. (2001). *Sindicalismo docente y reforma educativas en la América Latina de los 90*. Santiago de Chile: Ed. PREAL.

UNESCO. (1979). Resumen histórico Conferencias Internacionales de Educación. París:

_____. (1990). Declaración Mundial sobre la Educación Para Todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, Jomtien.

_____. (2000). "Foro Mundial sobre la Educación Mundial". Dakar, Senegal, 26 al 28 de abril, 2000. París.

_____. (2008). Oslo declaration. Acting together. Norway. Ed. Unesco.

_____. (2012). Profesores para una educación para todos. Proyecto Estratégico Regional sobre Políticas Docentes. Santiago de Chile.

UNESCO/OREALC. (1996). Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. Políticas docentes. Boletín UNESCO & OREALC N.º 41. Santiago de Chile. Ed. UNESCO-Oficina Santiago de Chile:

_____. (2010). Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile. Ed. UNESCO-Oficina Santiago de Chile.

_____. (2011). Primer Estado del Arte sobre Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Caso Colombia. Ed. Unesco-Oficina Santiago de Chile.

UNESCO/OREALC/ECOSOC. (2011). *Nueva agenda de políticas docentes en América Latina y el Caribe: Nudos críticos y criterios de acción. Borrador N° 3. Encuentro Preparatorio Regional*. Ed. Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas. Santiago de Chile. Revisión Ministerial Anual ECOSOC. Buenos Aires. 12 y 13 de mayo de 2011.

UNESCO/OREALC/ECOSOC. (2004). *La Construcción de la profesión docente en América Latina, tendencias, temas y debates*. Ed. PREAL. Santiago de Chile.

Uribe, A. (1927). *Instrucción Pública. Imprenta Nacional. Santa Fe de Bogotá*. Documento extraído de grupo público Encuentro Nacional de docentes 1278. Disponible en <https://www.facebook.com/groups/132549446763733/?fref=ts> (Consultado 15 de enero 2015).

Vaillant, D. (2004). *Profesores para una educación para todos. Proyecto Estratégico Regional sobre Políticas Docentes*. Santiago de Chile: Ed. UNESCO-Oficina Santiago de Chile.

Varela, J.; Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.

Veyne, P. (2009). Foucault. Pensamiento y vida. Barcelona: Ed. Paidós.

Vives, J. L. (1992). *Principios*. Valencia: Ed. Univ. Valencia, Generalitat Valenciana.

Vives, J. L. (1781). *Tratado del socorro de los pobres*. Traducción de Gonzalo Nieto Ibarra. Valencia: Imprenta Benito Monford.

Yates, C. (2007). *Teacher education policy: International development discourses and the development of teacher education*. Paper prepared for the Teacher Policy Forum for Sub-Saharan Africa, 6-9 November 2007. UNESCO Paris (Institute of Education, University of London).

Zora, L. F. V. (2015). *Políticas docentes o de las tecnologías de formación, existencia y desaparición del maestro en Colombia*. Tesis de doctorado. Universidad Federal de Minas Gerais, Facultad de Educación, Belo Horizonte, Brasil.

Zora, L. F. V. (2016). *Existencia y desaparición del maestro en Colombia. Historia de la docencia como técnica de gobierno social*. Bogotá: Ed. Aula de Humanidades.

Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e Historia. La Historicidad de la pedagogía. La Enseñanza un Objeto de Saber*. Bogotá: Ed. Foro nacional por Colombia.

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Santa Fe de Bogotá: Ed. Siglo del Hombre, Anthropos, Universidad de Antioquia,

Zuluaga, O. (2002). Las facultades de educación y el movimiento pedagógico. En: Suárez, H. *Veinte años del movimiento pedagógico*. Bogotá: Ed. Cooperativa Editorial Magisterio,

Zuluaga, O. y otros. (1988). Educación y Pedagogía: una diferencia necesaria. Revista *Educación y Cultura*, n.º 8, Fecode-Ceid.

El individuo irreductible. Extravíos del liberalismo y el socialismo modernos*

María Cristina López Bolívar**

Recibido: 13 de octubre de 2015

Enviado a pares evaluadores: 27 de octubre de 2015

Aprobado por pares evaluadores: 26 de enero de 2016

Aprobado por comité editorial: 28 de enero de 2016

RESUMEN

El individuo es un elemento determinante para la historia de Occidente. Su surgimiento responde a fenómenos sociales de los siglos XVIII y XIX; la creación y crisis del Estado-nación como modelo de organización, si bien individualista y competitiva, ha mostrado ser insuficiente para atender y comprender a los individuos como particulares e irreductibles a la jurisprudencia colectiva. Esta crisis

repercute en las críticas al Estado-nación realizadas por posturas acérrimamente individualistas como la de Max Stirner, autor de *El único y su propiedad*, quien planteó la irreductibilidad del hombre a cualquier manifestación social y teórica que se pretenda superior al individuo.

Palabras clave: liberalismo, propiedad, irreductible, socialismo, individuo, Estado.

* Este texto hace parte de la investigación *Feuerbach: La universalización del Hombre. ¿Subordinación o eliminación de la singularidad del hombre concreto en el proyecto humanista de Feuerbach?*, inscrita en la Maestría en Filosofía de la Universidad de los Andes.

** Filósofa de la Universidad de Antioquia y candidata a magíster en Filosofía de la Universidad de los Andes. Correo electrónico: cristina1856s@gmail.com

The Implacable Individual. Deviation of Modern Liberalism and Socialism

ABSTRACT

The individual is a decisive element for the Western history. Its emergence responds to social phenomena of the 18th and 19th centuries; the creation and crisis of the State-Nation as an organization model, despite its individualist and competitive nature, has proven to be insufficient to assist and compromise the individuals as particular and implacable parties of collective jurisprudence. This crisis has an

impact on the criticism to the State-Nation made with extremely individual opinions such as that of Max Stirner, the author of "El Unico y su Propiedad," who spoke about the implacable nature of man before any social and theoretical manifestation alleged as superior to the individual.

Key words: Liberalism; property; implacable; socialism; individual; State.

Introducción

La sustitución del *Antiguo Régimen* en Europa occidental que impulsó la caída de la monarquía encabezada por Luis XVI durante la Revolución Francesa tuvo como trasfondo una comprensión del *individuo* como ser libre y soberano, capaz de ser mucho más que un “engranaje” perteneciente a una colectividad que, sin dudar, lo subordinaba a la homogeneidad.

No está de más recordar que las sociedades monárquicas hacían esfuerzos extravagantes para cultivar la unión entre todo el colectivo social, tal como afirmó Arno Mayer:

[...] La familia real y los notables de la realeza dominaban el calendario de ceremonias del Estado, que estaba más vinculado a la cultura alta que a la baja. La sucesión de ritos cívicos espectaculares reforzaba las ideas, los valores y los sentimientos de hegemonía en que se apoyaban las élites preburguesas. Aquél ritual político también integraba a los estamentos inferiores al satisfacer su ansia de espectáculos esplendurosos, que era la contrapartida de la pasión por la jerarquía estricta entre los estamentos superiores (Mayer. 1981, p. 132).

La base sobre la cual se instauraba y dominaba toda la monarquía era la idea clara y práctica de entender que la colectividad era más importante que cualquier individuo. Incluso el monarca, único hombre que podía decidir por y para sí mismo, estaba atado a un andamiaje de responsabilidades y maneras de ser y hacer que eran aprendidas por tradición durante toda su formación como soberano de la nación. De aquí que propiamente el *individuo*, como soberano de sí, no existía en el *antiguo régimen*.

La Revolución de 1789 tuvo bastantes inconvenientes. De hecho, al abordar el acontecimiento desde una retrospectiva histórica, el Régimen del terror que se impuso al culminar la revolución sería solo el inicio de una época beligerante y vertiginosa en el escenario político de la Francia del siglo XIX. Sin embargo, lo que cabe señalar para el tema que aquí se trata es que no solo en Francia, sino en toda Europa, este siglo representó la llegada con fuerza y propiedad del *individuo* emergido desde el mismo clamor de libertad de la sociedad civil.

Surgen las teorías políticas más influyentes en los escenarios políticos modernos: el liberalismo y el socialismo intentando apropiarse del *individuo* en diferentes horizontes de lo político.

El liberalismo consideró, apoyado en las teorías contractualistas, que la voluntad del individuo debía ser salvaguardada por el Estado. A su vez, la libertad se convirtió en un derecho fundamental, limitada solo para garantizar el bienestar y la protección de todos los ciudadanos.

Por otra parte, el socialismo encabezado por Marx y Engels acusó al individuo de estimarse tan libre como para poner en riesgo la igualdad social, cayendo en los excesos de la acumulación de la propiedad. De entrada, fijaron que el individuo solo podía entenderse como libre dentro de un comunismo, una vez superado cualquier tipo de asociación individuo/libertad/capital.

Pero en medio de estas teorías y sus creadores que cegaron con su atractivo esplendor al siglo XIX, se encontraba un joven perteneciente al *Círculo de los libres* en el Berlín de 1846 conocido en el mundo editorial como Max Stirner quien, señalando la incapacidad del liberalismo y del socialismo para comprender al individuo más allá de un contexto estrictamente político, realizó críticas a los mismos, basadas en la incapacidad para proponer un modelo de organización donde el individuo no fuera entendido solo como un ser libre, sino ante todo como único y singular. De hecho, en su obra más reconocida *El único y su propiedad*, Stirner rechaza el concepto de individuo por su frecuente asociación al liberalismo y propone que al entenderse como *único*, el hombre será capaz de proponer un escenario social que se adapte a sus necesidades y no uno en el cual él debe adaptarse como ocurre en el liberalismo y el socialismo. “Durante siglos el hombre ha basado su causa sobre terceros: Dios, el monarca, el Estado. Porque las sociedades nunca se han sabido edificar sobre sí mismas” (Stirner. 2005, p. 234).

La crítica de Stirner al liberalismo y el socialismo por su comprensión sesgada y amañada de un individuo moderadamente libre e igual a otros será el objetivo del presente escrito. Asimismo, se abordará el planteamiento stirneriano que conlleva prescindir del concepto mismo de *individuo* para entenderlo como *único*, un egoísta (en una redefinición del concepto donde es entendido como el hombre que arremete contra todo lo “sagrado” que pueda limitarle o intente “determinarlo”), capaz de *apropiarse* de su vida y liberarse de todo lo que le oprime, incluso de la idea liberal de libertad. Cabe anotar que este texto es solo un esbozo introductorio al pensamiento de Max Stirner.

Precedente histórico: el individuo más allá del Estado-nación

La idea de hombre como individuo único e irreductible, que pudiera servirse de la sociedad y, a su vez, que la sociedad se sirviera de sus talentos y trabajos para el desarrollo de la misma fue el fundamento filosófico de la transfiguración de valores colectivos a valores individuales que intentaron las revoluciones liberales de finales del siglo XVIII con la creación del Estado-nación.

El tercer Estado, aunque intentó cambiar el ordenamiento monárquico basado en un sistema de privilegios (donde lo que delimitaba la existencia del hombre era su función dentro del colectivo) por uno incluyente que reconociera como

igual a cada uno de sus miembros y libre en su hacer a cada individuo no tuvo gran éxito, como afirma Arno Mayer en *La persistencia del antiguo régimen*, al no permear en los imaginarios sociales de las personas sujetadas a modelos serviciales de esclavitud.

Asimismo, el intento de sustitución se advirtió persuadido por los nuevos líderes políticos pertenecientes a la antigua monarquía, al seguir perpetuando el sistema de privilegios opuesto al sistema de derechos iguales para cada ciudadano que concebía el ideario del nuevo ordenamiento político, basado en los preceptos de igualdad y libertad devenidos de la comprensión del hombre como individuo.

Para 1840 el señalamiento al Estado-nación como un fracaso tomó fuerza en los sectores desfavorecidos de la sociedad y en las mentes inconformes de algunos intelectuales como Proudhon, Marx o Engels que esperaban aún el cumplimiento de la promesa de igualdad y libertad (práctica y no formal) como derechos comunes y factibles, y no solamente como meros formalismos institucionales, señalando al nuevo gobierno como un fracaso que debió ser eliminado durante la Revolución. En palabras del autor de la frase "*La propiedad es un robo*", el gobierno no era más que una forma sedimentada de oponerse a los ideales revolucionarios:

¿Quién se opone en 1849 a la revolución? El gobierno.

El gobierno, a pesar de la iniciativa que había sido forzado a tomar, se opuso tanto a la revolución en 1789 que fue preciso, para constreñirle, llamar a la nación en que el pueblo arrastró al gobierno al estrado como una víctima al sacrificio, sacrificio que levantó un régimen totalitario. (...) Ciertamente, estoy lejos de pretender que el pueblo, que quería la revolución, no tuvo razón para hacerla; digo sólo que el gobierno, al hacer resistencia, obedecía a su naturaleza y es lo que nuestros padres no comprendieron. En lugar de castigar a un hombre, de condenar una forma, era al principio a quien había que atacar, era el gobierno fuese de la ideología que fuese, el que había que ofrecer en holocausto a la revolución (Proudhon. 1947, p. 43).

Pero Proudhon aún se mostraba expectante ante la idea de crear un Estado que amparara los ideales revolucionarios; aún creía en la revolución y su capacidad para brindarle al pueblo su reconocimiento como pueblo libre.

Johann Kaspar Schmidt conocido bajo el seudónimo de Max Stirner fue mucho más escéptico. Pensó que el gobierno no podía deslindarse de formas represivas. Publicó entonces a principios de octubre de 1844 *El único y su propiedad*. De tono anti-intelectualista, iconoclasta e irónico, la obra hizo una reflexión crítica y burlona del Estado-nación por enquistarse en el modelo monárquico que intentaba demoler y, en consecuencia, limitar nuevamente al hombre en favor de la colectividad y en detrimento de su comprensión como individuo.

El único también señaló que las colectividades, sean políticas, morales o sociales, eran inaceptables para el hombre por someterle al cumplimiento de valores morales, derechos civiles, normas éticas y principios universales, a expensas de restricciones a la voluntad individual.

Stirner profundizó su argumentación vilipendiosa de los colectivos políticos, sociales y/o morales. Los expuso como obstáculos que el hombre que gozara del reconocimiento de sí como único y particular debía superar para el despliegue de toda su fuerza, poder e individualidad, facultades estas que, lejos de dependencias colectivas, le permitirían apropiarse al hombre de todo aquello de lo que fuese capaz. Destacó el filósofo de Berlín la *apropiación como facultad natural del yo*, distinta a la noción de *propiedad* como propiedad otorgada que identificaba el tercer Estado.

Como se explicará a continuación, para Stirner, el problema de un gobierno que repetía las formas colectivas de represión al individuo no era, quizá, el mayor inconveniente, sino que las subsiguientes propuestas, como el liberalismo o el socialismo que intentaron mitigar la pobreza y la miseria en la que seguía la mayoría de los individuos después de la sustitución del antiguo régimen, fueran ajenas a reconocer al individuo como un único, para utilizar en beneficio de la libertad colectiva o la igualdad de todos.

La homogeneización del individuo en el marco del liberalismo

La efervescencia de una época o de la civilización por la “cuestión social” desvela que el individuo sigue a la sombra de todo. Los estudios antropológicos de pensadores como Luis Dumont presentan que los hombres organizados no saben fundar sociedades sobre sí mismos, es decir, sobre sus necesidades individuales, sino sobre terceros (Dios, monarca, Estado), fuese por ingenuidad, como apunta Maitron en su libro *Ravachol y los Anarquistas* (2003), o por ignorancia y temor.

Los liberales, antiguos burgueses que se sublevaron contra los privilegios del Estado monárquico, relegaron el lugar que ocupaban los intereses particulares para exaltar los intereses generales. Y si bien fue el individuo fundamento antropológico y moral del liberalismo, su modelo político solo fue posible efectuarlo por medio de limitaciones directas a la acción individual que reivindicaron al Estado como institución impersonal producto de la voluntad del pueblo.

Al respecto dirá Stirner: “La burguesía ha cumplido el sueño de tantos siglos; ha descubierto un señor absoluto (El Estado-Nación) cerca del cual otros señores no pueden ya elevarse como otras tantas restricciones. Ha producido el señor que él solo otorga “títulos legítimos” y sin cuyo consentimiento nada es legítimo” (Stirner, 2003, p. 143).

El Estado como figura impersonal, designada para garantizar el cumplimiento de los derechos y de la ley, no requería de sus miembros la adhesión a una religión específica, ni la obediencia a otra persona. Tanto ateos como cristianos eran considerados libres dentro del Estado; también, quien poseía o no algún tipo de propiedad podía ser pensado como igual al propietario ante su jurisdicción. A este no le interesa ninguna acepción de persona; en ello reside su *factum moral*; su capacidad para medir a todos según derechos y leyes prescriptivas encierra su carácter igualitario.

Tal igualdad formalista del Estado-nación, antes de ser una garantía o un derecho del individuo, era un derecho del mismo ente institucional que al concebir a todos como iguales excluía cualquier rasgo de distinción entre sus miembros. El tercer Estado no reparó o estimuló características propias de cada persona; su virtud fue la identidad como homogeneidad o uniformidad de los ciudadanos que, por una parte, apareció como la garantía que encarna el derecho a recibir un trato igual, y por otra, cerró las puertas a las distinciones entre las personas y al reconocimiento de necesidades particulares.

El derecho a recibir un trato digno e igual a otros puede ser un valor importante para reforzar las relaciones de igualdad entre las mismas personas sin recurrir a la barbarie de la exclusión por credo, sexo, género o posesión, pero cierto es que tal derecho desconoce las distinciones particulares constitutivas de cada persona y que son mutiladas por tal categoría de igualdad. Ante la pregunta por el ¿Qué soy? el liberal proclamaba “soy un ciudadano” un concepto que solo puede concebirse en relación con un ordenamiento común; así dirá Stirner:

Todos gozamos de la “igualdad de los derechos políticos”. ¿Qué significa esto? Simplemente que el Estado no tolera ninguna acepción de persona, que yo no soy a sus ojos, como el primer llegado, más que un hombre (un ciudadano) y no tengo ningún otro título a su atención. Poco le importa que yo sea gentilhomme e hijo de noble; poco le importa. (...) Hoy el Estado tiene una multitud de derechos que conferir como por ejemplo, el derecho de mandar un batallón, una compañía, el derecho de enseñar en una universidad; le pertenece disponer de ellos porque son suyos, porque son derechos del Estado, derechos políticos. Poco le importa a quién le cae en suerte, con tal que el beneficiado cumpla los deberes que le impone su función (Stirner, 2003, p. 144).

Al rebajar a los nobles y subir a los campesinos a la categoría de ciudadanos bajo el principio de igualdad¹ la nación derrumbó pequeñas monarquías

¹ La Revolución Industrial, que recién iniciaba para cuando Stirner escribió su obra, implicaba una despersonalización del trabajo que, en condiciones laborales de explotación, consideraba al individuo como una prolongación de la máquina, y donde toda distinción que hiciera de él algo más que una herramienta era aniquilada. Así, la igualdad insistente y recurrente también permitía despersonalizar al individuo ya no solo económicamente sino política y culturalmente al reducirlo a una homogeneidad donde los rasgos identitarios prevalecían sobre las diferencias. Al respecto véase: E. P. Thompson *La formación de la clase obrera en Inglaterra* (1989).

y comunidades holistas, logrando imponer un sistema acrático perfecto y absoluto que no tenía que disputar con otro rey o feudo su soberanía. Ella —la nación— encierra en sí misma, so pretexto de la razón, la ley y lo justo, toda asociación y toda casta. Ante la soberanía de la nación, los individuos no guardan obediencia a un monarca. “El rey no era más que rey de castas y no rey de los ciudadanos; los individuos en la Nación sólo obedecen a la ley” (Stirner, 2003, p. 145). Una ley que los iguala a todos y los expone a una libertad otorgada dentro del marco de los deberes institucionales, como bien lo manifiesta Loewenstein:

En muchos países europeos las libertades individuales, sin embargo, están garantizadas por la constitución más formal que materialmente. Su validez absoluta estará restringida por las cláusulas limitativas, de forma que solo podrán ser ejercidas dentro de los límites de las leyes generales. (...) Esta práctica surgió ya en tiempo de la Declaración francesa de los derechos del hombre, lo que se puede aclarar históricamente por el hecho de que, para esta, la ley era la racionalización de la voluntad general. (Loewenstein, 1982, p. 396).

Ser una teoría que defiende sociopolíticamente las libertades del individuo, pero que, a su vez, debe restringirlas en beneficio del bienestar o la seguridad general es una contradicción fundamental del liberalismo y que el mismo Locke sostiene como “natural” de una sociedad de hombres que en un *estado de naturaleza* gozan de una libertad mayor, pero que ven amenazada su vida, su “propiedad”. De hecho, para un individualista por excelencia, como lo era Locke, que la libertad no fuera completa sino “otorgada” y, de paso, restringida por el Estado era más conveniente para el individuo propietario como lo explica en un párrafo de su *Ensayo sobre el gobierno civil*: “[...] los hombres al entrar en sociedad abandonan en manos de ella la igualdad, la libertad y el poder ejecutivo que tuvieron en el estado de naturaleza, para que de los tales disponga el poder legislativo, según el bien que la sociedad exigiere [...]” (Locke, 2005, p. 76).

Es así como se revela, incluso en un pensador absolutamente individualista como Locke, la importancia del bienestar colectivo. Esta importancia radica en salvaguardar la propiedad individual, pero a un precio que Stirner considera impensable, y es que la libertad no sea propia, sino otorgada por la ley.

Desde la postura stirneriana si se enfocase más en el individuo y menos en la *divinización* de la propiedad, la doctrina del liberalismo no podría por menos de prescindir del concepto de *libertad otorgada* por la ley, e incentivaría en los individuos la importancia de liberarse de todo aquello que constriñe su propia vida.

El individuo más allá de un régimen socialista

Stirner no solo arremetió contra el liberalismo. También señaló a los proletarios principales simpatizantes del socialismo de Marx, no por querer educarse, como sí por perpetuar los valores del Estado-nación.

Los socialistas, al exigir libertad e igualdad, ya no ante la ley sino material, exigían, como consecuencia, la abolición de la propiedad privada en aras de una propiedad colectiva, una propiedad “de todos y para todos” o, en otras palabras, una propiedad colectivizada que les permitiría a todos poseer lo mismo en la medida del rendimiento de su trabajo.

En oposición al liberalismo originario que previó como argumento fundacional de su teoría que hubiese un solo soberano que gobernase y legitimase la libertad y la propiedad (el Estado), para los socialistas la directriz de su teoría sería que la sociedad fuese la insuperable poseedora. Su conclusión es que los individuos no posean, apuntando que la mejor manera de acabar con la propiedad individual es que la sociedad, sin cuerpo o materia identificable, sea la dueña y poseedora absoluta, pues “si nadie posee, todos poseerán” nada, pero para los socialistas que todos posean nada y que la sociedad lo posea todo era la garantía necesaria y suficiente para la igualdad ya no solo formal, sino práctica. Es así como la colectividad vuelve a aplastar al individuo en esa puja constante que ha sido la relación colectividad/individuo.

La petición socialista de igualdad material fue una consecuencia inevitable del liberalismo político que hizo a las personas iguales ante la ley, pero no otorgó una igualdad ante lo que poseen. Y si bien el rico y el pobre compartían una relación igualitaria como proveedores de bienes y servicios, dicha igualdad se extinguía en la condición de propietarios.

En este sentido al hablar de libertad los socialistas no solo propusieron una libertad frente a las personas o lo arbitrario como no coacción (libertad negativa), sino también frente a la posesión del otro, frente a la propiedad personal que monopoliza los medios de producción, a la vez que causaba miseria y hambruna en los desposeídos, y que, en tanto, dejaba inconclusa la idea de una igualdad entre las personas.

Los socialistas (Marx, Engels) se pensaron a sí mismos como los emisarios de la igualdad, no a medias o formal, sino completa. Su propuesta de igualdad era una organización que apremiara el bienestar de todos y la propiedad colectiva; una organización donde la igualdad no fuese un mero formalismo, como miembros ciudadanos del Estado, sino donde los hombres lograran identificarse como iguales (sin mediación del Estado) en cuanto su labor y sus posesiones.

De aquí la dificultad que Stirner señaló: en tanto miembro del Estado-nación y como trabajador, al hombre se le desconoce su facultad de poseer². En ambos regímenes se le niega al hombre la posibilidad de conocerse y desarrollar sus facultades innatas. “Tal es el segundo robo hecho a la “personalidad” en provecho de la “humanidad”. No se deja al individuo ni el derecho de mandar ni el derecho de poseer: el Estado toma el uno, la sociedad toma lo otro” (Stirner, 2003, p. 159).

No es otra la igualdad material, o en un sentido más amplio que el formal del liberalismo originario, que la igualdad de ser todos trabajadores.

La doctrina liberal no logró salvaguardar al individuo como su fundamento filosófico y moral; por el contrario, ante la incapacidad de sobreponerse a un régimen monárquico, seguía por perpetuar un sistema de privilegios en el que el valor del hombre no se determinaba por sus capacidades individuales, sino por su poder adquisitivo.

Por su parte, el socialismo se mostraba menos interesado por el individuo, a quien acusaba de ser un concepto “burgués” al devenir del liberalismo, y se encargó, tras sus críticas al Estado laico (por persistir en una igualdad formal), mutilar cualquier rasgo distintivo del hombre, a expensas de la exaltación de “lo común” y colectivo que serviría a un modelo de organización materialmente igualitaria. Así en ambas teorías se intentó eliminar la comprensión del hombre como único e indeterminable y, con ello, despojarlo de sus facultades de apropiación, poder y fuerza.

El socialismo reduce las distinciones entre individuos al exponerlos a todos como trabajadores, ya que el esencialismo de la igualdad socialista es el trabajo, único valor que se aprecia entre los hombres y, por tanto, única cualidad por la que pueden ser evaluados como un miembro “bueno” de la sociedad, pues quien más produce es el mejor trabajador, el mejor elemento de la colectividad. Cabría contestar a la pregunta implícita y de manera sintética de ¿qué es un trabajador?, al mencionar que un trabajador es un productor para la comunidad, y su valor es el rendimiento para ella, quedándole imposibilitadas las actividades placenteras o enriquecedoras para sí mismo:

Todo placer de un espíritu cultivado está vedado a los obreros al servicio de otro; no les quedan más que los placeres groseros; toda cultura les está cerrada. Para ser buen cristiano basta creer; y creer es posible en cualquier situación que uno se encuentre; así la gente de convicciones cristianas no pone sus miras más que en la piedad de los trabajadores avasallados, su paciencia, su resignación, etc. Las clases oprimidas

² Distinto a la posesión material que ofrece el liberalismo originario, la posesión es una facultad del hombre que se desarrolla en cuanto es el quién se apropia de lo que necesita para vivir, incluso de su libertad, que en ninguna circunstancia será otorgada por un tercero.

podieron en rigor “soportar” toda su miseria tan largo tiempo como fueron cristianas, porque el cristianismo es un maravilloso apagador de todos los murmullos y de todas las rebeliones. Pero no se trata ya hoy de ahogar los deseos, sino de satisfacerlos. La burguesía, que ha proclamado el evangelio de la alegría de vivir del goce material, se extraña de ver que esta doctrina encuentra partidarios entre nosotros, los pobres; ella ha mostrado que lo que la hace feliz no es ni la fe ni la pobreza, sino la instrucción y la riqueza; ¡ciertamente así lo entendemos nosotros los proletarios!

La burguesía se ha liberado del despotismo y de la arbitrariedad individuales; pero ha dejado subsistir la arbitrariedad que resulta del concurso de las circunstancias y que se puede llamar la fatalidad de los acontecimientos; hay siempre una suerte que favorece y “gente que tiene suerte” (161)³.

Si un trabajo no deja tiempo para cultivarse a sí mismo o no permite o impulsa el desarrollo de sí, ese trabajo solo verá a los hombres como engranajes de la cadena de producción. De aquí que al trabajador, su labor no podrá satisfacerle sino abrumarle en la medida en que no retribuye satisfacción para él. En consecuencia, hablamos de esclavitud, ya que un trabajo que no produce primero satisfacción en el hombre es sometimiento y opresión.

Por ejemplo, imaginemos a un trabajador que le gustaría explorar sus gustos y placeres en el arte. Aquel hombre también trabaja barriendo las calles porque tiene necesidades que debe cubrir para existir, como vivienda y alimentación. Está visto que durante su jornada laboral, él no podrá acercarse al fin que se propuso, pues como bien lo dice Oscar Wilde “barrer durante ocho horas diarias la plazoleta enfangada cuando el viento sopla del Este es una situación penosa” (Wilde, 1977, p. 1298). Ningún provecho podrá ocasionar al hombre que obligado por las circunstancias materiales ejerce tal actividad.

Si el liberalismo se ahorra el derecho de “otorgar” la libertad a los individuos, el socialismo señala la libertad como “un privilegio burgués” que el trabajador no debe permitirse. Se puede concluir que tanto el liberalismo como el socialismo implican reformas parcializadas al antiguo régimen que siguen por priorizar la colectividad por encima de la individualidad, quedando nuevamente el individuo marginado en su unicidad y singularidad.

Propiedad individual no, propiedad colectiva tampoco. Propiedad del individuo

Los discursos políticos de la Modernidad que aparecieron con las revoluciones liberales no solo tomaron en cuenta el lugar que ocupaba el hombre en la socie-

³ Cabe recordar que Stirner no solo teorizó sobre los proletarios, él mismo padeció los desconsuelos propios de vivir en una necesidad constante, hostigado por la mala fortuna y condicionado por las exigencias de una labor que pide mucho de la persona y está —como todo trabajo— muy mal remunerada, la del docente. Pero tiempo después el autor cambia de clase, se vuelve un lumpen que de cara al abandono y los malos tratos, conoce de cerca la suerte de los miserables, de los desposeídos que poseen solo hambres.

dad, sino también a quién pertenecían las cosas, si a la comunidad o al individuo. Cada doctrina, como el liberalismo y el socialismo, brindó una respuesta distinta (la propiedad individual del liberalismo en concordancia con la idea de posesión del antiguo régimen zanjaba para ellos el problema, y la propiedad colectiva del socialismo que conecta con la propuesta de una sociedad de trabajadores era la solución para los socialistas). Sin estar de acuerdo con ninguna de las dos concepciones, Stirner expuso su propia idea correlacionada con la facultad de apropiación individual.

La propiedad que no depende del reconocimiento del Estado, que no es sagrada ni colectiva, es la propiedad del hombre como *Único*. El profesor de Berlín denominaba propiedad a aquello que “yo” me apropio en cuanto uso de “mi” fuerza y poder para hacerlo. El hombre único “es la ausencia de determinaciones externas”. Gestor de su propia determinación se apropia de las cosas, incluso de aquello que aparecería ante la jurisdicción de lo legislativo como colectivo, como apuntó el autor.

Se designa bajo el nombre de propiedad el poder limitado que yo tengo sobre las cosas (objeto, animal u hombre) de que puedo “usar a mi agrado”. [...] pero la propiedad tiene por condición el poder. Lo que está en mi poder es mío. En tanto que mantengo mi situación de poseedor de un objeto, sigo siendo su propietario; no si se me escapa. [...] Propiedad y apropiación vienen, pues, a ser lo mismo. No es un derecho exterior a mi poder el que me hace legítimo propietario, sino mi poder mismo y sólo él; si lo pierdo, el objeto se me escapa. [...] Toda cosa es la propiedad de quien sabe tomarla y guardarlo, y queda siendo de él, en tanto que no le es recogida; así, la libertad pertenece al que la toma (Stirner, 2003, pp. 289-290).

Propiedad del único es propiedad incondicional sin más límites que los que el hombre está dispuesto a reconocer. Es lo que tiene bajo su poder, de lo que es capaz de apropiarse, disponer a su agrado e intercambiar a su antojo, como sus pensamientos sin sanción moral, política o cultural. Sus facultades de fuerza y voluntad son sus herramientas para hacerse poseedor de lo que tiene necesidad y precisa tener. Pero él en este sentido, valga aclarar, no es un poseído como podría estimársele al ciudadano que tiene por deber tributar por la declaración de su propiedad. El hombre único domina sus posesiones. Él es su creador, ellas sus criaturas. Esta idea de propiedad “indeterminada” es la *pedra de toque* que, como propuesta diferente al liberalismo y el socialismo, puntualiza la crítica stirneriana a estas doctrinas por la reducción que hacen del hombre único a favor de organizaciones políticas y sociales.

La pregunta acusadora que podría hacerse en estas instancias al autor alemán es sencilla: “¿Por qué no abolir la propiedad en lugar de llevarla por una tercera vía en concordancia con la capacidad de apropiación del hombre?”.

La argumentación stirneriana es clara al respecto. Los socialistas intentan abolir cierto tipo de propiedad, la individual, sin pasar por alto los monopolios, el dinero etc., pero no erradican la propiedad colectiva, es decir, la “sociedad poseedora” que combate solamente el atomismo y no la servidumbre del trabajador. Que la propiedad sea de “todos” solo significa que no es de alguno, y con ello no es claro el asunto de la superación de la servidumbre a la propiedad.

Decir que “la propiedad es un robo” tampoco resuelve la distribución de las cosas, sino que agudiza el problema y tiene como consecuencia el robo, porque independiente de llamar a la propiedad colectiva o privada, un individuo que se quiera apropiarse de algo, aún de las herramientas para su trabajo, será considerado como un ladrón en ambos casos de propiedad. Entonces la propiedad no se resuelve con la expresión “para todos, todo”; tal proposición no desaparece la propiedad, solamente intenta hacerla colectiva en cuanto es la sociedad quien posee.

Recordemos que en España las comunas anarquistas que florecieron a principios y mediados del siglo XX tuvieron como punto neurálgico de sus discusiones el asunto de la propiedad, porque al no tener resuelto qué tipo de propiedad era mejor para la comuna, si individual o colectiva, estas ingresaron en serias pugnas que empezarían a destruir el ideal de solidaridad anarquista⁴.

En este sentido, la disputa no tendría que ser sobre si la propiedad deba entenderse en términos colectivos o individualistas, sino sobre a qué nos referimos por propiedad.

Para Stirner la propiedad no es cosa distinta a lo que nombramos como fuerza, poder y capacidad para tomar las cosas necesarias para “mí”. De aquí que no la intente abolir, sino que renuncie a señalarla como disociadora o problemática para las asociaciones de hombres. Al no ser “sagrada” la propiedad, al cada uno poseer poder y fuerza, esta se convierte en algo usual como nuestras facultades de conocer, entender y aprender propias de la especie:

⁴ Cabe precisar aquí que, los anarcocolectivistas, en la línea de Proudhon o Bakunin, argumentaban a favor de la propiedad individual y el beneficio producto del propio trabajo “A cada uno, según su esfuerzo”. A partir de 1885, y bajo la influencia de Kropotkin, empieza a desarrollarse el anarcocomunismo apelando a la colectivización de la propiedad “a cada uno según sus posibilidades”. Ambos movimientos durante algunas décadas se encuentran en vías paralelas que repercuten en confrontaciones muy fuertes. Historiadores como Josep Termes consideran la fuerza sindical de los grupos anarquistas (alrededor de la CNT como herederos de las tesis colectivistas). Por otro lado, los grupos insurreccionalistas, especialmente campesinos y obreros, fueron los más partidarios del anarcocomunismo. Entre los historiadores del anarquismo español no hay un acuerdo unánime sobre una cuestión todavía polémica. Cabe resaltar que Stirner fue, particularmente, más acogido entre los “anarcocomunistas insurreccionales”, en tanto que los colectivistas, especialmente en la primera década del siglo XX, eran más dados al compromiso con instituciones como los partidos. Véase *El anarquismo individualista en España (1923-1938)*.

La propiedad no puede, ni debe pues, ser abolida; lo que hay que hacer es arrancársela a los espíritus para hacer de ella mi propiedad. Entonces se desvanecerá esa ilusión de que yo no soy autoridad para tomar todo aquello de que tengo necesidad.

“¡Pero de cuántas cosas tiene el hombre necesidad!” El que tiene necesidad de mucho y se ingenia para tomarlo, ¿se ha creído nunca falta por apropiárselo? Napoleón ha tomado la Europa y los franceses Argel. Lo que convendría es que la plebe a la que el respeto paraliza aprenda, en fin, a procurarse lo que le hace falta. Si ella va demasiado lejos y si os juzgáis ofendidos, ¡pues bien! Defendeos; no debéis hacerle regalos benévolamente. Cuando ella aprenda a conocerse, o más bien, cuando los de la plebe aprendan a conocerse, dejarán de formar parte de ella por lo mismo rehusarán vuestras limosnas.

[...] La cuestión de la propiedad no es, creo haberlo mostrado, tan sencilla de resolver como se lo imaginan los socialistas y hasta los comunistas. No será resuelta más que por la guerra de todos contra todos. Los pobres no llegarán a ser libres y propietarios más que cuando se insurreccionen, se subleven, se eleven. Les deis lo que les deis querrán siempre más, porque no quieren nada menos que la supresión de todo don (Stirner, 2003, pp. 297-298).

¿Quién es el individuo stirneriano? El único

El “Yo destructor” como “Yo creador”, la nada que anula la apuesta por las colectividades políticas o sociales, *Es el único* que durante muchos años ha sido sepultado y vilipendiado, por los prejuicios que aterrizan ante un Stirner y una obra antirracionalista, anti-filosófica, anti-metafísica, inhumana, inmoral e iconoclasta. Stirner criticó en pleno nacimiento del liberalismo y el socialismo, que en cuanto potencia creadora, el hombre no debía esperar que la colectividad lo reivindicara como único e irreductible. Por el contrario, tendría que sobreponerse, burlarse si fuese preciso, de toda institución, de todo lo colectivo; dimensionar sus capacidades de poder, fuerza y apropiación para crear relaciones no de dependencia, sino de goce y armonía con la vida y con su entorno. “Todo gira en torno a ti; tú eres el centro del mundo exterior y el centro del mundo de los pensamientos. Tu mundo llega tan lejos como tu capacidad de aprehenderlo, y lo que aprehendes, eso es tuyo, por el mero hecho de aprehenderlo. Tú, que eres Único, eres único solo junto a tu propiedad” (Stirner, 2013, p. 108).

Este único no necesita que le otorguen su libertad; este individuo aprende a vivir para sí mismo en *asociación* con sus pares. El único sabe que necesita de otros únicos para vivir. No es un individuo atomizado, por el contrario, ejerce sus facultades y las desarrolla en un contacto mutuo con los otros y sus actitudes también únicas e irreductibles. Egoístas por naturaleza, Stirner no censura el egoísmo, por el contrario lo prevé como la motivación fundamental de la solidaridad. Cuando el individuo es solidario es porque es capaz de entender la situación del otro desde su propia perspectiva. En palabras del autor Bávaro:

Pero cuando te hayas olvidado de ti, ¿has desaparecido del todo? Cuando no piensas en ti mismo, ¿has dejado de ser algo? Cuando miras a los ojos de tu amigo o meditas sobre una alegría que le quisieras deparar; cuando levantas la mirada hacia las estrellas, cavilas sobre sus leyes, o acaso les encargas saludos para que los lleven a una alcoba solitaria; cuando miras por el microscopio y te pierdes en el bullicio de los infusorios; cuando acudes en socorro de un hombre amenazado por el fuego o por el agua, sin reparar en el peligro que tú mismo estás corriendo: entonces ciertamente no estás pensando en ti mismo; te olvidas de ti. Pero ¿es que sólo eres cuando estás pensando en ti mismo? ¿Acaso vienes a menos cuando te olvidas de ti? ¿Acaso eres solamente por gracia de la conciencia de sí? ¿Quién no se olvida de sí a cada instante, quién no se pierde de vista a sí mismo mil veces cada hora?

Pues bien, este olvido de sí, esta manera de perderse a sí mismo no es más que disfrute de nuestro mundo, de nuestra propiedad, esto es, disfrute del mundo. (Citado por Stirner, 2013, pp. 108-109).

Este “perderse a sí mismo” de manera que se es en el mundo y se disfruta en él sería para Stirner el objetivo principal de una teoría que osaría de proclamarse a sí misma individualista o, por lo menos, que considere las necesidades de cada persona.

A manera de reflexión

La figura de un individuo único y singular es quizá difícil de comprender. Quizá si se imagina a un defensor acérrimo del individuo, que denuncie cualquier atropello contra el mismo, podría entenderse a Stirner en su escepticismo y críticas contra los modelos políticos más sobresalientes de la Modernidad. De hecho, el reconocimiento de un único no es una eventualidad social o estatal. Para una postura radical e irreverente como la del profesor de Berlín, cada persona es quien decide por autodeterminación reconocerse a sí mismo como único.

La actividad social no debe estimarse más que como una “asociación” y no como un sedimento de una colectividad opresora. Sin embargo, para que el único entienda que la mayoría de los obstáculos que enfrenta proviene de una vida homogeneizada por una comunidad que limita su libertad o fomenta la igualdad, tendría que empezar por hacer de sí mismo su propia causa y su propio fin. En otras palabras, no rendir culto a valores externos e impuestos; no entregarse por completo a actividades inoficiosas para su propio espíritu en provecho de otros. La causa primera de todo individuo tendría que ser el “conocerse a sí mismo”:

Una vez el hombre cifre su honor en sentirse a sí mismo, conocerse a sí mismo y actuar por sí mismo, esto es, en el sentimiento de sí, la conciencia de sí y la libertad, se esforzará por sí solo por desterrar la ignorancia, que le hace del objeto ajeno e impedimento una barrera y un impedimento a su conocimiento de sí (Stirner, 2013, p. 47).

Si la voz de Stirner hubiese sido lo suficientemente fuerte en 1846, quizá se hubiesen hecho cambios teóricos y políticos a tiempo para evitar caer en la ilusión de los Estados modernos de creer que vivimos como individuos libres. La sociedad liberal que “otorga derechos”, o socialista, que aprecia la igualdad en detrimento de la singularidad individual, no son nuevas sino viejas reformas al antiguo régimen. Quizá si en los anales del Estado-nación se hubiese estimado que no se trata solo de teorías políticas, sino, más importante aún, de maneras de comprender a los hombres, las propuestas tendrían en cuenta la importancia del aporte a una sociedad que puede hacer individuos singulares y únicos, hombres que para Stirner son indeterminados.

Referencias bibliográficas

Primaria

- Locke, J. (2005). *Ensayo sobre el gobierno civil*. Madrid: Alianza.
- Loewenstein, K. (1982). *Teoría de la constitución*. España: Ariel.
- Mayer, A. (1984). *La persistencia del antiguo régimen*. Madrid: Alianza.
- Renaut, A. (1993). *La era del individuo*. Barcelona: Destino.
- Stirner, M. (2003). *El único y su propiedad*. España: Sexto Piso.
- Stirner, M. (2013). *Escritos menores*. España: Pepitas de Calabaza.
- Thompson, E. (1989). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Madrid: Alianza.
- Wilde, O. (1977) El alma del hombre bajo el socialismo. *En Obras completas*. Madrid: Aguilar.

Secundaria

- Díez, J. (2000). *El anarquismo individualista en España (1923-1938)*. Barcelona: Virus.
- Guerin, D. (1977). *Ni dios ni amo (I)*. Madrid: Campo Abierto.
- Marx, K. Engels, F. (2005). *La sagrada Familia*. Buenos Aires. Claridad.

Educar desde la compasión. El escenario familiar como contexto*

Claudia Patricia Granda Ibarra**

Recibido: 21 de octubre de 2015

Enviado a pares evaluadores: 20 de noviembre de 2015

Aprobado por pares evaluadores: 22 de enero de 2016

Aprobado por comité editorial: 12 de febrero de 2016

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo plantear una reflexión acerca de la educación desde la ética y la moral, centrada en el valor de la compasión como instrumento base para desarrollar otros valores altruistas, como la solidaridad, la justicia, el amor y la libertad. Con una metodología reflexiva y a partir del análisis filosófico y hermenéutico de textos y ensayos, y basado principalmente en los planteamientos de autores como Kant, Schopenhauer, Aristóteles y Mélich, el artículo pretende

mostrar cómo la educación desde la compasión implica una praxis y una enseñanza desde el testimonio, con la familia como principal escenario educativo, seguido por la escuela y la sociedad, con el fin de que la persona se forme como ciudadano auténtico y autónomo, consciente de sus derechos humanos y capaz de asumir los retos del mundo presente, así como construir sus propias condiciones de vida social responsable.

Palabras clave: compasión, valor, familia, educación moral, ética.

* Artículo de reflexión producto del Proyecto de Investigación *Los sentidos de familia que construyen los niños, niñas y adolescentes declarados en situación de adoptabilidad, que habitan las instituciones autorizadas para programas de adopción IAPA's*, el cual es requisito indispensable para optar el título de magister en la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales en convenio con la Fundación CINDE (2015).

** Abogada Universidad de Medellín. Especialista en Ciencia Política de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster (c) en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales en convenio con la Fundación CINDE. Profesora de tiempo completo de la Facultad de Derecho de la Universidad de Medellín. Conciliadora del Centro de Resolución de Conflictos de la Universidad de Medellín. Abogada litigante. Correo electrónico: cpgrada@udem.edu.co; claudiagrandai@gmail.com

Education from Compassion. Familiar Scenario as Context.

ABSTRACT

This article is intended to propose a reflection on the education from an ethical and moral point of view, focused on the value of compassion as a vital instrument to develop other altruistic values such as solidarity, justice, love, and liberty. With a reflexive methodology and from the philosophical and hermeneutic analysis of texts and essays, and principally according to the position of authors such as Kant, Schopenhauer, Aristotle, and Mélich, the objective of the article is to show the way education implies a praxis from the

point of view of compassion and a teaching from the point of view of testimony, having family as the main educational scenario, followed by school and society, so that people can be educated as authentic and autonomous citizens, aware of their human rights and capable of assuming challenges of present time and constructing their own social conditions in a responsible manner.

Key words: Compassion; value; family; moral education; ethics.

Introducción

El autor de este escrito no pretende sentar posición sobre las posibles maneras de solucionar los problemas *epistemológicos* de la educación; más bien, pretende hacer un aporte reflexivo sobre la función que tendría educar desde la compasión, entendiendo esta como valor o virtud moral suprema, que involucra otros y que se pueden identificar casi en cualquier cultura como son: la solidaridad, la justicia, el respeto por la diferencia, la tolerancia, el amor, entre otros. Con ello se apunta al desarrollo del individuo, a partir de una educación basada en el buen comportamiento moral, garantizando primordialmente condiciones de vida digna, además de promover entornos sociales y escenarios educativos con fundamentos claros en derechos humanos, y el desarrollo de sociedades que intervengan propositivamente en el respeto de estos últimos.

Al hablar de educación y especialmente de educación en valores, suele generarse un panorama de discusión entre lo que debe entenderse por educar desde lo moral y educar desde lo ético. Ciertamente, existe una creencia más o menos consecuente, sobre el *mejor modelo* para educar y, no obstante, las posibles diferencias que puedan presentarse en varias corrientes de pensamiento acerca del tema coinciden todas en afirmar que se educa desde unos contenidos y costumbres, permeados ambos, por normas de conducta que profesan principios y valores. En otras palabras, se transmiten unos contenidos morales, igualmente adquiridos por quienes educan, desde la tradición y la costumbre, con el objeto de que quien se educa los asimile y los incorpore en su estilo de vida.

La otra arista de la discusión radica en la prevalencia de ciertos valores, hábitos y virtudes en los procesos de aprendizaje, lo que será, en últimas, el carácter diferenciador en el modelo educativo y en su eficacia, toda vez que, dependiendo de los valores que se privilegien en la educación que se adopte, serán los resultados que se esperan.

En el presente artículo se reflexionará sobre el significado de la compasión y las implicaciones de optar por esta, como valor supremo humanizador, y como instrumento ético para el desarrollo de las diferentes capacidades de la persona, de tal manera que le permita construir sus propias condiciones de vida autónoma, propositiva, y en interacción social responsable. Los valores, desvelados en los comportamientos moralmente éticos, se encuentran presentes en la vida cotidiana; hacen parte de las culturas y, por consiguiente, de los sistemas sociales. Toda experiencia cultural y social, especialmente del orden familiar, orienta la vida de sus miembros a partir de aplicaciones de reglas morales, de conductas predeterminadas las cuales han sido previamente justificadas y aceptadas por sus integrantes, pues conciertan en que con ellas pueden forjar criterios de conducta que propicien una vida digna. Si esto es cierto, puede entonces

procurarse desde el escenario de la familia, la institución de la compasión como valor supremo para que se convierta en una regla de conducta en el individuo, de manera que los miembros del colectivo la incorporen en sus propias acciones.

Criterios de análisis e interpretación

Los criterios considerados en el presente escrito surgieron de la lectura de varios filósofos clásicos (Aristóteles) y de la Modernidad (Kant, Schopenhauer), así como de varios doctrinantes posmodernos de las ciencias sociales y las humanidades (Ratzinger, Mélich, Duch, Uhl entre otros) con miras a un análisis reflexivo, en contexto filosófico-hermenéutico acerca del valor de la compasión en la educación, especialmente en el escenario familiar, cuando se entiende este último no solo como un escenario de cuidados, sino también educativo.

Contenido

1. Ética y Moral: contenidos necesarios para educar en valores

Concebida la ética como un saber filosófico sobre la moral, se pretende defender en este artículo que, la actividad de la educación como acontecimiento ético es, de la misma manera, una actividad moral, pues esta forma parte de la vida cotidiana tanto de los individuos como de las sociedades. A ambas se les atribuye un carácter orientador de las actuaciones humanas, máxime en los entornos sociales y/o culturales, con sus propias especificidades, las cuales realimentan sus propios “fundamentos éticos y morales”.

Tanto la moral como la ética, han sido objeto de percepciones y posturas filosóficas y sociológicas totalmente disímiles. Se señala, en primer lugar, a Aristóteles. La tesis filosófica de Aristóteles parte de una perspectiva antropológica, pues centra la mirada en el hombre y en su quehacer cotidiano; aduce que el hombre, en la praxis, es actividad, afirmación que hace luego de diferenciar entre las pasiones y las acciones. Luego afirma que todo hombre inclina su acción a algún fin y una llega a éste se convierte dicho fin en el medio para otro fin que se propone. La vida del hombre entonces para Aristóteles es una cadena permanente, interminable de fines.

Sin embargo, hay un fin que es buscado por todos los seres humanos, el cual será suficiente una vez se logre; es fin último, no deviene en un medio, pues es el fin supremo de todo individuo; ese fin es la felicidad. Aristóteles igualmente señala que la praxis del hombre debe estar guiada por un valor, la prudencia, y nos lleva a convertirnos en hombres virtuosos. La virtud moral (*arethé*) es el resultado de la praxis, del hábito constante como hombres. Solo con la praxis, conducida por la prudencia, se llega a la *arethé*, a los valores morales y así se logra

la felicidad. Esto significa entonces que el hombre no nace virtuoso, sino que se hace virtuoso, lógicamente si sus acciones son guiadas por la prudencia y la constancia, es decir, en la medida en que sea un actuar prudente y se constituya en un hábito. Pero esta *arethé* aristotélica no se entenderá si no se acompaña de otro elemento o concepto indispensable para comprenderla: el concepto del nosotros. En otras palabras, se piensa la ética desde el nosotros y en esa misma línea, solo se alcanza la virtud, en el diálogo con otro. Ética, para Aristóteles, es el paso del *Arethé* del yo, al *Arethé* del nosotros, de la ética subjetiva a la ética intersubjetiva en la búsqueda del valor mayor y pleno que se llama felicidad. En conclusión, desde la ética aristotélica, no hay *arethé* si no hay comunidad o relación con otros. Entendida así la ética desde el pensamiento aristotélico, el hombre es un sujeto moral, pues actúa de acuerdo con las costumbres, los hábitos, las acciones que realiza. El punto de quiebre y más radical está en que el hombre, al momento de decidir sus acciones, analice las consecuencias que se derivan de ellas; esto lo hace a través de la ética.

Continuando con el análisis del tema, desde la perspectiva de pensadores de la Modernidad, Emmanuel Kant (2003), por ejemplo, en su *Crítica de la razón práctica*, así como en la *Fundamentación para una metafísica de las costumbres* profesa su tesis sobre la moral y la ética. Dice Kant que "... la filosofía moral tiene que determinar con sus leyes a la voluntad humana en cuanto esta quede afectada por la naturaleza, siendo ciertamente... leyes con arreglo a las cuales todo debe suceder..." (Kant, 2002, p. 54). Parafraseándolo, toda ética debe ser formal, en su dimensión universal y racional. En este sentido un hombre actúa moralmente cuando lo hace *por deber*, porque es necesario, justamente, por respeto a la Ley.

Kant habla de tres tipos de acciones en el individuo: las acciones contrarias al deber, las acciones conformes al deber y, por último, las acciones por deber. La ética se enmarca en la última y, además, posee un valor moral. En su texto *Fundamentación para una metafísica de las costumbres* señala al respecto que

[...] Por amor a la humanidad quiero conceder que la mayoría de nuestras acciones son conformes al deber; pero si se miran de cerca sus caprichos y cavilaciones uno tropieza por doquier con ese amado yo, que siempre descuella, sobre el cual se apoya su propósito, y no sobre ese severo mandato del deber que muchas veces exigiría abnegación... acciones de las que quizá el mundo no ha dado todavía ejemplo alguno hasta la fecha, y sobre cuya viabilidad podría dudar mucho, quien todo lo basa en la experiencia, son inexcusablemente mandadas por la razón, de modo que no quepa mermar un ápice la inmaculada lealtad exigible por cada hombre en la amistad, aunque acaso hasta ahora no hubiera habido ningún amigo leal, porque este deber reside, como un deber genérico anterior a cualquier experiencia en la idea de una razón que determina a la voluntad, mediante fundamentos a priori (Kant, 2002, pp. 84-85).

Interpretando así la filosofía kantiana, se diría entonces que la moral puede ser aprendida y asimilada por los hombres desde su vida cotidiana, condicionada al entorno que le corresponde por escenario de vida, pero sin desprenderse de su fundamento, filosófico, trascendente.

Ya en el contexto de los doctrinantes posmodernos, en las ciencias humanas y sociales, se encuentran otras posibilidades de reflexión y análisis de la ética, como la de Joan Carles Mèlich (2002) quien sostiene que la ética no es necesario trascenderla metafísicamente hablando; que bien puede hablarse de ética sin metafísica. En este contexto afirma que no es posible trasladarla a lo metafísico, pues "... la vida humana es tiempo y espacio, un tiempo espacializado y un espacio temporalizado..." (Mèlich, 2002 p 25). En su texto *Ética de la compasión* afirma lo siguiente: "La ética surge de una situación límite, es una situación de radical excepcionalidad..." (Mèlich, 2010, p. 90). Por su parte, en su obra *La lógica de la crueldad*, ratifica su concepto de moral en los siguientes términos: "... La moral no solo es una manera de actuar sino un orden, una organización del mundo, una forma de ser en el mundo que un ser finito no puede eludir..." (Mèlich, 2014, p. 46).

Cuando Joan-Carles Mèlich analiza el pensamiento de Nietzsche en su texto *Lógica de la crueldad*, señala que para este filósofo de la *Genealogía de la moral* "... la lógica moral consiste en un acto de sometimiento a un principio absoluto o, en otras palabras, a un acto de vasallaje que provocará un sentimiento de culpa..." (Mèlich, 2014, p. 88). A su vez, en su obra *Filosofía de la finitud* afirma: "... La palabra ética es hospitalaria, acogedora, y es una palabra capaz de imaginar un futuro diferente al que ella había previsto en un principio..." (Mèlich, 2002, p. 22).

En este orden de ideas, continuando con el análisis reflexivo de la ética y la moral como referentes educativos y de formación en valores, juristas y filósofos del derecho, desde la Modernidad, tales como Luis Recasens Siches (1985) y Carlos Cossio (1964), sostienen que el mundo de la vida humana en sociedad se encuentra gobernado por las normas jurídicas, las normas morales y las normas de los usos o convencionalismos sociales. Hacen una clara distinción en lo que denominan *mecanismos reguladores de la conducta humana* que no pasan de ser juicios prescriptivos o del deber ser, los cuales señalan (no enuncian de manera causal) conductas como debidas y de cuya realización se desprende una consecuencia del orden normativo. Las normas, entonces, tanto de la moral como del derecho, pueden observarse, y con ello habrá un comportamiento justo, o pueden infringirse, para lo cual habrá una respuesta sancionatoria derivada de un comportamiento injusto.

La moral, entonces, es entendida como un compendio de pautas que dirigen la conducta humana, cuyo contenido es lo mejor y más bueno para su existencia

plena, que fundamentalmente consiste en el cuidado de sí, pero también en el cuidado del otro.

Sea cual fuere la concepción o percepción experiencial que se tenga acerca de la moral y de la ética, en algo sí logran identidad todas las percepciones epistemológicas y/o filosóficas: el ser humano no puede abstraerse en su vida cotidiana, ni siquiera en su condición de ser social, de la moral y de la ética. Hace parte de su vida, de su entorno, bien por imposición, por extensión, por convicción o por conveniencia. Lo otro que no es posible desatender es la esencia, *per se*, la cual está golpada de principios, lineamientos de conducta, que para el destinatario y para el portador son buenos en sí mismos. Cuando la moral se refiere a las relaciones entre miembros de una comunidad, le corresponde a la sociedad o al grupo social, aprobar o reprochar la conducta del individuo que obra en interferencia con otro, en relación con otro, en relación de otredad y, por supuesto, imponer las sanciones, como puede ser el rechazo social, el remordimiento de conciencia o la vergüenza. En conclusión: todo comportamiento moral tiene implicaciones en el escenario social, en el contexto del grupo social en el que se reconocen los modelos y principios de conducta buena en sí misma.

Ahora bien: en lo que respecta a la educación moral, puede afirmarse que es una de las posibles maneras de lograr resultados en el proceso de formación de ciertos individuos, dirigiendo ciertas acciones educativas que propicien actitudes, comportamiento y disposiciones dentro de la vida cotidiana, de tal manera que puedan fomentarse como valores o conductas buenas en sí mismas. Se puede educar, obviamente, sin fines altruistas, sin objetivos concretos de formación en valores y comportamiento buenos en sí mismos; pero en este contexto, se trata por aportar a una educación en valores, específicamente en aquellos, dentro de los cuales se incluye la compasión, que se acerquen a un desarrollo integral del individuo.

De la misma manera que se apunta desde la Modernidad a forjar una educación integral, la cual involucra una educación moral y ética, se deben considerar aspectos problematizadores, al momento de implementar y poner en práctica dicha modalidad en educación. Esto tiene que ver con los objetivos o finalidades que se persiguen en el sujeto que se educa y los métodos que se empleen para lograrlo. Uhl (1997), en su texto *Los medios de educación moral y su eficacia*, señala que, a pesar de que, cada vez, la educación moral la califican como adecuada, no es fácil su implementación, pues los educadores de nuestras generaciones actuales se encuentran con dos problemas por superar. Lo dice en los siguientes términos:

[...] Muchos políticos y representantes de grupos de todas las tendencias, así como gran parte de los pedagogos, están reclamando hoy día más educación moral y, sobre

todo, más intensiva y consecuente en las familias y en las escuelas...pero esto no es tan fácil... (que los educadores actuales) ... se hallan ante dos problemas que hacen de la educación moral algo muy difícil. El primer problema está en decidirse sobre los fines de la educación moral, y el segundo es el de la elección de los métodos educativo (Uhl, 1997, p. 14)

Pese a las dificultades o problemáticas, las teorías pedagógicas se alienan a la propuesta de la educación con fundamentos morales y éticos, que respalden la consecución y permanencia de actitudes altruistas, comportamientos que respalden valores buenos en sí mismos, no solo para el desarrollo del individuo, sino en procura de una vida cotidiana socialmente más sostenible y tolerante.

Desde esta misma perspectiva, educar desde la moral o, mejor dicho, perseguir una educación moral parece ser una situación inevitable, justamente por la tradición y la cultura que rodea nuestros escenarios de vida cotidianos. Adela Cortina, en su texto *El quehacer ético* afirma que "... todo ser humano se ve obligado a conducirse moralmente, porque está dotado de una estructura moral..." (Cortina, 1996, p. 80). Esta afirmación la justifica en lo que denomina *la estructura moral del ser humano*, sencillamente porque necesita sobrevivir y esto lo logra luego de un proceso de adaptación al medio que lo rodea; ese medio arroja posibilidades frente a las cuales el individuo se ve forzado a elegir. La moral en este entorno de análisis hace parte del medio, no lo puede eludir, no lo puede evadir, justamente porque la realidad vivida y las decisiones que se ve forzado a tomar, traerán implicaciones morales (Cortina, 1996, p. 81).

2. La educación: actividad in-agotada y ética

Para los fines reflexivos que persigue este artículo, la educación es entendida como un quehacer eminentemente ético y con un contenido moral definido, que para que pueda llamarse *educación* debe perseguir metas o fines que propicien el desarrollo integral de la persona y el reconocimiento de su autonomía y de sus derechos humanos.

Se defiende la concepción de educación como experiencia fundada en modelos de conducta y sentimientos que una persona considera sensatos y sanos y, por consiguiente, necesarios y *buenos*, a partir de una meta o misión, con contenidos precisos, altruistas, tales como los valores, los principios y el desarrollo humano integral (Cortina, 1996, p. 70).

Si la educación es un acontecimiento eminentemente ético, que compromete actitudes, sentimientos y criterios predeterminados de quien educa, transmitidos al destinatario de dicha educación, debemos ahondar la reflexión en el contenido de la actividad de educar, de lo que lleva consigo el acontecimiento mismo, en su contenido. Aquí entonces hablamos de los contenidos morales de

la educación, toda vez que, si lo que pretendemos es defender la finalidad de educar desde el valor supremo de la compasión, estamos aceptando entonces que el acontecimiento de la educación lleva ínsita una moral y, de esta misma manera, una ética propia.

Uno de los logros de la Modernidad en el contexto de la pedagogía y la educación es haberle otorgado a la autonomía el carácter de fundamento importante de la actividad educativa; en este sentido, se persigue *formar* sujetos autónomos, con capacidad de pensar, valorar, juzgar y decidir por sí mismos. Paulo Freire en su obra *Pedagogía del oprimido* afirmó, a propósito de la educación liberadora que profesó en su tesis, que

[...] si pretendemos la liberación de los hombres, no podemos empezar por alienarlos o mantenerlos en la alienación. La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo (Freire, 1972, p. 88).

La referida educación liberadora, continúa el autor Freire en su texto

[...] ya no puede ser un el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir conocimiento y valores a los educandos, meros pacientes... sino ser un acto cognoscente... Sin esta no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo sujeto cognoscible (Freire, 1972 p. 89).

Sin embargo, es preciso alinear el concepto de *autonomía*, pues no se trata de una liberalidad en las actuaciones, sin ningún límite; o podríamos hablar de un libertinaje. Se trata, pues, de una autonomía fundada en valores que forjen el criterio del educando, de tal manera que defiendan actitudes humanizadoras. Así, entonces, los valores que incentiven y procuren un *contenido moral* humanizador harán posible, como resultado, un ser humano educado desde la autonomía y la libertad responsable. Cortina (1976) aduce que

[...] es fundamental educar a los niños para la autonomía, de modo que sean capaces de pensar, juzgar y decidir por sí mismos. En definitiva, la convicción de que toda persona es un ser autónomo y que la educación se dirige a formar personas autónomas es el mejor logro de la Modernidad. (Cortina, 1976, p. 72)

Luego de hacer un recorrido por tratadistas que han servido de soporte a las reflexiones del presente artículo, se hace referencia al planteamiento que ha venido sosteniendo la UNICEF acerca de la educación cuando aduce que esta es un derecho humano fundamental, inherente a todos los niños, crucial para su desarrollo como individuos propositivos en la sociedad. La educación como actividad desarrollada en el ámbito de los derechos fundamentales contribuye a sentar los cimientos para un futuro fructífero y productivo. Sostienen esta Institución Internacional que, al garantizar el acceso a la educación de calidad,

basada en los derechos fundamentales y la igualdad de género, se propicia una onda expansiva de oportunidades que incidirá en las generaciones venideras. Con las expectativas que se tienen en el orden internacional, para procurar una apertura a políticas homogéneas en un gran porcentaje de Estados en el orden mundial, es inminente el análisis de los métodos para, no solo lograr el acceso a una escuela (solo el instrumento) sino para que el contenido y los fines de la educación misma, aborden las debilidades que no permiten el desarrollo de algunos individuos, especialmente de niños y jóvenes, y de grupos sociales en general.

A propósito de lo sostenido por la UNICEF se destaca lo que al respecto puede rescatarse del análisis que realiza Adela Cortina en los siguientes términos:

[...] un método educativo basado en los derechos fundamentales puede abordar algunas de las desigualdades más arraigadas en la sociedad, debido a las cuales millones de menores de edad, en especial niñas, se ven condenados a una vida desprovista de una educación de calidad. La sociedad ha avanzado mucho...pero se hace mucho más énfasis en los conocimientos, en las capacidades y competencias. Se elude el papel de compromiso social **como si la responsabilidad sólo se tuviera que llevar a cabo en la escuela...se ha fomentado la formación individual y competitiva y se han levantado muros de incomunicación y de exclusión** (Poch & Vicente, 2010, p. 93. Negrillas fuera del texto).

No en vano Fernando Bárcena y Joan-Carles Mélich (2000), en el análisis que realizan de la filosofía de Emmanuel Lévinas, argumentan que la educación no solo es una *acción*, sino que tiene, como característica fundante, la alteridad, el reconocimiento del otro, en la medida en que el ser humano tiene una responsabilidad inexcusable con el prójimo. Es así como afirman que "... con la ayuda de la obra filosófica de Emmanuel Lévinas... intentaremos caracterizar la acción educativa como una relación de alteridad, como una relación con el otro... la palabra que... me demanda una responsabilidad más allá de todo pacto y de todo contrato..." (Bárcena y Mélich, 2000 p. 126). De igual manera, destacan que la acción educativa engendra en sí misma una responsabilidad y una hospitalidad como consecuencia de la respuesta al otro la cual se fundamenta en la autonomía y en su condición de posibilidad. En estos términos lo afirman:

[...] La educación, ahora, aparecerá finalmente como una acción hospitalaria, como la acogida de un recién llegado, de un extranjero. Y desde esta respuesta al otro originaria, desde esta heteronomía que funda la autonomía del sujeto, la relación educativa surgirá ante nuestros ojos como una relación constitutivamente ética. La ética entonces, como responsabilidad y hospitalidad, no será entendida como una mera finalidad de la acción educativa, entre otras, *sino por su condición de posibilidad* (Bárcena y Mélich, 2000, p. 126).

De la misma manera, apoyados en las acepciones de enseñar y aprender, justamente en la línea de correlación que debe existir en la acción educativa desde

la alteridad responsable, heterónoma y de acogida con el otro, los mencionados autores Bárcena y Mélich, en el texto que se viene analizando, aducen que en la relación educativa, el aprendizaje, más que ser una de las caras de la relación con un contenido a enseñar, es una actividad con un contenido relacional: "... En todo aprender humano se da la experiencia de un encuentro. Se aprende, sobre todo, más que un contenido, una relación... desde un trato intersubjetivo..." (Bárcena y Mélich, 2000, p. 177). Para enfatizar la afirmación sobre la influencia de la relación educativa, aducen lo siguiente:

[...] Si lo que un maestro enseña es, ante todo, una relación, es decir, su propia capacidad de apertura y de escucha, entonces sólo podemos aprender desde el compromiso con una relación. Lo importante para el aprender, es el tipo de relación educativa que establecemos (Bárcena y Mélich, 2000, p. 179).

De ahí entonces el papel que juega la *imitación* y el sentido que se da a lo que se aprende de la vida cotidiana.

Así las cosas, puede definirse que la educación como quehacer o acontecimiento humano, social, eminentemente ético y necesario, es "... un quehacer permanente... en razón de la inconclusión de los hombres y del devenir de la realidad..." (Freire, 1972, p. 96). Tiene reconocimiento jurídico con prevalencia de normas de conducta homogéneas a través de convenciones y tratados internacionales, los cuales la han elevado a categorías tan reconocidas como la de ser un derecho fundamental y un servicio público por excelencia. En este sentido, no hay duda de su relevancia; pero también de su carácter permeable e influyente de los ámbitos y contextos culturales, así como de lo que en ellos se vive: los valores éticos o morales, los usos, las ideologías, la religión, las costumbres, entre otros. Todos ellos tratarán de apropiarse de los sistemas, métodos y lineamientos con lo que la educación, como acontecimiento *per se*, repercute en el desarrollo humano y pleno del individuo. En este orden de ideas se sostiene que no puede eludirse un contenido moral o ético que identifique y, por consiguiente, realimente un método educativo, un modelo educativo, unas pedagogías educativas propias e identitarias.

La compasión: ¿valor o virtud?

Siguiendo la tesis aristotélica, diríamos que un valor es un acto bueno en sí mismo el cual, con la praxis y la decisión prudente del individuo, generará un hábito que luego se convertirá en virtud. Por consiguiente, al valor es a lo que apunta la praxis prudente del hombre, tal como la generosidad, la justicia, la solidaridad. Solo se llega a ellos si hay una decisión mediada por la prudencia y por la praxis habitual. Se es justo solo si se ejercen desde la praxis acciones justas. En esta misma medida, y apuntando al valor de la compasión, se es

compasivo, hospitalario, piadoso con los otros, si se ejercen acciones cotidianas, habituales, igualmente compasivas. Pero esta percepción no se defiende a sí misma, sin la confluencia del ejemplo, pues la praxis de un valor para que se convierta en virtud, solo proviene si está inmersa en un compendio de moralidad, respaldada por la sociedad y por quien la hace posible en su ejercicio. Es aquí donde la educación juega su mejor papel. Bien dicen Poch y Vicente (2010) al respecto que "... lo que es esencial en cualquier circunstancia es la actitud de la persona que educa, es la actitud que da confianza..." (Poch y Vicente, 2010, p. 95). En esta misma línea, Guillermo Hoyos (2004) sostiene que "la tarea del profesorado adquiere más la forma de una tarea procedimental, de gestión del conocimiento y promoción ética que la de una tarea instructiva en sentido estricto" (Hoyos, 2004, p. 25).

Ahora bien: se afirma que la ética como disciplina filosófica que reflexiona sobre la moral, buscando su universalidad, se forja igualmente desde la experiencia. Algunos pensadores como Mélich sostienen que la ética se funda desde la experiencia del mal y no del bien, tal como lo aduce en su texto *Ética de la compasión* en los siguientes términos: "No hay ética porque sepamos qué es el bien, sino porque hemos vivido y hemos sido testigos de la experiencia del mal" (Bárcena y Mélich, 2000, p. 222); lo vivido es la esencia, *per se*, de la ética, la experiencia, y con ello, la praxis en la vida cotidiana dentro de las costumbres de un grupo social.

Se considera que la compasión, para algunos, entendida como hospitalidad, piedad, misericordia, actitud de acogida, aviene con total contundencia en cualquier grupo social, con independencia de las ideologías religiosas, conductuales, filosóficas o prácticas epistemológicas. Bien lo dicen Poch y Vicente (2010):

[...] La compasión es un valor que no es exclusivo de ninguna religión ni de ninguna filosofía moral, aunque es omnipresente en el pensamiento moral de todos los tiempos, tanto en el occidente griego, romano y cristiano, como en el Oriente budista Dalai Lama o confuciano (Poch y Vicente, 2010, p. 88).

En este orden de ideas, se defiende igualmente el criterio de que la compasión, como valor moral y ético, se amolda a temporalidades y espacios: "Las definiciones... es necesario entenderlas en el tiempo y en el contexto de su época, en su contemporaneidad... pero, aun así, no pierde su vigencia" (Poch y Vicente, 2010 p 88).

En esta medida entonces, se defiende la postura ideológica de que la compasión es en sí misma un valor, que puede albergarse dentro de un entramado de normas morales y, por consiguiente, respaldadas con una convicción de una colectividad o grupo social, que se ejercerá habitualmente, generará costumbre y se afianzará en el educando, en el niño, niña o adolescente para quien va diri-

gida la estrategia pedagógica. La compasión es un sentimiento que nos obliga a considerar el dolor y el padecimiento que sufre el otro; “nos lleva a hacernos cargo del dolor del otro y por esta razón nos sentimos impulsados a acompañarle; así la compasión es un acto de amor” (Poch y Vicente, 2010, p. 82). Así, entonces, hay un acto de desprendimiento de nuestro propio ego, pues nos olvidamos, así sea por un momento, de nosotros mismos y nos presentamos como verdaderos seres humanos, vulnerables, limitables, irrefutablemente sociales; “... en el intercambio hospitalario, se manifiesta la primera forma de una humanidad general...” (Poch y Vicente, 2010, p. 83).

3. Educar desde el valor de la compasión

Para nadie es un secreto que hasta en el tema de la jerarquía y de los valores mismos, se han presentado cambios en la Contemporaneidad. Pensadores del tema como Siegfried Uhl ya se han hecho esta pregunta, en el sentido de que los padres y los educadores hoy en día, se tornan indecisos al momento de proponer las virtudes sobre las cuales van a sentar su educación moral; esto, ante lo que el escritor denomina “el pluralismo de cosmovisiones y sistema morales” (Uhl, 1997, p. 16). De la misma manera aduce el autor que “la inseguridad de los adultos repercute en la educación”, trayendo a colación a Brenizka (1993), y se nota más, en los fines u objetivos de la educación misma

Justamente porque el tema de los valores es objeto de manipulación ideológica, dependiendo de lo temporal y lo espacial, de la vida cotidiana, las condiciones personales y el contexto social, hay que precisar desde qué perspectiva se habla acerca de los valores, sin dudar que en la Posmodernidad hay algunos que son coincidentes, como el placer, la felicidad, la singularidad, la independencia. Sin embargo, luego del planteamiento que se realizó sobre los valores morales en otras líneas de este artículo, coincidimos con otros que denominaríamos universales, sin tiempo y sin espacio, pues son aquellos buenos en sí mismos y que llevan a la felicidad plena del ser humano, como son la justicia, el bienestar, la autonomía, la dignidad humana, la libertad, la generosidad, la solidaridad, la tolerancia, el orden social, el altruismo. Nuestra perspectiva es eminentemente propositiva, por consiguiente, subjetiva, pues lo que se propone es defender la idea de educar desde el valor de la compasión, aunque sin duda es necesario exponer una perspectiva descriptiva de la compasión (no se puede hablar de valores sino es desde un plano subjetivo, pues indubitablemente se permea la experiencia, percepción, idea y vivencia de quien lo profesa, del emisor), como valor autónomo, meta-valor, altruista, que deviene en la posibilidad de desarrollar otros valores igualmente altruistas tales como la solidaridad, la generosidad, la ayuda mutua, el reconocimiento de la diferencia, la tolerancia, la acogida, el orden social.

Siguiendo entonces la misma línea de reflexión, se defiende el criterio de que educar en valores es participar en un auténtico proceso de desarrollo y construcción personal. Crear condiciones pedagógicas y sociales para que dicha construcción se lleve a cabo de una forma óptima. Educar en valores es poner en práctica y articular las relaciones sociales desde la moral, política y el derecho. Es un proceso complejo de formación en una cultura precisa que, para nuestra época, se contextualiza en un escenario globalizado, pero, asimismo, con profundas necesidades de reconocimiento de la ciudadanía, el pluralismo, la democracia como estilo de vida y el respeto por los derechos humanos y la solidaridad. Educar en valores hoy es formar ciudadanos auténticos que sepan asumir conscientemente los retos de la globalización y puedan comprometerse en la construcción de un mundo más justo, inclusivo, equilibrado e intercultural.

Hoyos (2004) aduce que

Educación en valores, en la ciudadanía y en y para la democracia es una cuestión de compromiso... no es pues, enseñar valores, sino, sobre todo cultiva todo aquello que hace posible que los valores, en los que seguramente todos coincidimos, solidaridad, justicia, libertad, honestidad, etc., estén guiados por el valor de la dignidad y, por tanto, esta esté garantizada social, económica cultural, legal y políticamente (Hoyos, 2004, pp. 31-32).

4. La familia; primer escenario para educar en valores

Para los objetivos de reflexión y análisis de este artículo, entendemos la familia como escenario que educa por excelencia; por lo mismo, la familia que educa desde concepciones morales y éticas definidas, especialmente desde los aportados por los valores altruistas, el desarrollo de la autonomía, la integralidad, la libertad responsable y la dignidad humana, se constituye en un núcleo de formación y de aprendizaje primario, con fines específicos de transformación propositiva de la sociedad, difícil de sustituir.

Es cotidiano que se afirme, erróneamente, que la escuela y, por consiguiente, los educadores son los responsables de la educación en valores. Se sostiene el criterio de que la Familia es el primer escenario que propicia el aprendizaje, en palabras de Hannah Arendt, desde lo *privado*; la escuela y los otros espacios o ambientes educativos lo serán en lo *público*. Hoyos (2004) dice al respecto que "educar en valores no puede ser tarea exclusiva del profesorado ni de la escuela" (Hoyos, 2004, p. 31).

En el contexto de este artículo, se entiende que la función educadora es la función primordial de la familia. En este sentido, el entorno familiar busca preparar a los niños para la edad adulta, para su desempeño en escenarios culturales, el aprendizaje de un lenguaje identitario y, por consiguiente, una

transmisión e influencia cultural. La familia se concibe entonces, como escenario de aprendizaje de las condiciones primarias que un niño requiere para su desarrollo humano, en perspectiva futura, social y cultural, aceptable. La educación es un proceso de formación en sí mismo, que comienza siendo impartida por la familia y luego por la escuela y se necesita de ambas partes para conseguir un pleno desarrollo educativo y personal del niño o del adolescente.

A propósito del papel de la familia en el proceso educativo y, en todo caso, en la transformación social, escritores latinoamericanos de las ciencias sociales han coincidido en lo siguiente:

Instituciones como la escuela, la familia, la religión, la política, y los sistemas de comunicaciones, configuran sus propios lenguajes, crean relaciones y realidades que se entrecruzan y también se diferencian. Todas aquellas relaciones que ocurren en la vida cotidiana, relaciones familiares, relaciones entre diversos grupos, entre diversas naciones, relaciones económicas, relaciones políticas, etc., son susceptibles de un estudio y de un análisis científico (Ortiz, Ayala, Chaparro, Sarmiento & Restrepo, 2007, p. 65).

Por su parte, la Corporación de amor al niño –*Cariño*– refiere la participación relevante de la familia en la crianza, educación y formación de los hijos. En su propuesta denominada *crianza con cariño*, se ha transmitido su compromiso como institución, en los procesos de concienciación para el cambio de los modelos de crianza y cuidado de los niños y de los adolescentes. Desde la Junta Directiva de esta institución, se apuesta por la siguiente propuesta:

Se ha planteado la educación como elemento básico en el proceso de desarrollo del ser humano, no lo es menos el proceso de formación que se tiene que dar, y una vez más, la participación que la familia tiene en el mismo. En el hogar se dan las primeras bases, los ejemplos y las pautas que determinarán futuros comportamientos de los individuos (Cuervo, 2007, p. 29).

Reflexión-conclusión

La personalidad humana deriva sus aprendizajes, por lo general, de la experiencia y la observación de lo que le acontece en su entorno; se podría decir, en términos más coloquiales, que se aprende del ejemplo. De la misma manera podríamos afirmar que la inmensa mayoría de los aprendizajes de un sujeto no se dan desde la formalidad consciente, previamente planeada y controlada por pedagogías específicas; contrario a lo que la mayoría cree, los aprendizajes del sujeto devienen de modo casual, sin plan preestablecido. Más bien se diría que los ambientes educativos en los que se tienen experiencias de vida, las cuales terminan forjando una personalidad humana concreta y definida, ofrecen oportunidades de aprendizaje. En este contexto, sin demeritar otras fuentes de la personalidad del ser humano como son las disposiciones hereditarias y su propio carácter innato, las experiencias y los entornos propician ámbitos para

la construcción y el desarrollo del carácter y la personalidad. De la mano de los ambientes educativos y las experiencias de vida, al hombre se le facilitan los aprendizajes, por su perceptibilidad natural, su maleabilidad, su adaptabilidad. Sumando los dos aspectos, podríamos entonces concluir que, “la mayoría de las características del ser humano están condicionadas a su ambiente y a sus experiencias” (Cortina, 1996, p. 185).

En nuestro entorno cultural, se espera que el proyecto de vida de los niños y adolescentes, se constituya en el fundamento o base para que sean educados a partir de valores como la tolerancia, el auto-reconocimiento y el reconocimiento del otro, la solidaridad, el espíritu de servicio, la libertad responsable y, por supuesto, la compasión. Asimismo, se tiene la esperanza de que un proyecto de vida, amparado en valores altruistas, se construya dentro de un contexto familiar. En el caso de niños y adolescentes que no cuentan con un núcleo familiar, surge y se pone en ejecución el deber del Estado y de sus entidades protectoras de la familia y de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, los cuales, se espera que dispongan de espacios que permitan ambientes educativos, transmisores de estilos de vida basados en valores. De ahí que no solo a los padres como educadores primarios, se les carga la responsabilidad de educar, sino en general a la sociedad, pues todos somos cuidadores y transmisores de cultura.

En este orden de ideas se sostiene que si los entornos en los cuales transcurre la vida de niños y adolescentes, especialmente el escenario familiar, encaminan hábitos y comportamientos en pro del desarrollo humano, la compasión como valor moral supremo, como sentimiento de reconocimiento del otro desde su identidad en el dolor y el sufrimiento en correlación responsable, bien puede pensarse como acción dirigida y constante en el entorno de relación con los demás, lo cual haría posible que se desarrollen otros valores correlativos a este como la solidaridad, la justicia y el amor. Es aquí donde las virtudes devienen de acciones constantes en pro de la conservación y la dignidad del ser humano (buenos en sí mismos en términos kantianos); acciones que desde la repetición ejemplificante llevarían a extenderse a quienes tenemos el deber *moral* de educar en pro de una sociedad responsable, sostenible y precursora del bienestar del individuo y de la sociedad.

Referencias bibliográficas

Bárcena, F., & Mélich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.

Corte Constitucional Colombiana 28 de abril de 2011. Sentencia, T-306/11.

Cortina, A. (1996). *El quehacer ético. Guía para la educación moral*. Madrid, España: Santillana. Colección Aula XXI.

Cossio, C. (1964). *La teoría egológica del derecho y el concepto jurídico de libertad* (2.^a edición ed.).

Buenos Aires: Abeledo Perrot.

Cuervo Duque, L. E. (2007). *Corporación de amor al niño cariño*. Antioquia, Colombia: Imprenta Departamental de Antioquia.

Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Hoyos, G. (2004). *¿Qué significa educar en valores hoy?* Barcelona: Ediciones Octaedro.

Kant, E. (2003). *Crítica de la razón práctica*. Buenos Aires: Losada S. A.

Kant, E. (2002). *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*. Madrid: Alianza Editorial.

Mélich, J. C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.

Mélich, J. C. (2010). *La ética de la compasión*. Barcelona: Herder.

Mélich, J. C. (2014). *La lógica de la crueldad*. Barcelona: Herder.

Ortiz, J. G., Ayala, C. A., Chaparro, J., Sarmiento, J. L. & Restrepo, G. (2007). *Fundamentación conceptual Área de Ciencias Sociales*. Bogotá, D. C.: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. Disponible en http://www.icfes.gov.co/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1193

Poch, C., & Vicente, A. (2010). La acogida y la compasión: acompañar al otro. En: *Márgenes de la moral. Una mirada ética a la Educación*. Barcelona: Graó.

Recasens Siches, L. (1985). *Introducción al derecho*. México: Porrúa.

Robles, L. A. (1906). *Introducción a la filosofía de la moral y las ciencias políticas*. Bogotá: Universidad Republicana.

Schopenhauer, A. (2013). *Arte de buen vivir*. Madrid: Biblioteca Edaf.

Siegfried, U. (1997). *Los medios de educación moral y su eficacia*. Barcelona: Herder.

Tugendhat, E. (1997). *Lecciones de ética*. Barcelona: Gedisa.

Heterotopías urbanas. Espacios de la exclusión y miradas biopolíticas de Medellín en el siglo XX*

Hilderman Cardona Rodas**

Juan David Cardona Arboleda***

Recibido: 25 de febrero de 2016

Enviado a pares evaluadores: 1 de marzo de 2016

Aprobado por pares evaluadores: 5 de abril de 2016

Aprobado por comité editorial: 30 de mayo de 2016

RESUMEN

El tejido político y social perceptible en una ciudad está compuesto por una diversidad que entraña espacios de complejidad. Por un lado, la ciudad homogénea, abstracta, geométrica, y por otro, la ciudad poética, narrada, vivida y transitada por los seres humanos, dos espacios en coexistencia recíproca (esferas socioespaciales). Este es el caso de la ciudad de Medellín¹, escenario reflexivo del presente texto. Allí se aprecian vivencias, experiencias y percepciones de los sujetos, inscritas en una urdimbre biopolítica del espacio urbano y de economía de mercado, lo cual se refleja en imágenes de prensa y archivo, seleccionadas para el abordaje crítico de la ciudad. Los modelos arquitectónicos de una ciudad muestran eficacias simbólicas relacionadas con dispositivos socio-tecno-

lógicos del movimiento de mercancías, de cuerpos, subjetividades, territorialidades y prácticas de administración de los espacios. De esta forma, el texto emprende un análisis de las modalidades de existencia del poder, el cual debe ser asimilado más allá de un ámbito jurídico al expandirlo a un conjunto de manifestaciones sobre los cuerpos que habitan el tejido urbano construido. El poder, antes que ser un marcador judicial, es una operación e inscripción sobre los cuerpos. Así, la resistencia y la dominación ponen en juego, como tensiones en complejidad, un tejido de vivencias en la heterogeneidad de los lugares morados que implican heteropías urbanas.

Palabras clave: biopolítica, espacio-tiempo urbano, resistencias, ciudad, heterotopía, esfera socioespacial.

* Este artículo hace parte de los proyectos de investigación "Biopolítica del espacio urbano. vigilancias y apropiaciones en Medellín y municipios circunvecinos (1945-1980)" y "Derecho a la ciudad, estudio geo-etnográfico sobre el impacto social de las iniciativas de desarrollo urbano en las ciudades de Bogotá y Medellín"; el primero, concluido y financiado por la Universidad de Medellín (2009-2011), y el segundo, en ejecución y financiado por la Universidad de los Andes.

** Docente de tiempo completo e investigador del Departamento de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Medellín, editor de la revista Ciencias Sociales y Educación. Historiador y magister en historia de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín, doctor en Antropología, de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona (España). Autor de los libros *Experiencias desnudas del orden. Cuerpos deformes y monstruosos* (2012), *Al otro lado del cuerpo. Estudios biopolíticos en América Latina* (2014) y *Oficio de historiador. Enfoques y prácticas* (2014). Correo electrónico: hildermanc@yahoo.es

*** Auxiliar de investigación del proyecto "Derecho a la ciudad, estudio geo-etnográfico sobre el impacto social de las iniciativas de desarrollo urbano en las ciudades de Bogotá y Medellín". Abogado de la Universidad de Medellín. Correo electrónico: j-vv6@hotmail.com

¹ Medellín es la capital del departamento colombiano de Antioquia, situada en la región denominada Valle de Aburrá en la cordillera Central de los Andes, ciudad atravesada por el río Medellín.

Urban Heterotopia. Exclusion Spaces and Biopolitical View of Medellin in the 20th Century

ABSTRACT

The political and social networks seen in a city consist of a diversity that entails complexity spaces. On the one hand, the homogeneous, abstract, and geometric city; on the other hand, a poetic, narrated, and experienced city walked by human beings; two spaces in reciprocal coexistence (socio-spatial spheres). This is the case of Medellin City¹, a reflexive scenario of this text. Lives, experiences, and perceptions of individuals are seen in this city, duly framed within a biopolitical network of the urban space and market economy, which is reflected in press and filing images selected for a critical address of the city. Architectural models of a city show symbolic efficiency related to social/tech-

nological devices to move merchandise, bodies, territories, and space management practices. In this way, the text includes an analysis of the existence of power which should be thought beyond a legal context by spreading it to a set of manifestations about bodies comprising the constructed urban network. The power, instead of being a judicial marker, becomes operation and marking over bodies. Resistance and domination, as tension in complexity, trigger a number of experiences within the heterogeneity of inhabited places that imply urban heterotopias.

Key words: Biopolitics; urban space-time; resistance; city; heterotopias; socio-spatial sphere.

Preámbulo conceptual

[...] el fundamento del mundo moderno es la ciudad; la sociedad resultante es dinámica, liberal y temporal. En este nuevo orden prevalece el tiempo sobre el espacio, porque la ciudad está dominada por el dinero y la razón, fuerzas móviles por excelencia. La característica de la nueva sociedad es la cantidad. En una sociedad en que el simple transcurso del tiempo multiplica los ducados, en que "el tiempo es oro", es natural que se lo mida, y que se lo mida minuciosamente.

ERNESTO SÁBATO, *Hombres y engranajes*

La ciudad como un escenario de reflexión filosófica, espacio antropológico y lugar de interrogación, puede ser abordada por medio del concepto de heterotopía. Según Michel Foucault, hablar de heterotopía es referirse al "espacio en que vivimos [esferas socioespaciales] (...) es un espacio heterogéneo. En otras palabras, no vivimos en un espacio vacío, dentro del cual localizamos individuos y cosas (...) vivimos dentro de una *red de relaciones* que delinean lugares que son irreducibles unos a otros y absolutamente imposibles de superponer" (Foucault, 1986, p. 22). La heterotopía evoca una metáfora por el lugar morado, habitado y construido, una esfera socioespacial de coexistencias diversas², siguiendo a Sloterdick (2003). Este espacio heterotópico tiene como lugar de manifestación en este texto a la ciudad de Medellín, donde la biopolítica pone de manifiesto la construcción de una identidad según el espacio al cual va referida; como ejemplo sobresaliente en esta ciudad, un espacio del adiestramiento de los cuerpos está dado por la llamada "cultura metro" donde se generan prácticas de comportamiento dirigido de los habitantes; allí se transforma el consciente de las personas a unas prácticas de amabilidad, respeto y sentido de pertenencia del lugar y hacia el otro, más allá que esta misma persona que asimila el discurso fuera de las instalaciones fácilmente pueda enfrentarse a comportamientos contrarios en su exterioridad. Según Foucault (1976), el bio-poder hace refe-

² Según Perer Sloterdijk (2003), hablar de esferas es remitirse a espacios de coexistencia, donde los seres humanos habitan mundos de **atmósferas parasitarias**, que van desde la placenta, la madre, la casa, la familia, la ciudad, el cuerpo, el territorio que pone en escena plegamientos del adentro y del afuera, de arriba y del abajo. A la pregunta ¿dónde estamos cuando estamos en el mundo?, Sloterdijk propone lo siguiente: "estamos en un exterior que sustenta mundos interiores. Con la tesis de la prioridad del exterior ante los ojos ya no hace falta proseguir con las ingenuas indagaciones acerca del posicionamiento del hombre en el cosmos. Es demasiado tarde para volvernos a soñar en un lugar bajo caparazones celestes, en cuyo interior fueran permitidos sentimientos de orden hogareño (...) la esfera es la redondez con espesor interior, abierta y repartida, que habita en los seres humanos en la medida en que consiguen convertirse en tales. Como habitar significa siempre ya formar esferas, tanto en lo pequeño como en lo grande, los seres humanos son los seres que erigen mundos redondos y cuya mirada se mueve dentro de horizontes. Vivir en esferas significa generar la dimensión que pueda contener seres humanos. Esferas son creaciones espaciales, sistémico-inmunológicamente efectivas, para seres estáticos en los que opera el exterior" (Sloterdijk, 2003, pp. 36-37).

rencia a los mecanismos por los cuales la vida ingresa como una preocupación biopolítica, es decir, cálculos explícitos en un saber-poder sobre la disciplina, adiestramiento y control sobre los cuerpos en tanto principios de eficiencia y producción capitalista. La forma en la que son gobernados los cuerpos se basa en cómo se los disciplina y se administra el orden de su cotidianidad para tener un control sobre el cuerpo social, es decir, la población.

Dicho control, en el cuerpo adiestrado, se expresa bajo la sumisión y/o la inconformidad de ese cuerpo en los malestares culturales, pretendiendo encarnar en el territorio determinados patrones de comportamiento que, a su vez, generan docilidad, obediencia o rechazo; los grafitis callejeros son una resistencias frente a la estética urbana; los habitantes de calle también encarnan maneras de habitabilidad, o cada uno dentro del espacio que habita, se encuentra en el juego de lo socialmente determinado.

Bajo la perspectiva de la planificación urbana la construcción de la urbe pone de manifiesto la reproducción de las relaciones sociales como centro privilegiado y punto de aplicación de la biopolítica urbana, donde las coordenadas tanto emancipadoras como de control y disciplina son operadores psicosociales. Así, el campo de la mirada de lo urbano se desplaza hacia el análisis de *escalas* y *procesos* más cercanos a la experiencia cotidiana de la población, con el fin de comprender e interpretar las relaciones entre lo humano y el espacio habitado en la confluencia entre dominación, control y resistencia en la esfera socioespacial que evoca la ciudad. La recuperación de la historia urbana a través de los conceptos de heterotopía y biopolítica permite un examen del presente al ser deconstruido en los fragmento de pasado que se materializan en el documento, dándole valor a las ruinas y las huellas en una inclusión de grupos subalternos, en la alteridad misma, reconociendo lo diverso del tejido vivido urbano, con sus vendedores, artistas callejeros, personajes habituados al comercio, y de tránsito, lugares residenciales o destinados a la recreación y los escenarios *performativos* como lo son todas las puestas en práctica de la cotidianidad de manera que pueda disolverse la vieja dicotomía entre sujeto y objeto, al integrarlos en relaciones intersubjetivas de implicaciones recíprocas, donde el espacio se relaciona y trasforma al sujeto, pero este, a su vez, genera mediaciones intersubjetivas del espacio habitado, morado y transformado en una lógica de la *re-existencia*.

Introducción

En este texto convergen las categorías de control biopolítico del espacio y de las personas a partir de la articulación de las conductas sobre los cuerpos, y el manejo y la administración de estos por parte de una gubernamentalidad³

³ Se entiende por gubernamentalidad la forma en la que son gobernados los cuerpos, se basa en cómo se lo disciplina y cuáles son las conductas cotidianas para tener un control de una masa de población (biopolítica), con

capitalista que pretende y logra organizar la vida de los pobladores. En esta medida es pertinente acceder, como categoría analítica, a la reproducción de las relaciones sociales en el centro de la reflexión sobre lo urbano, enfocándose en las resistencias de los mismos cuerpos y lugares ante la aplicación de la planificación urbana, la cual gira en torno a la vigilancia y el control en facetas de la vida. Desde el momento en que se nace, el niño va siendo guiado y adiestrado para “adaptarlo” socialmente, pero, a la vez, se experimentan teatralidades de la emancipación y la resistencia de los cuerpos en subjetividades insumisas. El área urbana se concibe como poder organizado; allí concurren tanto los diferentes territorios como los habitantes; esta comunión entre individuos con el medio les da vida a multitudinarias particularidades (heterotopías urbanas) donde los pobladores crean tejidos humanos en la aridez arquitectónica del espacio construido, al establecer territorios morados y habitados en tanto formas simbólicas de relaciones societarias (De Certeau, 2008).

Por tal razón para llegar a un análisis concreto, la ciudad⁴ será vista de dos maneras: la primera encarnada en el panóptico como zona hegemónica y universal, planificada, teórica, geométrica; y otra antropológica, poética y metafórica, compuesta por individuos y sus singularidades; los caminantes, en la medida que interactúan, se desplazan, crean, inventan y transforman el significado espacial, redefiniendo el fenómeno socioespacial como un sistema de comunicación en las atmósferas parasitarias urbanas, en los tránsitos entre los espacios y los sujetos, que son regulados a partir de la coerción y la eficacia psicosocial de la ley en lo que se dice y en lo que se cumple. De ahí que el derecho (Benjamín, 1991) se constituye como un lenguaje simbólico presente en forma dialéctica en los grupos humanos, que para el caso de este texto se presenta en los habitantes de la ciudad de Medellín.

Derecho a la ciudad y biopolítica del espacio urbano

El caminante que recorre su localidad compone sucesos personales que crean *habitus*⁵ sociales de cotidianidad por los parajes transitados, donde figuran las

el fin de homogenizar a una masa poblacional a partir del uso y aplicación de la norma. “Por gubernamentalidad entiendo el conjunto construido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esta forma bien específica, aunque compleja, de poder, que tiene por objetivo principal la población, como forma mayor de la economía política, como instrumento técnico fundamental de los dispositivos de seguridad” (Foucault, 2006, p. 111).

⁴ La ciudad será entendida a través de la vida de los habitantes y los espacios, donde se crean recuerdos y vivencias presentes que dejen su huella sobre el imaginario urbano, en constante mutación según modelos de ciudad que proyectan pasado, presente y futuro, dando paso a una línea rizomática temporal constante de formas dinámicas de interacción entre los sujetos y el espacio.

⁵ Entendido como “estructuras estructuradas estructurantes”, como las define Pierre Bourdieu (1972, 1996). *Habitus* hace referencia al conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben, interactúan, construyen, habitan y viven el mundo al actuar, *performativamente*, en él. Son socialmente

percepciones de distancias, zonas de confort y espacios ligados a bestiarios urbanos de lo desconocido. De esta forma, se configuran el medio, los lugares accidentales y de paso, y otros de mayor pertenencia en las geografías mentales de los territorios habitados por las personas en la ciudad. El hecho de quedarse en una esquina, de transitar todos los días, utilizar determinado transporte público, hacer deporte en ciertos sectores establecidos para ello, llegar al trabajo o lugar de estudio o desarrollar una actividad específica indica una frecuencia o recurrencia en la habilidad y disponibilidad humana de convivencia con el espacio⁶, además de exponer todas aquellas actividades que realizamos para habituarnos y apropiarnos de las esferas socioespaciales.

El sentido de andar se inscribe en una exterioridad y en el uso del lenguaje en cuanto a la búsqueda de significados sobre la apropiación de los espacios en el acontecimiento del transitar y nombrar los recorridos, de entender sus dinámicas y de reconocerlos y saber sus necesidades y excesos, pero muchas veces, quienes ostentan el poder de modificar ya sea arquitectónica o culturalmente la ciudad pretenden intervenirla sin entender qué es lo que está expuesto allí; es por eso que el caminante queda inmerso bajo la vigilancia en un sistema de poder que lo intenta controlar y, a la vez, disciplinar, creando en él una pieza de producción simbólica en función de una norma determinada.

Para llegar a este control, socialmente se crean derivaciones sociolingüísticas, que permean constantemente a las personas y crean en ellas estigmas y categorías bajo sustantivos para denominar un lugar o a una persona: indigente, peatón, prostituta, demente, drogadicto, delincuente, corrupto, loco, estafador, ladrón, vago, holgazán, entre otras. Estas etiquetas sociales, estigmas socialmente repetidos, clasifican y describen ideas colectivizadas para señalar, rechazar y omitir aquello que es asimilado como repugnante, grotesco, obsceno, indeseable, inmundo o, en una síntesis deliberada, vulnerable, en la relación entre los cuerpos y los espacios, las subjetividades y los territorios, en la producción social del tejido imaginado urbano que contiene fenómenos de inclusión y exclusión socioespacial. He aquí ficciones de la imaginación, imaginarios urbanos, que configuran fantasmagorías subjetivas ancladas en una dialéctica de producción del Otro, basada en una reproducción y representación de lo Mismo. “A fuerza

estructuradas porque han sido diseñados a lo largo de la historia de cada persona y supone la incorporación, marcaje sobre el cuerpo, *embodiment*, de la estructura social o campo concreto de relaciones sociales donde la persona edifica su vida como tal. También son estructurantes porque son los esquemas sociales a partir de los cuales se producen pensamientos, percepciones y acciones de los sujetos. Este concepto permite superar la oposición entre objetivismo y subjetivismo al considerar a los sujetos como socialmente producidos en un sistema de relaciones sociales y al poner en juego el orden de las prácticas en la invención de lo cotidiano (De Certeau, 2000).

⁶ Para profundizar más sobre habitabilidad y la relación de los sujetos con el espacio, véase Martin Heidegger (1991).

de ver siempre lo Mismo en el Otro –de decir que bajo la máscara del otro es nosotros lo que nosotros mismos contemplamos–, terminamos por contentarnos con acortar el trayecto que conduce directamente al final y no interesarnos más que en lo que nos interesa, a saber, nosotros mismos” (Viveiros de Castro, 2010, p. 15). Solo interesa lo Otro en la medida que se proyecta en lo Mismo.



Imagen 1. No fume bazuco.

Fuente: periódico El Mundo, enero 3 (2000).

Lo Mismo y lo Otro, como abstractos concretos (unión entre cualidad nombrada y particularidad real vista), operan sobre los cuerpos que habitan los espacios. La imagen 1, correspondiente al periódico El Mundo del 3 de enero de 2000, proyecta el estigma social a la drogadicción en tanto conducta reprochable, asociada a un uso del espacio en términos negativos y recreando un rechazo hacia lo que no se desea al ser anomalizado como algo que infecta al cuerpo social. En la fotografía se plasma un lenguaje que expresa un comportamiento considerado acorde y salubre por parte de los individuos, disciplinando y rechazando lo malsano para la sociedad. Un antagonismo entre el bien y el mal que tiene las figuras que los personifican en una visión hegemónica y universal. Así, la ciudad no es pensada para el sujeto, pues se homogeneiza un proyecto de planificación urbana y de administración de las conductas que desconoce la subjetividad como construcción ética y política de pensar y concebir un espacio para el encuentro y la discusión humana, incluso para la contemplación, la reflexión y la acción estética, al primar lugares de disciplinamiento donde solo viven el asfalto, la carne y la piedra (Sennett, 1997), haciendo de las diferencias lugares de domesticación biopolítica; una ciudad construida, friccionada, esce-

nario de coreografías urbanas del desprecio (Vargas, 2013)⁷ y del ordenamiento somatopolítico (imágenes 2 y 3).



Imagen 2. Avenida oriental en la ciudad de Medellín, fotografía de Andrés María Ripol (1970)

Fuente: Fotos Antiguas Medellín,

disponible en <https://www.facebook.com/FotosAntiguasDeMedellin>



La industria de la construcción registró un crecimiento del 33 por ciento durante 1991, según reveló Camacol. La vivienda tuvo la mayor participación con un incremento del 46 por ciento. Ciudades como Armenia e Ibagué fueron las de mejor comportamiento. Página 5.

Imagen 3. Construyendo a Medellín

Fuente: periódico El Mundo, martes 11 febrero (1992)

⁷ “Tanto en el nivel estético como en el artístico, estamos llamados hacia esos mundos opuestos a lo políticamente correcto, y, de alguna manera, esos sentires emergen por medio de la comunicación entre las personas. Así el placer del morbo subyace en casi todos los aspectos de la vida cotidiana desde tiempos inmemorables, y el chisme, la crítica social, el escrutinio público y los señalamientos, marcan precisamente la existencia de universos barrocos que constantemente llaman nuestra atención, al menos cuando intentamos demostrar que no nos son completamente ajenos, indiferentes o nauseabundos” (Vargas, 2013, p. 117).

En el tejido urbano el poder se difumina en políticas de lo cotidiano de la disciplina y el control, donde, como diría Giorgio Agamben (2010), todo ciudadano es potencialmente un delincuente virtual. Hoy todo espacio (escuela, universidad, centro comercial, ciudad...), controlado y vigilado por cámaras de vídeo, ya no es un lugar público sino una prisión. Seguridad, territorio y población en la disposición y producción de subjetividad que funcionan como prácticas de amoldamiento de la conducta. Esos modos de practicar y conducir la vida se pueden percibir desde tres dimensiones: las formas de saber (modos de verificación), las matrices normativas de comportamiento (técnicas y procedimientos para la conducción de la conducta) y los modos específicos de subjetivación (modos de existencia virtuales para sujetos posibles). He aquí el ojo atento que vigila a los cuerpos y a los territorios presente en el gran hermano de la novela *1984*, de George Orwell⁸.

La funcionalidad arquitectónica y la administración de la vida en la ciudad intentan regular lo cotidiano mediante procedimientos técnicos, estructuras de poder y autorregulaciones ligadas a la función simbólica de la norma, una faceta del derecho a la ciudad, que ordena, forma e informa textos y ritos sociales en las esferas socioespaciales urbanas⁹ de orden, prohibición o permiso entre lo vivido, lo percibido, lo construido y lo habitado que coexisten en las prácticas y *habitus* en el tejido social y político, biopolítico, de una ciudad. Según Mauricio Berger (2008), siguiendo a Michel Foucault, la biopolítica pone en juego

[...] procesos por los que la vida comenzó a ser gobernada y administrada políticamente. La especie y el individuo, en cuanto puro cuerpo viviente, se convierte en el objetivo de las estrategias del poder político. La biopolítica son los mecanismos, técnicas y tecnologías de poder que trabajan con la población como un problema político, como problema a la vez científico y político; biológico y de poder, en tanto que la población es una especie de entidad biológica que debe ser tomada en consideración para utilizarla como máquina para producir y controlar socialmente. (Berger, 2008, p. 196)

⁸ En la novela *1984* de George Orwell (2004), se critican los métodos de manipulación y destrucción del ánimo basándose en el miedo, asimismo la pérdida de palabras en el lenguaje, la vulgarización de las expresiones y, algo aún peor, la introducción de palabras y estructuras lingüísticas que no corresponden a ningún significado o que desestructuran la mente, como si fuesen virus informáticos. Un ejemplo, en esta lengua, que Orwell llamó Novilingua, es la palabra Duplipensar, que es “la capacidad de guardar simultáneamente en la cabeza dos creencias contradictorias y de aceptarlas ambas, sin conflicto”. Para profundizar sobre la novela *1984* de George Orwell, el siguiente enlace muestra un contexto de las ideas del autor: <http://www.revistaesfinge.com/salud/neurociencias/item/948-la-profeca-de-george-orwell-manipulacion-mental-en-masa>

⁹ La aplicación de la norma pone en juego en el mundo humano (esfera socioespacial) el sometimiento y la regulación con el objetivo de vivir en convivencia asociado a las siguientes funciones simbólicas: integrar, resolver conflictos, orientar socialmente, legitimar el poder, distribuir los bienes económicos, educativos y represivos, Véase Luis Martínez Roldán y Jesús Aquilino Fernández (1999); también García (2012), quien habla de la inoperancia de la ley y del efecto placebo de la misma. La ley y su incorporación como norma en el cuerpo social tiene la función simbólica de apaciguar a la sociedad, placebo, de los furiosos que la convivencia. En una sociedad como la colombiana la expresión que proviene de la colonia *se obedece pero no se cumple* lleva en sí una imposibilidad del cumplimiento y enmarca una representación simbólica de la obediencia.

Estos mecanismos, técnicas y tecnologías de poder comenzaron a operar en el siglo XVIII europeo en relación con la sociedad industrial emergente. En este sentido, ciudades colombianas como Medellín o Bogotá, al promediar la primera mitad del siglo XX, experimentaron transformaciones vertiginosas tanto en su estructura física como en su entramado urbano y social, donde operan prácticas y discursos de la Modernidad, permitiendo el tránsito de un contexto colonial-republicano a uno capitalista-industrial (sociedad premoderna o precapitalista y sociedad moderna o capitalista). En este nuevo escenario ligado al capitalismo industrial opera lo que aquí se denomina una biopolítica del espacio urbano, donde lugares de memoria como barrio obrero, fábricas, hospitales, escuelas o cárceles ponen en juego todo un entramado urbano de medicalización de la vida a partir de dos premisas propias de la Modernidad: movilidad y circulación permanente para garantizar el flujo de la codificación signica capitalista (imagen 4).



Imagen 4. Calle Junín (1971)

Fuente: León Francisco Ruiz Flórez. Archivo Biblioteca Pública Piloto

Según Santiago Castro-Gómez:

[...] el capitalismo no es solo un modo de producción de objetos y mercancías, sino que es, ante todo, una máquina semiótica que produce “mundos” en los cuales las personas se reconocen a sí mismas como sujetos trabajadores, productores, etc. Y al hablar de “mundos” [...] me refiero sobre todo al modo en que los habitantes de Bogotá [Medellín], o por lo menos un sector de ellos, empezaron a imaginarse a sí mismo como adoptando una determinada forma de transportarse, vestirse, hablar, conocer, trabajar, recorrer la ciudad, utilizar el dinero, divertirse, ser hombres o mujeres, tener un cuerpo y un rostro (Castro-Gómez, 2009, p. 17).

La movilidad y la circulación tanto de sujetos, como de hábitos y dispositivos tecnológicos propios del capitalismo, en la ciudad de Medellín constituyen imperativos del progreso que irrumpen sobre un nuevo orden del imaginario social ligado a la modernidad maquinaica del capitalismo¹⁰, lo cual se aprecia en la imagen 5, donde se exhiben las diferentes maneras de relacionarse en lo vertiginoso de la circulación de los sujetos y las mercancías en la plaza Cisneros en 1968, lugar que también escenifica las transformaciones en los usos sociales y políticos del espacio (de estación ferroviaria a populosa plaza de mercado).



Imagen 5. Plaza Cisneros (1968)

Fuente: Fotos Antiguas Medellín,

disponible en <https://www.facebook.com/FotosAntiguasDeMedellin>

Construcción de una ciudad imaginada

Los cambios rápidos al nivel urbano y arquitectónico que experimentó la ciudad de Medellín en la primera mitad del siglo XX dejan ver transcurros, persistencias y transformaciones de los imaginarios o esferas socioespaciales de la misma. El *mundo* de la arriería y de tradiciones campesinas asociado a un tiempo lento vital, propio del siglo XIX, experimenta una transformación en el *mundo* industrial, comercial y dinámico del tiempo del capitalismo, característico del siglo siguiente¹¹. La relación entre ferrocarril y sistema fluvial (río Magdalena) facilitó

¹⁰ Ver la ciudad, a los sujetos, a las subjetividades y sus cruces en términos de un devenir-intenso en un cuerpo manada en multiplicidades en movimiento, poniendo de manifiesto lo contingente, las vueltas, las espirales y simplemente a las linealidades (Deleuze y Guattari, 2004, pp. 239-315).

¹¹ He aquí tradición, tiempo, transformación, velocidad y éxtasis en los choques espaciotemporales humanos,

la comercialización de productos como el cuero y el café, además de favorecer a la minería y la ganadería en los procesos de industrialización en Colombia. El departamento de Antioquia será beneficiado por el flujo de mercancías que, para comienzos de siglo XX, dinamizará procesos de producción industrial, de proletarización de mano de obra barata procedente del campo a la ciudad y de urbanización alrededor de las industrias fabriles ubicadas en las periferias de la ciudad (Cardona, 2010)¹². En este contexto de desarrollo económico capitalista se propició la producción de ambientes urbanos: calles amplias y pavimentadas, parques, viviendas en condiciones higiénicas, servicio de transporte urbano, comercio, además de infraestructuras urbanas según el modelo de habitabilidad y aclimatación industrial en el nuevo mundo tecno-capitalista.

Del tranvía de mulas en 1887 al tranvía eléctrico en 1921, de los coches y carruajes en 1872, pasando coches de alquiler en 1900 al automóvil en 1920, hay un cambio en la energía que permitió el aumento de la velocidad de movilización y, por ende, un acortamiento de las distancias. En cada uno de ellos hubo un ritmo propio que se incorporó al desplazamiento del hombre, en un marco espacial acorde con esa energía. En la medida que la ciudad crece demanda otra energía y, a la vez, en la medida que se incorporan nuevas energías, la ciudad se expande e incorpora (González, 2007, p. 71).

Medellín se convirtió para esta época en un campo de aplicación de biopolítica urbana, donde la *cinesis* capitalista opera sobre los cuerpos y los espacios que rompe con los códigos y *habitus* preindustriales, según la circulación rápida de personas y mercancías. En este contexto psicosocial se interpela a la *máquina deseante* de la población. Para comienzos del siglo XX, en ciudades como Bogotá y Medellín,

[...] el deseo por la mercancía precedió la llegada de la mercancía misma, es decir, que el capitalismo industrial no se instala en nuestro medio primero con las fábricas y las máquinas, sino con las palabras, los signos y las imágenes. Antes que como un mundo de objetos, la industrialización de los años diez y veinte se constituyó entre nosotros como un mundo de sueños y deseos (Castro-Gómez, 2009, p. 17).

según traza Milan Kundera (1995) en su novela *La lentitud*. "La velocidad es la forma de éxtasis que la revolución técnica ha brindado al hombre. Contrariamente al que va en moto, el que corre a pie está siempre presente en su cuerpo, permanentemente obligado a pensar en sus ampollas, en su jadeo; cuando corre siente su peso, su edad, consciente más que nunca de sí mismo y del tiempo de su vida. Todo cambia cuando el hombre delega la facultad de ser veloz a una máquina: a partir de entonces, su propio cuerpo queda fuera de juego y se entrega a una velocidad que es incorporal, inmaterial, pura velocidad, velocidad en sí misma, velocidad éxtasis" (Kundera, 1995, p. 4)

¹² A principios del siglo XX en Medellín, para fomentar la producción industrial, fue preciso a la masa de trabajadores artesanales y campesinos que emigraban del campo a la ciudad convertirlos en obreros o mano de obra barata, para lo cual se valió de las Escuelas de Artes y Oficios y los establecimientos fabriles ubicados alrededor de la población proletarizada en artificios urbanos llamados barrios obreros, inscritos en la normalización social del cuerpo en una sociedad disciplinaria, donde "el poder se incardina en el interior de los hombres, realiza una vigilancia y una transformación permanente, actúa aún antes de nacer y después de la muerte, controla la voluntad y el pensamiento en un proceso intenso y extenso de normalización en el que los individuos son enumerados y controlados" (Giraldo, 2006, p. 109), propiciándose la tensión constituyente entre disciplina y vida, un entramado biopolítico difuso que se debate entre el poder y las resistencias.

La configuración de un tejido urbano metropolitano, proyecto de la segunda mitad del siglo XX en Medellín, tiene sus condiciones de posibilidad y existencia con la construcción de los primeros barrios circundantes al parque de Berrío, la Plaza de Bolívar, la estación Cisneros y el barrio Guayaquil, además de la ampliación del perímetro urbano, gracias a la instalación de fábricas ligadas muchas de ellas a la manufactura textil, motivado todo ello por el clima de producción y prosperidad capitalista que trajo consigo igualmente fenómenos de pobreza y miseria, la otra cara de la burbuja del progreso y el desarrollo. Este panorama es retratado por un territorio en transición y de contrastes en Medellín:

[...] Al fondo, ocho calles dispuestas para el nuevo barrio comercial que presagiaban un próspero futuro con la construcción de una terminal de la línea férrea. Paradójicamente, las locomotoras del progreso traían también la miseria; aunque en segunda clase, ella también viajaba en tren [...] Pero no previeron que el tren traería a miles de extraños que se enamorarían del aristocrático barrio planeado por ellos y lo convertirían en un sector de vida popular, un sitio de gentuza vulgar. De manera que el barrio donde se ubicó lo más granado de la élite antioqueña sería también el espacio de las "moscas de todos los colores", forasteros sin fortuna que buscaban una oportunidad en la gran urbe. Prostitutas, mendigos, vagos, emboladores, borrachos, delincuentes, buscapleitos de oficio, cuchilleros se fueron acomodando en casuchas de piezas húmedas y estrechas, creando un espacio abigarrado de emociones [...] crearon un mundo alterno, con subsistencia y vida propia. A estos nuevos actores se los relegó a la condición de parias, los convirtió en lo "otro"; testimonio de la barbarie, el mal y la perdición; ejemplo vivo, cotidiano y cercano para los sermones de obispos y moralistas que veían en el nuevo barrio la encamación de todos los vicios que ponían en peligro el mito de la pujante raza paisa (Ortiz, 2010, pp. 199-200)¹³.

Si la ciudad es la territorialidad que proyecta la imagen del mundo que construye el hombre en su devenir histórico, la urbe industrial refleja un universo urbano que hace coincidir el tiempo y el espacio con los imperativos biológicos según una naturaleza maquina de flujo y reflujo tecnosociales, los cuales circulan en tanto mercancías en un orden industrial y productivo inmersos en los siglos XIX y XX. Según Leroi-Gourhan, "la aglomeración del siglo XIX y los monstruos urbanos aún sobrevivientes bajo el efecto del estallido demográfico corresponden a una crisis cuyo desencadenamiento es, sin duda, debido a una refundación completa de los valores sociales y económicos, pero cuyo agente directo se sitúa a nivel de los transportes" (Leroi-Gourhan, 1971, p. 333). Así, el espacio habitable es un espacio ordenado según la rotación de operaciones cotidianas, pero que también responde a la circulación de necesidades estéticas fundamentales humanas, generando un "desequilibrio patológico" que se ve en las ciudades inundadas de fábricas y redes de vidas utilitarias "bajo un cielo de mugre tóxica" o esfera socioespacial de atmósferas parasitarias.

¹³ Reseña del libro de Jorge Mario Betancur (2000), *Moscas de todos los colores historia del barrio Guayaquil de Medellín, 1894-1934*.

La territorialidad que proyecta una imagen de mundo refleja un universo urbano donde confluyen tiempo, cultura, deseos y sociedad, los cuales circulan en el mundo industrial y productivo. Las transformaciones que experimentó Medellín durante esta época vinculan el desarrollo del capitalismo industrial con la vida cotidiana de los habitantes, poniendo en juego formas simbólicas en un proceso de simbiosis donde el hombre domestica el tiempo y el espacio en los rituales del animal público (Delgado, 1999). El choque en la constitución de ambientes artificiales penetra en forma de ideología en el imaginario del colectivo social, dando paso a subjetividades insertas en un sujeto homogeneizado que proyecta, a su vez, lo heterogéneo de los espacios móviles de la vida (Delgado, 2007). Esto se aprecia en la imagen 6 donde las poéticas del espacio (Bachelard, 2000) están en comunión con las apropiaciones en un horizonte tecnocapitalista, biopolítico y de administración de lo cotidiano en una “Medellín rural que se desvanece bajo el ritmo incesante de las ruedas de la modernidad” (Márquez, 2011, p. 28). La imagen muestra a una habitante del barrio Moravia, que pinta la cerca de su casa ante la presencia delirante de un vagón del sistema integrado de transporte METRO que surca al ritmo del río Medellín, con sus aguas descompuestas por los desechos de la burbuja tóxica de la ciudad. El barrio Moravia fue construido sobre las bases de un basurero en los años 70 del siglo XX, el cual será resemantizado, según las lógicas de la *re-existencia*, convirtiéndolo en una habitabilidad poética por sus habitantes, poética que será vista por el resto de la ciudad como una manifestación urbana de lo *inmundo* y del *miedo*.



Imagen 6. Moravia que pinta de barrio

Fuente: periódico El Mundo, septiembre 1 (2000)

Sujetos, subjetividades, percepciones y espacios

Los cambios físicos del medio y toda la multiplicidad de acontecimientos urbanos que experimentó Medellín a lo largo del siglo XX cambiaron dramáticamente las percepciones de sus habitantes, los imaginarios, las subjetividades, los hábitos, usos, relaciones y formas culturales, como las expresiones de una sociedad emergente ligada a los rigores del capitalismo. Van quedando atrás los recuerdos campesinos, las mulas, los caballos, el anonimato y el extrañamiento para darle paso a la celeridad de la vida contemporánea enlazada a la revolución de la máquina de vapor, a la industria y a las altas densidades demográficas en la burbuja urbana.

Si la velocidad¹⁴¹⁷ es la forma del éxtasis, como plantea Kundera (1995), en los tiempos y espacios dinámicos del capital, donde los deseos se mercantilizan y las mercancías transitan, no resulta forzada la vanidosa empresa de ciudad que se fue consolidando en el imaginario urbano al “empuje paisa”, un cierto chovinismo ciego, racista y excluyente alimentado por los desarrollos y transformaciones de la ciudad de Medellín en la época referida.

Una de las formas de acceder a los imaginarios urbanos que tienen su escenario en los cuerpos y las subjetividades móviles del tiempo y espacio del capitalismo lo constituye la literatura y la prensa. Es así como una “novelita” de Camilo Botero Guerra, como él mismo la denominaba, escrita en 1887, refleja el horizonte de sentido del progreso, los cambios y la asimilación de las nuevas situaciones materiales que iba experimentando la ciudad; aquí un personaje interpela a otro:

¡Qué retrógrado eres! Fíjate en lo porvenir o por lo menos en lo presente: admira nuestras reformas sociales, compláctete en ellas; y si es lo material lo que más te preocupa, contempla y elogia las nuevas y cómodas habitaciones que le debemos al progreso y que como por encanto han surgido en poco tiempo de entre los escombros de esos edificios toscos y sombríos en que nuestros antepasados vivieron su vida patriarcal, monótona y majadera. Eso ya es algo; pero encantarse leyendo los letreros confusos del paredón de la Catedral, sólo porque los trazó la mano de un albañil del siglo pasado, o extasiarse ante una tapia vieja, porque tiene la venerabilísima edad de ciento más años... ¡Hombre, ese es el colmo de la simplicidad! (Botero, 1997, p. 337)¹⁵.

¹⁴ Según Paul Virilio, “a pesar de la revolución de los transportes del siglo XIX, nuestro discurso histórico se mantiene fiel a una cultura fundada en una concepción común del espacio y el tiempo, y no se hace eco de la nueva elaboración del modo de vida, esa innovación cultural que consiste en una nueva lectura de la duración de la que el ferrocarril es un buen ejemplo, con sus horarios, sus complejas correspondencias, toda una corografía inédita que había que poner alcance de los viajeros. Ya no hay en esta práctica, como su constante estar en movimiento y en ruta, en compartimientos de tren que son para el usuario compartimientos del espacio y el tiempo, nada que recuerde la pretensión de vivir un tiempo histórico único” (Virilio, 2003, p. 127). Tiempo, movimiento, cuerpos, transcurros y recorridos que destronan a lo inmóvil e inmutable en el mundo tecnomaquínico de la ciudad moderna.

¹⁵ En un pequeño fragmento de la “novelita” Brochazos, tal como su propio autor Camilo Botero Guerra la calificaba, “Abuela y nieta (recuerdos de una casa antigua)”.

En la cita anterior se aprecia un imaginario del progreso motivado por el desprecio hacia el pasado, viendo en este último algo caduco y obsoleto frente a los ideales mutantes de las esferas socioespaciales de la ciudad moderna, operada por las incandescencias del motor de la revolución industrial que satura el espacio con los valores sociales y económicos que mueven cuerpos, mercancías y deseos en los tejidos oníricos del capitalismo¹⁶¹⁹.

Analizar la ciudad no es solamente pensar el orden, sino involucrar la existencia del desorden dinámico. Pensar la ciudad es comprender que, además de la regulación y la planeación propia de un pensamiento instrumental, estructurado, geométrico, racional (una racionalidad tecnoeconómica) existe, a la par, un entorno de libertad, profundamente humano con otras racionalidades (estéticas, por ejemplo) que afirman la existencia.

Más allá de los planos y las maquetas, la urbanidad es, sobre todo, la sociedad que los ciudadanos producen y las maneras como la forma urbana es *gastada*, por así decirlo, por sus usuarios. Son éstos quienes, en un determinado momento, pueden desentenderse -y de hecho se desentienden con cierta asiduidad- de las directrices urbanísticas oficiales y constelar sus propias formas de territorialización, modalidades siempre efímeras y transversales de pensar y utilizar los engranajes que hacen posible la ciudad. (...) La calle, el bulevar, la avenida, la plaza, la red viaria en general, se convierten en mucho más que un instrumento al servicio de las funciones comunicacionales de la ciudad, un vehículo para el intercambio circulatorio entre sitios. Son, ante todo, el marco en que un universo polimórfico e innumerable desarrolla sus propias teatralidades, su desabarajuste, el escenario irisado en que una sociedad *incalculable* despliega una expresividad muchas veces espasmódica. (Delgado, 1999, p. 181)

¹⁶ Es posible aquí trazar una diagonal reflexiva sobre los efectos y contraflujos que significó la revolución industrial, revolución del motor, revolución energética y revolución demográfica, que tuvo su punto de ebullición en el siglo XVIII europeo, el cual se propagó por el "mundo civilizado" a partir de los procesos de imperialismo y colonialismo en los continentes durante los siglos XIX y XX. Dice Michel Serres, "antes de Carnot, antes de la Revolución Industrial, todo estudio de un fenómeno que trataba de establecer sus leyes buscaba primero sus invariantes. Su punto fijo y las relaciones de los elementos del fenómeno en ese punto estable. Como se decía, lo esencial en ello era su estancia (equilibrio) y su constancia. Era su ley: las relaciones operatorias entre las características. En la actualidad, sobre lo que se fija la atención es la circunstancia. La constancia se vuelve diferencia, la circunstancia es restablecimiento del equilibrio a partir de esta ruptura. Una vez restablecida, en su circunstancia, la diferencia la rompe de nuevo y así sucesivamente. La estancia es el equilibrio, la *circun-stancia* da vueltas por alternancia, en torno de él. Lo esencia (del funcionamiento de los motores) es la circunstancia. Esto es completamente nuevo y va a derribar las filosofías. Las leyes primeras de la termodinámica son leyes de la circunstancia. Es como decir, inmediatamente leyes de la historia y no ya del ser. No más la triada ser-no ser-movimiento, sino los tres tiempos otro-mismo-movimiento. La figura de la ciencia ha cambiado: todo gira en torno al punto fijo, el paraje, todo gira en torno a un estado, el fuego, que a su vez trasforma los estados" (Serres, 1977, pp. 5-6). Industria, motor, movimiento, energía y demografía se reúnen en un complejo de fuerzas termodinámicas donde el calor trasforma a los cuerpos y los espacios bajo la temperatura productora de potencia motriz.

Bajo los rigores de la moral capitalista se traza una ciudad biológica e higiénica que, a partir de lo visto y percibido como saludable, pretende eliminar y deshacerse de ciertos organismos que causan deterioro en el cuerpo productivo social, para así construir una utopía urbana homogénea que lleva en sí las huellas del malestar de todo aquello que contamina en términos físicos, morales o políticos a los ideales de la máquina capitalista, movilizados en los cuerpos y subjetividades en la ciudad de Medellín, espacio en obra permanente. Por ejemplo, puede verse en la imagen 7 una manifestación de la ciudad higiénica y desodorizada que desprecia, excluye y clasifica los agentes malolientes del progreso según el código olfativo de lo urbano civilizado. En la imagen se aprecia a un político en plena campaña electoral en el año 1990 en Medellín, quien esgrimía como consigna “la niñez ante todo”. En la fotografía, publicada en el periódico *El Colombiano*, es llamativo el gesto de una niña ubicada en el plano de la miseria, y el gesto del político que se encuentra detrás de ella. Ambas expresiones están en comunión con las estéticas del desprecio, en las políticas de la exclusión y en las percepciones del asco en un espacio antropológico de sensibilidades urbanas. Las diversas miradas confluyen en el rechazo, la asimilación y la marginación en ese otro lado del progreso que se refleja en el tejido urbano o, como se argumenta en este texto, experiencias heterotópicas urbanas en tensión constante ante lo que se ve y lo que se nombra en las esferas socioespaciales de convivencia cotidiana.



Imagen 7. El triunfo de Peña Alzate está asegurado.

Fuente: periódico *El Colombiano*, domingo 4 de marzo (1990)

La imagen 8 pone de manifiesto un imaginario de ciudad ligado a la higienización de los espacios. Allí se plantea un “cambio de táctica” por parte de la administración local de Medellín hacia 1985, implementada por los funcionarios de Seguridad y Control del espacio urbano que se dirigió como “campana contra los vendedores ambulantes”. Se pretende erradicar a un enemigo construido políticamente, el cual es visto como parásito e infractor de la ley, estorbo que es preciso eliminar. Sin embargo, queda la pregunta después de analizar la fotografía de José Betancur Yalí, ¿quiénes son los vendedores ambulantes?



Imagen 8. Cambio de táctica

Fuente: periódico El Colombiano, 30 de enero (1985)

Se presenta en el escenario urbano una omisión del otro que no permite considerarlo como un ser humano con sus necesidades y conflictos ante los vínculos del espacio habitado. Esto consiente la construcción social del estigma al reforzar en la sensibilidad colectiva estéticas del odio y del desprecio de las experiencias otras humanas. El “cambio de táctica” se dirige a un problema de higienización del espacio y repugnancia encarnada en ciertos cuerpos que habitan el espacio público. Cuando desde “destartalados vehículos” se arrojan a la calle los productos de los vendedores ambulantes se construye un acontecimiento socialmente aceptado de percibir a los vendedores y sus productos como residuos causantes de contaminación y desorden que, a la vez, perturban la moral olfativa imperante en la ciudad.

Es así como la confluencia de los espacios indica una fenomenología de experiencias fragmentadas en la performatividad de los cuerpos que fluyen en esos espacios. Dice Michel Foucault:

Es muy probable que todo grupo humano, cualquiera que éste sea, delimite en el espacio que ocupa, en el que vive realmente, en el que trabaja, lugares utópicos, y en el tiempo en el que se afana, momentos ucrónicos¹⁷. He aquí lo que quiero decir: no vivimos en un espacio neutro y blanco; no vivimos, no morimos, no amamos dentro del rectángulo de una hoja de papel. Vivimos, morimos, amamos en un espacio cuadrículado, recortado, abigarrado, con zonas claras y zonas de sombra, diferencias de nivel, escalones, huecos, relieves, regiones duras y otras desmenuzables, penetrables, porosas; están las regiones de paso: las calles, los trenes, el metro; están las regiones abiertas de la parada provisoria: los cafés, los cines, las playas, los hoteles; y además están las regiones cerradas del reposo y del recogimiento (Foucault, 2008, p. 39).

Controlar el derecho es vigilar la sociedad; darle un sentido a la atmosfera parasitaria que circunscribe al individuo es una de las formas de intervención de la administración con el fin de ejercer el control sobre la población. Una pregunta queda latente aquí, ¿las disciplinas son formas de ejercicio del poder externas a los sujetos o, tal como plantea Foucault, operan sobre la subjetividad y posibilitan la introyección disciplinaria convirtiendo a las personas en el principio de su sometimiento?¹⁸ Para comprender esta pregunta, se parte del juego de poder y saber socioespacial, en el ejercicio de la fuerza que intimida a través de la insinuación y coerción, donde se da una autorregulación subjetiva por el miedo o por la ficción de la norma. He aquí una semiótica jurídica sobre los espacios y los cuerpos que disciplina, pero deja la posibilidad a los lugares de fuga intersubjetiva de espacios diferentes, otros lugares, o heterotopías que tejen territorios, cuerpos, subjetividades, tiempos, caos, desórdenes, desobediencias y resistencias en el fragor de las relaciones de poder y de saber.

¹⁷ Según el diccionario de la Real Academia Española, *ucronía* hace referencia a la reconstrucción lógica, aplicada a la historia, dando por supuestos acontecimientos no sucedidos, pero que habrían podido suceder.

¹⁸ Según Paula Abal Medina, "si es cierto que por todos lados se extiende y se precisa la cuadrícula de la vigilancia, resulta tanto más urgente destacar, como una sociedad entera no se reduce a ella; que procedimientos populares (también minúsculos y cotidianos) juegan con los mecanismos de la disciplina y solo se conforman para cambiarlos... estos procedimientos componen el ambiente de anti disciplina" (Abal, 2007, p. 6).



Imagen 9. ¡Alerta, invadido el espacio público!

Fuente: periódico *El Colombiano*, sábado 22 de febrero (1992)

Esto es apreciable en la imagen 9, en la cual orden y desorden confluyen en juegos de percepción socioespacial sobre el significado del aseo y el espacio público. Las formas de sociabilidad y los usos sociales y políticos de los espacios ofrecen dos panoramas en interacción: por un lado, una poética de la subsistencia y la resistencia, y por otro, una judicialización moral de los espacios transitados. Las resistencias al poder hacen referencia a los medios como guías de un mundo disciplinado determinado por la vida social. La resistencia puede verse como una negación o como una práctica invertida, y otra afirmativa en tanto una actitud propia. Así, la cultura popular juega con esa inversión, transformando las disciplinas en modos de hacer, resistir y obedecer en el obrar constante de la vida en la ciudad¹⁹.

La apropiación de los espacios de la ciudad genera identidades urbanas que mutan en la medida en que estos espacios fluyen en una historia de las emociones y las sensibilidades en la relación entre cuerpos, subjetividades, territorialidades, afectos, necesidades y deseos en las esferas socioespaciales urbanas.

¹⁹ En la ciudad pensada como uniforme y generalizada, el poder intenta desde el ámbito general eliminar lo singular, con el fin de legitimar una forma de dominación de cada aspecto de la vida de los individuos. Aquí se da una relación entre derecho y justicia, entre lo legal y lo ilegal, entre violencia y convivencia en las relaciones morales con los espacios habitados, vividos, morados y construidos.

Conclusiones

- Este texto presenta una reflexión sobre las transformaciones urbanas y psicosociales en la ciudad de Medellín, capital del departamento de Antioquia, a lo largo del siglo XX.
- La ciudad no está pensada para los sujetos, el proyecto planteado desde lo general que homogeneiza desconoce la subjetividad y prima la ciudad del asfalto, la arquitectónica y geométrica; por tal motivo la ciudad proyecta un código moral capitalista fundamentado en la distinción, el estigma y la segregación socioespacial.
- Una de las funciones del derecho es permitir un acercamiento entre la realidad con el ámbito de la ley, ambas, formas simbólicas en la dimensión humana de mundo. Así, derecho, ciudad, biopolítica y resistencia ponen en juego una red de relaciones dinámicas que marcan a los cuerpos, incardinando *habitus* de subjetividad maquina capitalista.
- Es posible emprender un análisis de la ciudad a partir del dispositivo metodológico de la biopolítica, en la que confluyen heterotopías urbanas en la heterogeneidad de los lugares morados, transitados y vividos en Medellín.
- La territorialidad que proyecta una imagen de mundo refleja un universo urbano donde confluyen tiempo, cultura, deseos y sociedad, los cuales circulan en el mundo industrial y productivo. Las transformaciones que experimentó Medellín durante el siglo XX vinculan el desarrollo del capitalismo industrial con la vida cotidiana de los habitantes, poniendo en juego formas simbólicas en un proceso de simbiosis donde el hombre domestica el tiempo y el espacio en los rituales del animal público.
- En la ciudad de Medellín tanto la movilidad como la circulación de sujetos, hábitos y dispositivos tecnológicos propios del capitalismo constituyen imperativos del progreso que irrumpen sobre un nuevo orden del imaginario social ligado a la modernidad maquina del capitalismo.
- Para dar cuenta de la relación entre espacios, disciplina, resistencia y territorios en el contexto urbano, el texto articula, desde los presupuestos de la investigación cualitativa, una selección de imágenes de archivo y de prensa de la ciudad de Medellín de la segunda mitad del siglo XX, además de análisis bibliográficos y recorridos por el territorio que hacen parte del tejido expositivo de los espacios de exclusión y las miradas biopolíticas de la ciudad analizada.

Referencias bibliográficas

Abal Medina, Paula (2007). Notas sobre la noción de resistencia en Michel de Certeau, *Kairos*, revista de temas sociales-proyecto culturas juveniles urbanas, Año 11, N.º 20: Universidad Nacional de San Luis.

Agamben, G. (2010). *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-textos.

Bachelard, Gaston (2000). *La poética del espacio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Benjamín, Walter (1991). *Para una crítica de la violencia*. Madrid: Taurus. Disponible en http://mimosa.pntic.mec.es/~sferna18/benjamin/benjamin_critica_violencia.pdf

Betancur Gómez, Jorge Mario (2000). *Moscas de todos los colores, historia del barrio Guayaquil de Medellín, 1894-1934*. Santafé de Bogotá: Ministerio de Cultura.

Berger, Mauricio (2008). Notas biopolíticas. Portencia y bloque de la acción. En *Nómadas*, N.º 28. Bogotá: Universidad Central.

Botero Guerra, Camilo (1997 [1887]). Brochazos. En *Colección de Autores Antioqueños* Vol. 111. Medellín: Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia.

Bourdieu, Pierre (1996). *Raisons pratiques*. París: Seuil, coll. Points.

Bourdieu, Pierre, (1972). *Esquisse d'une theorie de la pratique*. París: Droz. Genève.

Cardona Rodas, Hilderman (2010). Espacios de vigilancia y de familiaridad disciplinaria. Barrios obreros en Medellín (1900-1925). En *Izquierda y derecha. Discursos y actores de la política contemporánea*. Medellín: Universidad de Medellín.

Cardona Rodas, Hilderman (2011). Biopoder en el entramado urbano de la ciudad de Medellín entre 1945 y 1951. Conferencia XXV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología en septiembre, Recife- Brasil.

Cardona Rodas, Hilderman y Pedraza Gómez, Zandra (2014). *Al otro lado del cuerpo. Estudios biopolíticos en América Latina*. Bogotá: Universidad de los Andes-Universidad de Medellín.

Castro-Gómez, Santiago (2009). *Tejidos oníricos. Movilidad y biopolítica en Bogotá (1910-1930)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

De Certeau, Michel (2000). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.

De Certeau, Michel (2008). Andar la ciudad. En: *Bifurcaciones*. Revista de estudios culturales, N.º 07/ julio.

Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.

Delgado, Manuel (1999). *El animal público*. Barcelona: Anagrama.

Delgado, Manuel (2007). *Sociedades movedizas. Pasos hacia una antropología de las calles*. Barcelona: Anagrama.

Foucault, Michel, Topologías (dos conferencias radiofónicas) <http://www.mxfractal.org/revista-fractal48michelfoucault.html> fractal- revista trimestral.

Foucault, Michel (1986). "Of other spaces", *Diacritics*, N.º 16, pp. 22-27.

Foucault, Michel (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

García Villegas, Mauricio (2012). *La eficacia simbólica del derecho*. Bogotá: Debate, Universidad Nacional.

González, Luis Fernando (2007). *Medellín, los orígenes y la transición a la Modernidad: crecimiento y modelos urbanos 1775-1932*. Medellín: Escuela del Hábitat – CEHAP, Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Disponible en <http://core.ac.uk/download/pdf/11052505.pdf>

Giraldo Díaz, Reinaldo (2006). Poder y resistencia en Michel Foucault. En *Tabula Rasa*, N.º 4, Bogotá: Universidad del Colegio Mayor de Cundinamarca.

Kundera, Milan (1995). *La lentitud*. Barcelona: Tusquets.

Leroi-Gourhan, André (1971). *El gesto y la palabra*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Heidegger, Martín (1991). Habitar, construir, pensar. Puede encontrarse en <http://www.farq.edu.uy/estetica-diseno-ii/files/2013/05/Heidegger-Construir-Habitar-Pensar1.pdf>

Márquez Estrada, José Wilson (2011). *Medellín a ritmo de tranvía. Historia del tranvía eléctrico y su impacto en el proceso de modernización urbana: 1920-1951*. Cartagena de Indias: El Caribe Editores.

Ortiz Cassiani, Javier (2010). Reseña Moscas de todos los colores, historia del barrio Guayaquil de Medellín, 1894-1934. En *El taller de la historia*, Vol. 2, N.º 2, pp. 198-201.

Orwell, George (2004). *1984*. México: Grupo Editorial Tomo.

Roldán, Luis Martínez y Aquilino Fernández, Jesús (1999). *Curso de teoría del derecho*. Barcelona: Ariel.

Sennet, Richard (1997). *Carne y piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Madrid: Alianza.

Sevilla Buitrago, Álvaro (2010). «Urbanismo, biopolítica, gubernamentalidad: vida y espacio en la renovación de los estudios urbanos», *Boletín CF+S*, 44, pp. 41-49. Recurso electrónico en línea: <http://habitat.aq.upm.es/boletin/n44/aasev.html>

Sloterdijk, Perer (2003). *Esferas I. Burbujas*. Madrid: Siruela.

Vargas Zuluaga, Nora Margarita (2013). Coreografías urbanas de desprecio. Estéticas neo-barrocas en la ciudad de Medellín. En: *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 4, pp. 113-128.

Virilio, Paul (2002). *Estéticas de la desaparición*. Barcelona: Anagrama.

Viveiros de Castro, Eduardo (2010). *Metafísicas caníbales. Líneas de antropología posestructural*, Buenos Aires: Katz Editores.

Imágenes presentes en el texto

Imagen 1. No fume bazuco. Fuente: periódico El Mundo, enero 3 (2000).

Imagen 2. Avenida oriental en la ciudad de Medellín, fotografía de Andrés María Ripol (1970). Fuente: Fotos Antiguas Medellín, disponible en <https://www.facebook.com/FotosAntiguasDeMedellin>

Imagen 3. Construyendo a Medellín. Fuente: periódico El Mundo, martes 11 febrero (1992).

Imagen 4. Calle Junín (1971). Fuente: León Francisco Ruiz Flórez. Archivo Biblioteca Pública Piloto.

Imagen 5. Plaza Cisneros (1968). Fuente: Fotos Antiguas Medellín, disponible en <https://www.facebook.com/FotosAntiguasDeMedellin>

Imagen 6. Moravia que pinta de barrio. Fuente: periódico El Mundo, septiembre 1 (2000).

Imagen 7. El triunfo de Peña Alzate está asegurado. Fuente: periódico El Colombiano, domingo 4 de marzo (1990).

Imagen 8. Cambio de táctica. Fuente: periódico El Colombiano, 30 de enero (1985).

Imagen 9. ¡Alerta invadido el espacio público! Fuente: periódico El Colombiano, sábado 22 de febrero (1992).

Ensayos



Los Ciegos
Dibujos (15 x 15 cm)
Yennifer Cano

Debates y redefiniciones del patrimonio cultural

Jorge Echavarría Carvajal*

Recibido: 29 de febrero de 2016

Enviado a pares evaluadores: 10 de marzo de 2016

Aprobado por pares evaluadores: 31 de marzo de 2016

Aprobado por comité editorial: 14 de abril de 2016

RESUMEN

Este artículo analiza los cambios que la noción de patrimonio cultural ha estado experimentando en las últimas décadas, motivados por la tecnología, así como por redefiniciones teóricas, sociales y culturales en el contexto de la globalización y sus secuelas. El artículo sugiere que es necesario tomar en consideración los cambios

para obtener un conjunto más preciso de herramientas políticas y conceptuales para la gestión del patrimonio, y para encontrar una conexión adecuada y renovada entre la gente y su cultura y patrimonio.

Palabras clave: Patrimonio cultural, cultura, gestión patrimonial, políticas culturales, tecnologías de la memoria, globalización cultural, cambios.

* Profesor asociado del Departamento de Estudios Filosóficos y Culturales, Facultad de Ciencias Humanas y Económicas, Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín. Correo electrónico: jechavar@unal.edu.co

Debates and Redefinition of Cultural Legacy

ABSTRACT

This article analyzes the changes that cultural legacy notion has experienced during the last decades, boosted by technology and theoretical, social, and cultural redefinitions within the globalization context and its consequences. The article suggests the necessity of taking changes into consideration in order to obtain a more accurate

number of political and conceptual tools to manage legacy and find a suitable and renewed connection between people and their culture and legacy.

Key words: Cultural legacy; culture, patrimonial management; cultural policies; memory technologies; cultural globalization; changes.

A modo de preámbulo

Como puede deducirse del título y el resumen, la modesta ambición de estas páginas se centra en señalar algunos de los debates que surgen dentro del cada vez más inabarcable campo del patrimonio cultural, decantándose por aquellos problemas que proponen nuevas direcciones y respuestas. En este sentido, se acogen a una serie de autores y teorías, vinculados unos directamente con la reflexión sobre el patrimonio, mientras otros, desde orillas teóricas muy diversas, aportan miradas que complementan e interrogan las cómodas posiciones asumidas usualmente desde los discursos y prácticas oficiales en torno a la herencia cultural, sus propósitos y modos de funcionamiento. Así como Borges pensaba lo que debía ser un curso de literatura, este artículo pretende ser una guía de lecturas anotadas que detonen potenciales reacciones y ulteriores diálogos, enfatizando la necesidad de nuevas formas de pensar y actuar en el campo patrimonial.

Triunfo y crisis patrimonial

El innegable triunfo y presencia central del patrimonio cultural en la cultura contemporánea es constatable en el creciente número de museos, de declaratorias de patrimonio en diversas escalas (cascos históricos, paisajes, costumbres y tradiciones...), y del auge de estudios, debates y publicaciones en el tema. Como derivado de este fenómeno, surgen innumerables preguntas acerca de los criterios de sostenibilidad, de apropiación y compromiso social, de la propiedad y responsabilidad, de su industrialización y contribución a la economía, de su conservación en medio del cambio, acerca de su regulación o liberación de trabas y legislaciones, en torno a su difusión con fines pedagógicos o su aprovechamiento turístico, del grado y pertinencia del discurso académico para describir las acciones reales de apropiación, de los límites mismos de lo patrimonializable y de lo museable y las decisiones políticas e ideológicas tras una declaratoria en tal sentido, etc.¹ Muchos de estos interrogantes no son, por supuesto nuevos, pero muchos otros se cocinan al calor de las nuevas formas de habitar y asociarse que las tecnologías y las formas globalizadas de relación y contacto propician, reclamando respuestas acordes con sus perfiles, interpellando a la epistemología², a las reflexiones sobre la cultura y la sociedad, a los discursos y praxis políticas, a la economía de los bienes y de los símbolos, entre otros campos.

¹ Ya en 1999, un año cercano cronológicamente pero alejado inimaginablemente por obra y gracia de la generalización de las tecnologías y sus impactos socioculturales, François Matarasso y Charles Landry (1999) identificaron 21 dilemas estratégicos para las políticas públicas en cultura, muchos de ellos con implicaciones y derivas patrimoniales complejas y aún hoy sin solución. En adelante, cualquier cita directa o indirecta en un idioma diferente al español es de mi responsabilidad.

² Particularmente interesante es Staiff, Russell, Bushell, Robyn and Watson, Steve (eds.) 2014.

Extrema *occursum*, los extremos se tocan: el apabullante éxito del patrimonio viene acompañado por innumerables quejas, debates y reclamos acerca de su validez, aporte y responsabilidad. Sin embargo, muchas de estas encrucijadas siguen partiendo, rutinariamente y sin examen previo, de un conjunto de puntos fijos e incuestionables, culpables, tal vez en mucho, de que las soluciones ni siquiera se contemplan o que se dilaten indefinidamente, al plantearse, a partir de premisas, que ya no dan cuenta de los fenómenos y conceptos que realmente permitirían dar otras orientaciones al patrimonio y a su cambiante papel en nuestras culturas³.

Es claro, eso sí, que el nacimiento de la noción de “patrimonio cultural” es consustancial al proyecto político moderno, y nace como antídoto contra el vandalismo revolucionario, iniciado en 1792 con la demolición de la estatua de Luis XIV, erigida en la plaza Vendôme⁴. La iconoclastia contra las tumbas reales en Saint Denis, en el año siguiente⁵, y el desatado proceso allí incubado contra todo rastro de memoria de la monarquía lleva a la Convención a proteger tales monumentos y memorias, recogiendo discusiones previas sobre el llamado, recién entonces, “patrimonio nacional”⁶. Así, se nacionaliza un conjunto de bienes bajo la etiqueta de patrimonio, extendiendo a los productos culturales un concepto de origen económico, se crea el monopolio de una memoria social exclusivamente centrada en lo patrimonial, y se da partida a un proceso político, social y cultural que es hoy tan conspicuo y extendido.

Sin embargo, si el proyecto moderno que vio nacer este concepto y sus grandes relatos está en este momento, al menos, bajo revisión, pareciera que la sacralización laica patrimonial siguiera incólume y sin vacilaciones, a pesar de que sus usos políticos, identitarios y pedagógicos ya no se ajustan plenamente con dicho proyecto moderno y sus mutaciones contemporáneas. Las fronteras nacionales son hoy porosas a fuerzas y vectores (tecnologías, migraciones, indus-

³ Rizando el rizo, como gráficamente se dice en una simpática locución peninsular, cada aspecto del dispositivo patrimonial está sujeto hoy a debates particulares a su propia área de competencia. Por ejemplo, en lo que respecta a la preservación, ver el texto de Richmond Bracker, Alison (eds.), 2009. Este texto vuelve en coordenadas actuales a la revisión de asuntos como la conservación y sus dilemas éticos, la restauración, la magnitud de las intervenciones, etc. Para lo relativo a la dimensión educativa en la agenda patrimonial es particularmente útil (Atkinson, 2014).

Al lado de ello, los estudios sobre los impactos que tienen las dinámicas sociales en el patrimonio son también abundantes, por ejemplo Innocenti, P. (ed.), 2014.

⁴ Ver el muy documentado libro de Gamboni (2014).

⁵ Alexander Dumas, padre, tiene un detallado cuento al respecto: “Las tumbas de Saint Denis”, disponible en: http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/fran/dumas/las_tumbas_de_saint_denis.htm

⁶ “Fue François Puthod de Maisonrouge, un intelectual francés de segunda categoría, originario de Mâcon, quien habló por primera vez de patrimonio nacional en un discurso en la Asamblea Nacional pronunciado el 4 de octubre de 1790, para referirse a los monumentos. La fórmula tuvo muchísimo éxito entre los diputados franceses, que la adoptaron inmediatamente”, como nos relata Avilés Flórez (2012), 78. El artículo, sin embargo, se apega al modelo UNESCO como si fuera el cierre absoluto de la definición patrimonial.

trias culturales) hace unas décadas insospechados, haciendo que lo vernáculo y lo foráneo ya no sean oposiciones binarias simples, sino grados y mezclas de una variedad proliferante, en las que lo patrimonial se debate entre tensiones.

Del origen a los cambios

Si bien “la historia de todas las sociedades puede ser caracterizada como una lucha contra el olvido” (como nos recuerda Rusu, 2015, p. 384), las tecnologías informáticas y de gestión de información han llevado esta posibilidad de no olvido, antes balanceada en su contrapeso con lo recordable, a su exacerbación máxima. La información, poderoso activo económico, engulle cantidades ingentes de datos que se guardan y usan, proporcionando poder e ingresos a quienes los poseen. Este mismo programa se eleva a la categoría política de “derecho a la memoria”, consagrando el “paradigma anamnésico de la existencia cultural” (Rusu, 2015, pp. 387), esto es, el guion de una cultura empeñada en no olvidar nada. Tal terror al olvido subyace las operaciones de patrimonialización cultural, y elude el que, contra este exceso de memoria tecnológicamente mediado, el olvido es saludable. Ya Umberto Eco advertía que el gran inventario de información de Internet no constituía en sí mismo la memoria⁷ y, medio en broma, que habría de establecerse una especie de “arte del olvido”, proyecto que concretaría Wienreich⁸.

Memoria como exceso y olvido como fármaco serían, en últimas, dos extremos a los que patrimonio cultural hoy debería mirar atentamente para definir su lugar.

Cuando aparece la noción de “patrimonio cultural” a la que subyacen las ya adoptadas oficialmente y concurrentes de “cultura” o de “políticas culturales”, ni la tecnología de la información, ni el turismo masivo, ni las industrias culturales, ni la cultura globalizada eran las fuerzas jalonadoras tanto de la vida cotidiana como de las dinámicas patrimoniales⁹. El “afrancesamiento” de la UNESCO¹⁰ es un elemento ideológico crucial en estas definiciones que han seguido tras bambalinas de las políticas y prácticas patrimoniales: patrimonialización esencialmente como museificación¹¹, énfasis en lo monumental, patrimonio como sinónimo de identidad, estetización como reespiritualización del referente patrimonial, acento en lo pedagógico, extensión de la idea de patrimonio a muchos ámbitos¹², patrimonio como dispositivo preferente de la

⁷ Epígrafe en Álvarez Cano, M. 2015.

⁸ Weinrich, 1999.

⁹ Convención para la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural de 1972, Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales de 1982, Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural en 2001.

¹⁰ Tal como señala González Alcantud (2012, p. 22).

¹¹ González Alcantud (2012. P. 53).

¹² Staiff, Bushell and Watson –eds.– (2014, p. 23)

memoria social, lo patrimonial como lo opuesto a lo funcional y utilitario, lo visual como construcción y experiencia básica de lo patrimonial¹³, traslado mecánico de prácticas y conceptos patrimoniales occidentales a culturas muy diversas, etc.¹⁴.

Al tiempo, debe recordarse que los elementos culturales patrimoniales tomados como característicos de un grupo humano se usan como señales de etnicidad, estableciendo distinciones entre los diversos colectivos humanos, marcadores estos que crean, conservan y expresan tales singularidades, propiedad exclusiva del pueblo que las posee. Evidentemente, un sondeo histórico-arqueológico permite ver los préstamos, apropiaciones, reinterpretaciones y creaciones tras tales señales, además de evidenciar procesos contemporáneos de manipulación para obtener réditos turísticos o comerciales (exotismos, nostalgias, etc.), entre otros muchos. Como resalta Thouen (en Kasten –ed.–, 2014, p. 91), “la idea de que la cultura debe ser tratada como propiedad es principalmente derivada de una concepción relativista y romántica de la cultura, en tanto entidades mutuamente ligadas y que han de ser entendidas solo en sus propios términos”. Este enfoque se muestra en conflicto abierto, y no resuelto, con las pretensiones de las nociones universalistas de cultura, de cuño ilustrado, y donde los rasgos de etnicidad serían meros “accidentes” que no empañan ni comprometen el destino común de la humanidad y “una visión del saber secular al servicio de los derechos del hombre y del progreso humano” (Wilson, 1998). Frente a esta sobrevaloración ilustrada de la razón y su cosmopolitismo, el romanticismo exalta las singularidades y la historia como marcas irreductibles de cada pueblo¹⁵. El argumento patrimonial moderno ha de tratar de confrontar estas dos dimensiones, pero, para hacerlo, su discurso y prácticas rutinarias dejan ver muchas fisuras.

Los cambios en estas nociones, lo mismo que los contextos y las dinámicas relacionales e impulsoras, aparecen hoy bien diferenciados: la extensión de lo patrimonial ha desbordado cualquier previsión. Los términos para describir esta obsesión patrimonialista no dejan duda del sesgo crítico en un amplio abanico de autores: “Delirio conmemorativo” u “obsesión memorialista”, según Andrés Huyssen¹⁶; “memoria saturada”, para Régine Robin¹⁷; “sobredosis identitaria”, en Jean Claude Kaufmann¹⁸; “autoarqueologización”, según Charles S.

¹³ Staiff, Bushell and Watson –eds.– (2014, p. 84 ss).

¹⁴ Salazar, Juan Francisco y Bushell, Robyn in Staiff, Bushell and Watson -eds. (2014, pp. 187ss).

¹⁵ El filósofo y docente de la Universidad de Barcelona Gonçal Mayos (s. f.) propone que esta universalidad ilustrada, entendida como unidad, homogeneidad y continuidad, es un trasunto de la aplicación de un modelo de racionalidad geométrica, dominante en la primera modernidad, donde el afán de cuantificación, epítome de lo intelectual, rechaza cualquier singularidad no reductible a la medida.

¹⁶ Huyssen, A. 2002.

¹⁷ Robin, R. 2003.

¹⁸ Kaufmann, Jean-Claude, 2015.

Maier¹⁹; acorde con González Alcantud, “furor patrimonialista” y “fetichismo patrimonial”²⁰; “ilusión narcisista nacida del espejo patrimonial” en François Choay²¹; Lowenthal ve una “obsesión y posesión patrimonial”²², mientras que Ronström mira al patrimonio como una cruzada e imperativo moral hoy inexcusables²³.

Ante esta avalancha de adjetivos que ponen en duda el que tras este triunfo de la cultura patrimonialista haya una bondad innata y fuera de toda sospecha, se impone revisar la compleja trama de conceptos, discursos y prácticas que dan sustento a tal exceso²⁴.

Esencialismo y relativismo patrimonial

Un punto de partida obvio para la fundamentación patrimonial es la memoria. Si la Modernidad prohió la historia como el modelo para atrapar la memoria y convirtió a esta en su coto de caza exclusivo, nuestros tiempos parecieran haber dado un giro para hacer del patrimonio el paradigma que subsume historia, memoria, pasado colectivo, tradición, mito y cualquier otra manera de relación con el pasado. Esta nueva dirección hace que se esencialice el patrimonio, convirtiéndolo en un “imperativo categórico”: el atentado y destrucción de los Budas de Bamiyán o cualquiera otro contra alguna obra que se considere como parte del patrimonio, suscitan una reacción de indignación moral que llama a acciones contundentes y de solidaridad internacional, incluso desproporcionadas en sus alcances y metas comparadas, por ejemplo, con otros ámbitos en donde está en juego la supervivencia como especie y donde no pareciera que las respuestas sean tan inmediatas y solidarias²⁵. Otro efecto colateral a esta bulimia patrimonial²⁶ y a su monopolio sobre la memoria resultaría en que una “obsesión con el patrimonio haya llevado a una detención de la creatividad contemporánea mientras presenta un sentido universal ficticio sobre la identidad humana”²⁷. Es decir, el patrimonio da el visto bueno a ciertas identidades, narrativas y me-

¹⁹ Maier, C. 1988.

²⁰ González Alcantud, J., 2012.

²¹ Choay, F. 2001.

²² Lowenthal, D., 1998.

²³ Ronström, O., 2015.

²⁴ Sin embargo, y en contravía de tales cambios, una somera revisión de los Planes de desarrollo cultural de los municipios (que se copian unos a otros y de administración en administración, en un ejercicio superficial para meramente cumplir con un requisito legal gubernamental), pone en evidencia que siempre, inexorablemente, se parte de las definiciones cultura, de patrimonio y de sus tipologías acuñadas hace más de 40 años y recogidas acriticamente.

²⁵ Ni las crisis de refugiados, los desastres ambientales, la reducción del efecto invernadero, etc., para citar sólo algunas.

²⁶ El adjetivo es también de González Alcantud (2012) p. 12.

²⁷ Preocupación de Robert Hewison (1987) y Patrick Wright (1985) en Smith (2011, p. 59).

morias, quitando a otras su franquicia de legitimidad, un expediente de cariz político que es esgrimida frecuentemente contra las minorías étnicas.

Frente a este esencialismo patrimonial, se ven aparecer voces discordantes: Bendix (2012), plantea que el patrimonio es creado, Bella Dicks (en Smith, 2011) apunta a su carácter de acto comunicativo²⁸ y el que hoy hay modos de producir la “visitabilidad” (2004)²⁹, mientras que la académica australiana Laurajane Smith (2011) nos recuerda que la persistencia de la noción objetual en lo patrimonial (en tanto se trata tanto de objetos materiales como de materializaciones de herencias inmateriales), que ha orientado los modos de investigar, legislar, difundir y proteger el patrimonio, nace cuando “el discurso patrimonial autorizado se desarrolló en Europa occidental en el siglo XIX, luego de la discusión de arqueólogos y arquitectos por la protección de la cultura material, que consideraban de valor innato y heredable”, por lo que el discurso patrimonial se centra en objetos, paisajes, sitios, prácticas materializadas, etc., con un valor innato, bueno per se, universal y perenne. Smith propondrá, pues, frente a este sesgo y las obligaciones que conlleva (protección, transmisión inalterada al futuro, valor cultural, etc.), un nuevo modelo: “De hecho, para mí, el patrimonio no es la cosa, el sitio ni el lugar: el patrimonio son los procesos de creación de sentido y de representación que ocurren cuando se identifican, definen, manejan, exhiben y visitan los lugares o eventos patrimoniales”³⁰, o “el patrimonio es algo activo, algo que se hace y no se posee”³¹, de modo que, reformulando y precisando lo planteado por el monumental trabajo de Pierre Nora³², “los lugares se vuelven patrimonio debido a los actos de manejo, conservación y visitas que ocurren en ellos, y con ellos”.³³ Son evidentes los cambios de dirección que ello plantearía a las entidades encargadas de las políticas públicas sobre patrimonio, de un lado, y la irrelevancia de ciertas discusiones, por ejemplo las referidas a las farragosas delimitaciones entre patrimonios materiales e inmateriales y su tratamiento diferencial en políticas y prácticas, lo mismo que a revelar la ingenua falacia tras los discursos patrimoniales oficiales que migran de las distinciones entre bienes muebles e inmuebles a las de paisajes y sitios patrimoniales, sin realmente enfrentar que no se trata tanto de evolucionar en un concepto patrimonial, sino de poner en cuestión las bases esencialistas e identitarias desde donde se parte.

²⁸ Ambos también citados por en Smith, 2011, p. 59.

²⁹ Es decir, la cultura entendida como “algo adonde ir”, título irónico de la introducción al libro de Dicks (2004).

³⁰ Smith, 2011, p. 45.

³¹ Smith, 2011, p. 59. Aquí surgen muchas polémicas acerca de la “propiedad” intelectual y legal del patrimonio.

³² Nora, P. (ed.), 2001. Para Nora, “lo que hace del lugar un lugar de memoria es tanto su condición de encrucijada donde se cortan diferentes caminos de la memoria como su capacidad para perdurar y ser incesantemente remodelado, reabordado y revisitado” (Allier Montaño, 2008. P. 167). De hecho, la historia misma es en Nora uno de tantos “lugares de la memoria”, una operación intelectual y laica.

³³ Smith, 2011, p. 59.

La cultura y la identidad a debate

Si examinamos el concepto de cultura, definida está en la ya archiconocida conceptualización adoptada por UNESCO como “el conjunto de rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social”, claramente se resalta la idea de singularidad identitaria de una nación o grupo, en contravía evidente con el título del documento en el cual se hace esta –Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural–: ¿una declaración universal de la singularidad?, lo que de nuevo nos retrotrae a la ya anotada disputa entre el universalismo cosmopolita ilustrado y el romanticismo singularizante. A ello puede contraponerse, de un modo bien productivo, el concepto manejado por Bernard Stiegler (1998, p. 193)³⁴, en tanto “la cultura no es otra cosa que la capacidad de heredar colectivamente la experiencia de nuestros ancestros”³⁵. Desde esta perspectiva, los componentes experiencial y comunicativo son esenciales en el obrar de una memoria cultural transmitida, dejando de lado aspectos colaterales sobredimensionados en la idea patrimonial moderna.

Podría afirmarse que la primera etapa del apogeo patrimonial estuvo signada por la apuesta ilustrada: la cultura, patrimonio común, es reivindicada por la humanidad entera, que crea los grandes museos modernos³⁶ en cada potencia colonial, y que han de albergar esta herencia común: expolios, pillaje, expropiación, compra, etc., se justifican para divulgar este tesoro heredado por todos y puesto a disposición en los grandes centros creados para exhibirlos, preservarlos y atesorarlos. Hoy, la tesis neorromántica resurge con fuerza: se exige devolver a la cultura expoliada su “propiedad” patrimonial.³⁷

Si, por contraste, adoptamos el carácter sociosemiótico de ambas dimensiones, patrimonio y cultura, estas dejan de ser colecciones de cosas, prácticas y materializaciones, para pasar a ser actividades de producción de sentido, confrontaciones y negociaciones de sujetos y colectivos reales frente a significados culturales y sociales, no ya para refrendar un pasado mítico e intocable, sino para dar sentido al presente existencial a través de esa actividad de resignificación e interpelación. Si algo hay de “universal” en ello, es precisamente este mecanismo de permanente producción de sentido. Así, también ello nos pone

³⁴ En alineamiento con los desarrollados sobre la técnica y la memoria en Leroi-Gourhan y Régis Debray.

³⁵ No muy lejano del modelo mediológico de Debray (2001), donde la cultura es definida por los dispositivos de transmisión, “entre esferas espaciotemporales distintas” (p. 16).

³⁶ Para Déotte (2013), el museo es uno de los primeros “aparatos” modernos.

³⁷ Los mármoles del Partenón, el tesoro Quimbaya, los restos del galeón San José, la devolución de las obras robadas por los nazis (con dos películas recientes a cuestas, “La dama dorada” – Woman in Gold- de Simon Curtis, 2015 y “Operación Monumento”- Monuments Men” de George Clooney, 2014), ilustran varios de estos reclamos: ver en otros apartes de este trabajo, las glosas sobre las nociones que critican la idea de patrimonio como propiedad.

de presente que el discurso patrimonial oficial o académico es solo uno de los muchos posibles, y que no puede arrogarse el monopolio de esta dimensión. De otro lado, se pone en evidencia el carácter controlador, normativo, elitista y narcisista del tal discurso patrimonial, y el proceso de deslegitimación de cualquier debate acerca de sus alcances.

La pluralización de los procesos de memoria, el carácter negociado del patrimonio, su descosificación llevan a plantear otros escenarios, como el propuesto por Ronström (2005, p. 3): "(...) cualquier producción de memoria colectiva o de pasados colectivos debe ser entendida en relación con otras producciones de tal tipo, a lo que denomino producción de *mindscapes*³⁸ (...)", esto es, una entidad tanto psíquica como material. Un *mindscape* nace de un proceso de filtrado, donde se validan ciertas cosas o eventos en detrimento de otros, y donde el proceso de exclusión es incluso más revelador que el de selección. Luego, "los *mindscapes* se institucionalizan en «dominios», grandes redes de prácticas interrelacionadas, ideas, artefactos, instituciones, etc. Estos dominios operan en medios diversos, tiene metas distintas y ocupan nichos diferentes en el tiempo y el espacio" (Ronström, 2005, p. 4). Como puede notarse, Ronström no vuelve sobre el objeto patrimonial mismo, sino sobre los procesos constituyentes en los que aparecen o desaparecen tales dispositivos, prácticas, instituciones y conceptos. De este modo, en cualquier lugar coexisten diversos *mindscapes*, anclados en la diversidad temporal e institucional, compitiendo o cooperando en diversos niveles y momentos.

Uno de los grandes argumentos con los cuales se "vendió" en la modernidad la práctica patrimonial es el de que ella era portadora y garante de la identidad colectiva. Evidentemente, tal aserto estaba ligado a la noción de una memoria esencial contenida en el patrimonio, la que aseguraría la conexión directa con el fondo ancestral, con la raíz identitaria. Sin embargo, como anota agudamente Kaufmann (2015, p. 24): "Todos la emplean como si remitiera a una evidencia, mientras que su definición incierta oculta apuestas políticas considerables". A renglón seguido, Kaufmann pasa revista a los errores y malos entendidos que el concepto de identidad, gran coartada del patrimonio, oculta: la identidad no está en ningunas raíces, sino "del lado de la subjetividad y de la producción de sentido" (Kaufmann, 2015. P. 26): esto es, en tanto no responde ya a una pregunta existencial, sino que "La identidad se deduce, antes que nada, de una subjetividad que actúa con vistas a producir un sentido que ya no está dado por el lugar social ocupado" (Kaufmann, 2015, p. 25). De ahí el que sea un concepto relativamente reciente, ligado a la modernidad en Occidente, a procesos biopolíticos de control poblacional, y que tuvo una serie de cambios a lo largo del tiempo, hasta llegar hoy a un estado donde se despliegan dos alternativas: "Nuestra época tiene

³⁸ Prefiero no traducir el término, ya que "paisajes mentales", un acercamiento burdamente literal, connota otras cosas en español.

dos rostros: el de las nuevas aperturas para el despliegue de subjetividades y el del auge de los fundamentalismos identitarios” (Kaufmann, 2015, p. 34). Los referentes a una u otra posición cambian estratégicamente su posición frente a un “patrimonio”. Además, la erosión del estado-nación moderno, la emergencia de afiliaciones a varias nacionalidades simultáneas, la globalización económica con efectos sobre el trabajo, las migraciones y desplazamientos modifican este mapa identitario y producen o, bien, repliegues o despliegues identitarios.

El segundo error consiste en confundir los datos de trámite administrativo de los individuos, correspondientes a datos objetivos (edad, sexo, nivel educativo...), con la identidad. Así, tales datos fijos (la identificación) se confunden con el proceso siempre en movimiento de la identidad. Relacionado con este, un tercer error quiere dar a la identidad una fijeza, cuando este está en permanente proceso de reformulación. De nuevo, y como con el patrimonio, la identidad tiende a esencializarse y objetivarse, ignorando su matriz semiótica de autoproducción constante, su fecha histórica de constitución, las condiciones dentro de las cuales se adoptó y los avatares que lo alejan de tales coordenadas y piden su reformulación.

Banalidad y volatilidad contemporánea

El sesgo monumental, tan presente en las declaratorias de la UNESCO sobre bienes tanto culturales como naturales, se enfrenta con una tendencia que si bien nació con las propuestas artísticas de algunas vanguardias del siglo XX, se generalizó a la cultura y hoy ocupa un sitio aparentemente indestronable: la centralidad de lo banal³⁹. Si el monumento (o el entorno idílico o el paisaje) convocaban figuras paradigmáticas que suponían valores trascendentes y ejemplares (recuérdese el carácter ejemplarizante y moral del patrimonio al seleccionar solo aquello que refrenda la bondad y el heroísmo, como resultado de las decisiones políticas patrimoniales), el lugar común, lo banal y lo cotidiano van a desplazarlo, reivindicando el tejido de lo corriente como matriz del gusto. Esta rebelión antiaristocrática trae al centro de la urbe contemporánea figuras de cómics elevadas a la categoría de monumentos, caricaturas de deidades o mitos; expande la noción de arte público al *grafitti* (antes mero vandalismo); lleva a la galería de arte los detritus; populariza el *reality show* o las conversaciones radiales sobre la intimidad llevadas al centro de la arena pública, la que, de paso, engulle ávida los últimos *tweeter* o actualizaciones en redes sociales de celebridades mayores y menores...

Este declive de la agenda moral patriarcal y burguesa inmersa en el patrimonio cívico y cultural parece, hoy día, irrecuperable, aunque plantea también otra moralidad alterna: nos recuerda los pies de barro de los poderosos,

³⁹ Al respecto Jost, F. 2012, Danto, Arthur C., 2004, De Certeau, M., 1999.

su pertenencia a la humanidad que los mira desde la galería esperando que se expongan sus errores y achaques, reivindica el derecho warholiano a los “quince minutos de fama” al que todos tendríamos derecho, al voyerismo como contrapartida del *Big Brother* electrónico, al hacer realidad el *dictum* de Beuys “todos somos artistas”, a la sensiblería y el *kistch* y la emocionalidad derivada de la participación mediatizada en todos los momentos y eventos memorables o banales (desastres⁴⁰, bodas y divorcios, muertes trágicas, confesiones en vivo y en directo, etc.). Frente al monumento, el contramonumento o la vandalización, la demolición de las obras e imágenes del tirano destronado, del referente nacional al local, de la glorificación de lo excepcional a la de lo corriente, del héroe histórico al antihéroe marginal o antisistema, de la utopía a las heterotopías. En un resumen muy apropiado del profesor Zalamea, el contexto en donde todo esto sucede se caracteriza por “la volatilidad contemporánea —su ligereza y plasticidad, su proclividad creativa y, al tiempo, su incapacidad de contrapesar y decantar, su ausencia de espiritualidad y sentimiento— y constituye ahora, ocho décadas después de Musil, nuestro pan de cada día.” (Zalamea, 2004, p. 46).

Turismo y patrimonio

Una de las formas contemporáneas más poderosas de potenciar los patrimonios culturales y ponerlos al servicio de objetivos varios (sociales, económicos, etc.) es la de su ofrecimiento a la industria turística. A pesar de las quejas y prevenciones, el patrimonio es hoy uno de los objetivos más nítidos y buscados por los viajeros y agencias, al generalizarse la movilidad y al aparecer nuevos consumidores y demandas antes poco presentes en este mercado.

Las estrategias de *city branding* y de mercadeo de ciudades utilizan, quiérase o no, al patrimonio como otro de sus reclamos y carnadas, y la creación de oficinas gubernamentales, legislaciones locales y espacios de formación para servicios a la industria lo comprueban. Sin embargo, es evidente la distorsión y desfase entre los receptores de los beneficios (el sector privado en los países capitalistas), los efectos (urbanísticos, sociales, de cambios no deseados de uso de zonas, de expulsión de pobladores, parahotelería, etc.), y la posterior socialización de perjuicios y problemas, que supuestamente debe resolver el Estado a través de agencias locales, casi siempre desbordadas y poco eficientes.

En otro sentido, aunque complementario, la discusión sobre los usos del patrimonio cultural cobra aquí otra ruta: el turismo hace parte de esas nuevas fuerzas motrices que reconfiguran la cultura mundial y local, pero lo hace desde premisas simplistas, hegemónicas, y guiadas por intereses plenamente asép-

⁴⁰ Zalamea habla de la “banalización del horror” (2004, p. 56), que hace eco a la denunciada “banalización del mal”, acuñada por Hanna Arendt (1999). En otro registro y orilla ideológica, Mario Vargas Llosa (2012) lo hará acerca de la banalización de la cultura en “La civilización del espectáculo”, un libro con reminiscencias debordianas, y una curiosa mezcla de nostalgia y moralización cultural.

ticos: calidad de agua y alimentación, acceso a servicios que ni siquiera los nativos tienen, confort (o aventura, en el caso de un turismo “mochilero”), rarezas y exotismos a la mano, precios y presupuestos, seguridad... Ello guía al diseño de “experiencias” patrimoniales completamente falseadas y pasteurizadas, objetivadas y pautadas más por el recreacionista que por la comunidad que se supone receptora del patrimonio o el experto que investiga su sentido y origen. Evidentemente, el patrimonio no solo habla del pasado, sino de los cambios, su estado presente y su proyección futura, pero el espectáculo turístico lo congela en el tiempo, en una ficción aceptable y políticamente correcta, a la medida de los usuarios, naturalizando narrativas y prácticas que son el resultado de negociaciones, pujas y dilemas incluso muy recientes⁴¹.

Smith (2006, p. 11) comienza el primer capítulo de su libro sobre los usos del patrimonio con la contundente afirmación de que “no existe tal cosa como el patrimonio”, para concretar el que lo existente son no tanto “cosas” u “objetos” patrimoniales, como un conjunto de valores y significados, una práctica cultural involucrada en la construcción y regulación de un espectro de valores y de formas de entender. Tales prácticas son inherentemente políticas y discordantes”, pero en ellas se refleja el presente y su forma de relacionarse con la herencia patrimonial. Esta dimensión está, por supuesto y generalmente, por fuera de cualquier experiencia turística organizada. Al no ser esencialmente sobre objetos, monumentos, edificios, o cualquier materialidad, el patrimonio se referirá a los apegos, identificaciones y pertenencias, a lazos emocionales. Incluso, Smith (2006) también mostrará cómo la presencia de grupos culturales subalternos en los museos se ha de regir por la misma programación discursiva y museal hegemónica, al utilizar los mismos criterios patrimoniales aceptados en las exhibiciones donde se les permite entrar al sacrosanto recinto de la salvaguardia patrimonial.

Sin embargo, la reconfiguración del mapa patrimonial corre, en gran medida, por cuenta de la industria del turismo y de los caprichos de clientes y agencias. Las regulaciones gubernamentales, como se anotó antes, llegan *post festum*, pero estos organismos estatales no intervienen usualmente, a través de sus agencias o de convocatorias para indagación y creación y en la oferta a través de una alianza público-privada de experiencias patrimoniales mucho más densas simbólicamente, lo que evidentemente no quiere decir que sean aburridas,

⁴¹ Entrar en el “pacificado” espacio del Metro Cable en Medellín, sin que aparezcan las pugnas territoriales pasadas y presentes en las narrativas y guías. O, al contrario, resaltar en otra experiencia turística, las “tintas negras” sin reconocer cambios y mejoras. La apropiación del patrimonio aparece en experiencias muy diversas, validadas no solo desde un discurso patrimonial único y modélico y sus prácticas aparentemente asépticas, sino desde narrativas y prácticas heterogéneas: al respecto, no deja de ser irónico el que para construir el Museo Casa de la Memoria en Medellín, se haya demolido un espacio urbano lleno de vivencias e historias, pero cuya memoria desapareció con los pobladores dispersos en nombre del derecho y la necesidad del recuerdo de lo traumático.

académicas o solemnes, pero sí que recreen el patrimonio en términos de sus relaciones de sentido y de apropiación y uso⁴².

Propuestas y operaciones patrimoniales

En la tesis de Maestría en Estudios Internacionales Museísticos, Von Unge (2008, p. 42) examina un problema práctico, el de la organización de las colecciones patrimoniales de un museo sueco. Ello la lleva a mostrar cómo existe una evidente reconceptualización categorial y de estrategias para desplegar el patrimonio. En resumen, muestra cómo la actividad pasa de ser orientada de forma general a serlo particularmente, del énfasis material al contextual, de la sistematización a la inspiración, y de documentar el presente para el futuro, a documentar el presente para hoy y mañana.

Este conjunto de procesos y reglas simples permite pensar, inicialmente, en que las curadurías o encargos comisariales, tan frecuentes en las artes, podrían ser convocadas para gestionar trabajo con el patrimonio, de modo que un individuo o colectivo presentaran su versión, más inspirada que sistemática y “científica”, desplegando la posibilidad de discusiones y de nuevas formas de abordar, exhibir y relacionarse con tales herencias culturales.

La desustancialización del patrimonio, es decir, el paso del patrimonio como objeto al patrimonio como relación, abre la puerta a pensar en un patrimonio inherentemente relacional, polémico, sin valores permanentes, un campo de discusión móvil y cambiante que interpela y dice más del presente que del pasado. Del mismo modo, la recuperación de contextos, desenfatizando también la materialidad de los objetos mismos, una práctica museal ya extendida, permite operar sobre los patrimonios de un modo creativo y refrescante, sin aislar a estos de la trama donde operaron u operan hoy. Al tiempo, la actividad de documentar recobra un pie en el presente y no solo en el futuro, permitiendo intervenciones de los interpelados por los patrimonios con los que se les relaciona.

El determinar el uso del patrimonio cultural es el elemento capital de esta agenda: debe revisarse la retórica de la “identidad”, del legado cultural idealizado per se, y abordar las formas complejas en las que Estado y agencias privadas concurren en este campo. No se trata solo de legislar o de acudir a remediar situaciones provocadas por el expolio privado, sino de definir cómo y dónde interviene el Estado, por sí mismo, y dónde acude al recurso de asociarse con entidades privadas y comunidades, y establecer claramente el para qué de estas acciones, partiendo del sentido que el patrimonio cultural tiene para los colectivos que han de apropiárselo. Del mismo modo, la tecnología es un

⁴² Particularmente ilustrativo es el trabajo de Staiff, R., Bushell, R. and Watson S. (eds.) (2013), donde exploran diversos espacios nacionales de turismo patrimonial las formas de representación, encuentro, compromiso, actuación y falsificación de la memoria cultural.

poderoso aliado para la identificación, gestión y divulgación patrimonial, pero a condición de tener claros sus límites y posibilidades en términos de los usos y apropiaciones que del patrimonio puedan hacerse a través de ella.

La gestión patrimonial y las políticas del sector no son hoy de puro monopolio estatal: de hecho, decisiones tomadas en otros ámbitos (educación, transporte, medio ambiente, salud...), ya sea desde el Estado o por parte otros agentes, tienen efectos en la trama del patrimonio y sus alcances. Esta gestión debe estar atenta a esas formas cambiantes de relación donde surge lo patrimonial⁴³, ofreciendo modos creativos y participativos de co-crear situaciones y experiencias patrimoniales que echan mano de muchas estrategias de activación y visibilización⁴⁴, alejadas de rutinas repetitivas y validadoras de un modelo patrimonial ya en cuestión por su irrelevancia en las vidas de los habitantes de un territorio, a quienes deberían interpelar y propiciar la labor de seguir construyendo sentidos, la verdadera labor de los herederos patrimoniales.

Conclusiones

Para redondear de algún modo este mosaico de temas, tal vez nada mejor que acudir aquí a un concepto foucaultiano: al definir un dispositivo, Foucault (en una entrevista concedida en 1984) explicaba:

Lo que trato de indicar con este nombre es, en primer lugar, un conjunto resueltamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, brevemente, lo dicho y también lo no-dicho, éstos son los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que se establece entre estos elementos.⁴⁵

Esta noción es plenamente válida y fructífera para examinar el dispositivo patrimonial, identificando los discursos (uno de carácter oficial, hegemónico, de agencias gubernamentales y de algunos académicos, mientras que, como he tratado de insinuar, van emergiendo otros de carácter crítico al lado de otros más de afinidad tecnocrática), las instituciones (desde UNESCO o ICOM⁴⁶ en el plano internacional, a las diversas instancias nacionales y locales, ministerios, institutos y secretarías de cultura, etc., y numerosas agencias privadas), las decisiones, leyes y medidas administrativas (emanados de las instituciones,

⁴³ El atentado donde resultó dañada una escultura de Fernando Botero en 1995, y la posterior instalación de una escultura gemela al lado de la ruina en el Parque San Antonio en Medellín, reflejan claramente una atención gubernamental oportuna a un lugar y un objeto que se convierten en memoria. El caso contrario puede ser ilustrado de infinitas maneras.

⁴⁴ Con ejemplos como los columbarios intervenidos en el Cementerio Centra de Bogotá por Beatriz González en 2009, la realizada en el Palacio de Justicia en Bogotá por Doris Salcedo en 2007, la realizada a 5 esculturas en Medellín en 2015 con el lenguaje *Steampunk*.

⁴⁵ Citado por Agamben, G., 2005. La entrevista está consignada en Foucault (1985).

⁴⁶ Siglas en inglés del Instituto internacional de museos.

con motivaciones y objetivos bien diversos), los enunciados científicos (definiciones de patrimonio, de cultura, de identidad, de memoria, venidas de varios ámbitos disciplinares...), las proposiciones filosóficas y morales (el derecho a la memoria, los derechos culturales, el carácter civilizatorio del arte, la ciudadanía cultural, los usos del patrimonio...), etc. Los desajustes entre estos elementos de la red, sus desfases y exigencias, la adopción de tecnologías de gestión, etc., van dibujando el panorama actual de la relación con el patrimonio cultural en diversos espacios, y las pugnas y estrategias para ignorar o reconceptualizar los avatares a los que este dispositivo está hoy sometido.

El patrimonio es ahora un campo dinámico de discusión, ya no territorio exclusivo de especialistas, donde aristas como las del turismo, las nuevas identidades sociales, los imaginarios de nacionalidad, las ideas sobre la memoria y el pasado, las tecnologías, las industrias culturales, las redefiniciones de lo cultural, etc., rearmen el dispositivo patrimonial de muchas formas, no solo desde la dimensión universalizante como la proclamada por UNESCO, ni la idea del monopolio de la memoria social subsumida por la patrimonialización. Es por ello que, como quiso argumentarse en este artículo, hay un gran potencial de indagación y de apertura de nuevas maneras de abordar, conceptualizar y proponer otras relaciones con el patrimonio, tarea que implica creatividad, trabajo multidisciplinario, convocatoria a la ciudadanía y a los hacedores de políticas públicas. Cualquier elemento faltante en esta ecuación seguirá provocando desfases y deformaciones, impidiendo que los potenciales sociales y culturales de este universo, logren convocar nuevas formas de estar juntos.

Referencias bibliográficas

Agamben, Giorgio (2005, octubre 12). *Qué es un dispositivo*. Conferencia. Universidad Nacional de la Plata, Argentina. En línea en <http://www.trelew.gov.ar/web/files/LEF/SEM03-AgambenQueesunDispositivo.pdf>

Allier Montaño, Eugenia (2008). Los Lieux de mémoire: una propuesta historiográfica para el análisis de la memoria. *Historia y Grafía*, n.º 31, pp. 165-192.

Álvarez Cano, María (2015). *Derecho al olvido en internet: el nuevo paradigma de la privacidad en la era digital*. Madrid: Reu- Universidad CEU-San Pablo.

Arendt, Hanna (1999). *Eichmann en Jerusalem. Un informe sobre la banalidad del mal*. 2.ª ed. Barcelona: Lumen.

Atkinson, Jeanette (2014). *Education, Values and Ethics in International Heritage: Learning to Respect*. Farnham (England): Ashgate Publishing.

Avilés Flórez, Pablo (2012). El patrimonio cultural: función social y relaciones interdisciplinarias. *MOUSEION*, n.º 13, set-diez, pp 76-96.

Bendix, Regina F., Egert, Aditya, Peselmann, Arnika (eds.). (2012). *Heritage Regimes and the State*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen. Göttingen Studies in Cultural Property, Volume 6.

- Choay, Françoise (2001). *The Invention of the Historic Monument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Danto, Arthur C. (2004). *La transfiguración del lugar común. Una filosofía del arte*. Buenos Aires: Paidós.
- Debray, Régis (2001). *Introducción a la mediología*. Barcelona: Paidós.
- De Certeau, Michel (1999). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana/ITESO/ Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos.
- Déotte, Jean-Louis (2013). *La época de los aparatos*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Dicks, Bella (2004). *Culture on Display: The Production of Contemporary Visitability*. Maidenhead, England: Open University Press- McGraw Hill.
- Foucault, Michel (1985). *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta
- Gamboni, Dario (2014). *La destrucción del arte. Iconoclasia y vandalismo desde la Revolución Francesa*. Madrid: Cátedra.
- González Alcantud, José A. (2012). *El malestar en la cultura patrimonial. La otra memoria global*. Barcelona: Anthropos.
- Huyssen, Andreas (2002). *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Innocenti, Perla (ed.) (2014). *Migrating Heritage: Experiences of Cultural Networks and Cultural Dialogue in Europe*. Farnham (England): Ashgate Publishing.
- Jost, François (2012). *El culto de lo banal. De Duchamp a los reality shows*. Buenos Aires: Librería.
- Kaufmann, Jean-Claude (2015). *Identidades. Una bomba de relojería*. Barcelona: Ariel.
- Lowenthal, David (1998). *The Heritage Crusade and the Spoils of History*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maier, Charles (1988). *The Unmasterable Past: History, Holocaust, and German National Identity*. Cambridge (Mass.) and Londres: Harvard University Press.
- Matarasso, François and Landry, Charles (1999). *Balancing Act: Twenty-One Strategic Dilemmas in Cultural Policy*. Strasbourg: Council of Europe.
- Mayos, Gonçal (s.f.). Modernidad y racionalidad razón geométrica versus razón dialéctica. Disponible en https://www.academia.edu/4390009/Modernidad_y_racionalidad._Raz%C3%B3n_geom%C3%A9trica_versus_raz%C3%B3n_dial%C3%A9ctica
- Nora, Pierre (ed.) (2001). *Le Lieux de Mémoire*. 2.^a ed., París: Gallimard, (3 tomos)
- Richmond, Alison and Bracker, Alison (eds.) (2009). *Conservation: Principles, Dilemmas and Uncomfortable Truths*. London: Butterworth-Heinemann and The Victoria and Albert Museum,
- Robin, Régine. (2003). *La memoria saturada*. Buenos Aires: Waldhuter.
- Ronström, Owe. (2005). Memories, tradition, heritage. In Ronström, Owe & Palmfelt, Ulf (eds.). *Memories and Visions. Studies in Folk Culture IV*. Departement of Estonian and Comparative Folklore & Department of Ethnology, University of Tartu. Disponible en <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:304792/FULLTEXT01.pdf>

Rusu, Mihai Stelian. (2015). From the Will to Memory to the Right to Be Forgotten A Paradigm Shift in the Culture of Remembering. *Philobiblon. Transylvanian Journal of Multidisciplinary Research in Humanities*, V. XX, n.º 2, pp. 384-411.

Salazar, Juan Francisco and Bushell, Robyn (2014). Heritage for sale: Indigenous tourism and misrepresentations of voice in northern Chile. In Bushell and Watson (eds.), *Staiff*, 187 ss.

Smith, Laurajane. (2006). *The Uses of Heritage*. London and New York: Routledge.

Smith, Laurajane (2011). El «espejo patrimonial». ¿Ilusión narcisista o reflexiones múltiples? *Antipod. Rev. Antropol. Arqueol*, n.º 12, Bogotá (Enero-Junio), pp. 39-63.

Staiff, Russell, Bushell, Roby and Watson, Steve (eds.) (2014). *Re-imagining Heritage Interpretation: Enchanting the Past-Future*. Farnham (England): Ashgate Publishing.

Staiff, Russell, Bushell, Roby and Watson, Steve (eds.) (2013) *Heritage and Tourism: Place, Encounter, Engagement*. New York: Routledge.

Stiegler, Bernard (1998). Leroi-Gourhan: linorganique organize. *Cahiers de médiologie N°6. Pourquoi des médiologues*, pp. 187-194.

Thuen, Trond (2004). Culture as Property? Some Saami Dilemmas. In Kasten, Erich (ed.). *Properties of Culture – Culture as Property. Pathways to Reform in Post-Soviet Siberia*. Berlin: Dietrich Reimer Verlag, pp. 87-108.

Vargas Llosa, Mario (2012). *La civilización del espectáculo*. Madrid: Alfaguara.

Von Unge, Elin Nystrand (2008). *When Culture Becomes Heritage. In search of the Samdok discourse of collecting contemporary heritage*. Master's Thesis. International Museum Studies. Göteborgs Universitet.

Weinrich, Harald (1999). *Leteo. Arte y crítica del olvido*. Madrid: Siruela.

Wilson, Edward O. (1998). *Consilience*. New York: Alfred A. Knopf.

Zalamea Traba, Fernando (2004). *Ariadna y Penélope. Redes y mixturas en el mundo contemporáneo*. Oviedo: Nobel (Premio Internacional de Ensayo Jovellanos, 2004).

Por la senda del autoritarismo*

Alejandro Bustamante Fontecha**

Recibido: 5 de mayo de 2016

Enviado a pares evaluadores: 7 de mayo de 2016

Aprobado por pares evaluadores: 20 de mayo de 2016

Aprobado por comité editorial: 31 de mayo de 2016

RESUMEN

Se propone aquí una caracterización de la forma de ser autoritaria que, a juicio del autor, ha predominado, hasta ahora, en los modos de relación propios de la sociedad colombiana. Esta caracterización se ha

realizado por contraste con la forma de ser democrática, la cual aparece, por lo tanto, como trasfondo y alternativa de lo dicho.

Palabras clave: autoritarismo, autoridad, poder, fuerza, miedo.

* Una primera versión de este texto apareció en la *Revista Alternativa–Nueva Época*, N° 5, diciembre de 1996.

** Candidato a doctor en Ciencias Humanas y Sociales, y profesor asociado de la Facultad de Ciencias Humanas y Económicas de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín. Correo electrónico: abustama@unal.edu.co

The Path Towards Authoritarianism

ABSTRACT

This text is intended to present a characterization of the authoritarianism that, at the author's opinion, has prevailed to date in the relationship modes observed in the Colombian society. This characterization has been made in contrast with

the democratic system which appears as background and alternative of what has been said.

Key words: Authoritarianism; authority; power; force; fear.

El despotismo, en suma, reina por medio del silencio y deja al hombre un único derecho, el de permanecer callado.

BENJAMÍN CONSTANT

La fuerza no es más que el miedo en acción.

GUGLIELMO FERRERO

No deja de resultar sorprendente que un factor de tan hondas repercusiones en la historia violenta de este país haya podido pasar imperceptible, como si tal cosa, ante los ojos de tantos colombianos. Me refiero al autoritarismo. Quizá ello se deba a que casi nadie quiere reconocer en sí mismo tan enojoso estigma. El autoritarismo se enmascara, se oculta hábilmente entre los pliegues de las relaciones sociales. Ladino como el que más, simula y disimula diestramente su accionar. Pero, lo cierto, es que se pasea a sus anchas por nuestra cultura y nuestra historia. Es hora, pues, de darle la cara o, mejor, de verle la cara al autoritarismo, aunque, para ello, tengamos que mirarnos a nosotros mismos y desvelar las entrañas del talante autoritario.

El autoritarismo es un tipo de relación social que se identifica por su carácter unilateral: en este tipo de relación existe una sola fuente de poder, que fluye en una sola dirección. Es singular, pues está concentrado en una sola mano. Es imperativo, no espera una respuesta sino una acción determinada. No admite réplica, por cuanto la fuente de poder, que es la fuente que imparte las órdenes, se considera infalible¹. No reconoce sus errores ni soporta los ajenos. Sus designios son inescrutables: quiere ver sin ser visto; controlar sin ser controlado; preguntar, pero no responder; juzgar, pero no ser juzgado; mandar, pero no obedecer. Su ley es lo que popularmente se llama *la ley del embudo*.

El poder autoritario no es argumentativo, no dialoga². En su estrecho lenguaje solo hay lugar para el monólogo. Pero, por lo regular, es un poder mudo. Se expresa mejor mediante la fuerza o desatando el ruido sordo de los cañones. No permite el disenso. Toda diferencia es considerada sospechosa, amenazante. Imagina formar parte de una unidad indivisible: un *Todo*. Cualquier cosa que

¹ "Todo poder criticable es siempre y por principio revocable, lo que a *sensu contrario*, significa que cualquier forma de poder que se proclame a sí misma irrevocable requiere, en todo caso y necesariamente, quedar por completo al margen de la propia idea de crítica, por la misma causa y razón que exige ser reconocida como oráculo infalible" (Ferrero 1991, pp. 154-155).

² "La amenaza de ser privado de la palabra no es ocasional, pesa constantemente sobre el derecho a la interlocución. Es por esto precisamente que la república es indispensable. Un locutor humano teme siempre ser golpeado por un "cállate". Se queja porque su pertenencia a la comunidad hablante es precaria. Incluso el buen silencio, aquel del escritor, del monje o del escolar, no se vive sin sufrimiento. Toda expulsión inflige un daño a aquel o aquella que la sufre. Pero este daño se muda necesariamente en un ultraje cuando la víctima es excluida de la comunidad interlocutora. Porque el ultraje es el daño del que la víctima no puede testimoniar, privada de poder ser escuchada. Este es precisamente el caso de aquellos a quienes el derecho de hablar a los otros les es negado" (Lyotard 1994).

tienda a fragmentar esa unidad es disociadora; es un enemigo, es un riesgo de muerte. Son típicos, en su repertorio punitivo, los procedimientos excluyentes ejercidos en contra de quien no se somete a la homogeneización. El caso extremo de la exclusión que lleva a cabo es la anulación de la fuente de heterogeneidad. Con apremiante celo, se ocupa en cerrar, minuciosamente, los puntos de fuga que encuentra a su paso.

El autoritarismo parte del arrogante supuesto de poseer la verdad. Quien tiene el poder tiene la verdad. Pero es un poder miope y anda con anteojeras: solo ve lo que tiene enfrente. Es insensible a los matices. La polifonía le es extraña³. Solo permite la emisión de varias voces si estas corean al unísono su misma consigna. Ello se debe a que no es ni siquiera plano; es aún menos que eso: es unidimensional. Desde su punto de vista todo es blanco o negro, pues maneja una empobrecida lógica binaria. No acepta términos medios, no admite terceras opciones. Se rige por la conocida fórmula del maniqueísmo, según la cual se sataniza lo diferente y se sacraliza lo semejante. Atrincherado en su fortín fundamentalista suele decir: *“el que no está conmigo está contra mí”*.

El poder autoritario es vertical, jerárquico y descendente. Se fundamenta en la desigualdad establecida entre quienes mandan y quienes obedecen, entre quienes hablan y quienes callan o repiten, entre quienes dominan y quienes se someten, es decir, en una causalidad determinista que emana desde el superior hacia el subordinado, y no al revés. Su dinámica constituye un sistema que, siguiendo a Paul Watzlawick (1985, 68-70), se puede llamar *sistema de relaciones complementarias*. En él, una de las partes de la relación asume una función activa, mientras que a la otra le corresponde asumir una función pasiva. El subordinado queda sometido al capricho del detentador del poder. Es más, hasta cierto punto le pertenece. De algún modo, es de su propiedad, como las otras cosas, pues es una cosa más entre ellas: se puede disponer de él; se puede usar. Sus derechos, de tenerlos, están reducidos a la mínima expresión.

El poder autoritario es aparentemente muy eficaz, rápido y seguro. Es directo y hasta se jacta de andarse sin rodeos. Él no espera: a él lo tienen que esperar. Se diría que no se entretiene en discusiones o en acuerdos inútiles, pues siempre está de afán: es decididamente pragmático. Sin embargo, si se llegara a equivocarse, no tendría tiempo de corregirse. Funciona con la lógica de *“el golpe avisa”*.

³ Evidentemente, he tomado este término de Bajtin (2005, p. 15), quien señala que “la característica principal de las novelas de Dostoievski” es *“La pluralidad de voces y conciencias independientes e inconfundibles, la auténtica polifonía de voces autónomas”*, y agrega que “Los héroes principales de Dostoievski, efectivamente, son, según la misma intención artística del autor, *no sólo objetos de su discurso, sino sujetos de un discurso con significado directo*”. Nada más apropiado para caracterizar a la democracia y, por contraposición, al autoritarismo.

Cuando se dé cuenta, el daño ya estará hecho. Ya no habrá nada que hacer. Si se le llegare a reclamar por las consecuencias perniciosas de alguna de sus acciones, no se disculpará, antes bien, no dudará en decir: “*me importa un bledo*”.

El autoritarismo se desarrolla mediante el procedimiento de *sacar a sombras* a quien se interpone en el camino. Es la práctica del atropello cotidiano: es atrabiliario por antonomasia. Las relaciones no están mediadas por rituales de cortesía, pues estos se consideran una pérdida de tiempo; esto se debe a que confunde la eficacia con la descortesía. No hay espacio –o hay muy poco– para lo que Konrad Lorenz (1988, pp. 273, 287) llama *mecanismos de inhibición de la conducta agresiva* o de *apaciguamiento*, esto es, aquellas conductas que buscan favorecer la comunicación y la convivencia, neutralizando la propensión al ataque entre rivales potenciales. En lugar de utilizar ademanes amables que permitan inhibir la agresión del adversario, se le diría: “*póngala como quiera*”.

El poder autoritario es sórdido, sombrío, de rostro hierático. No hay lugar en él para el buen humor, para la risa. Es hosco, huraño y taciturno. No habla: vocifera. Hay un dejo de amargura en él. No deja espacio para la fiesta ni para la disipación. Concibe como ideal de vida el ahorro, la austeridad y la frugalidad. Sobrevalora el ascetismo y la disciplina. Es muy severo. Se supone portador de una misión cuya realización trata de conseguir con una terquedad fanática. No razona. No reconsidera. No hay segunda oportunidad ni alternativa. Solo impera la estrategia del miedo: “*si no obedece, aténgase a las consecuencias*”. Pero, en el fondo, como dice Guglielmo Ferrero (1991), el poder autoritario –poder ilegítimo, hoy día– está tremendamente aterrorizado. Aplica el terror a los otros, porque les teme profundamente. Está en la misma situación del *mago de Oz*: es un pobre diablo tratando de asustar, mediante una estridente máquina infernal, a los incautos transeúntes que se aventuren a pasar por sus dominios.

Este poder, una vez adquirido, queda como un elemento intrínseco de la persona. Queda como un rasgo de su personalidad. Es como los documentos de identidad, personal e intransferible. Suele ser vitalicio. No se alterna ni se comparte; pero se extingue como resultado del deterioro gradual de la persona y, cuando mucho, se hereda tras su desaparición. Poder y persona son uno solo. Por ello, para neutralizar el poder de otros, concibe, en su delirio, que hay que eliminarlos, reducirlos a la nada, acallarlos.

Nada tiene que ver el autoritarismo con la versatilidad, la adaptabilidad o la transición pacífica. Es rígido y, como dice Bobbio (1986, p. 7) refiriéndose al despotismo, “es estático y siempre igual a sí mismo”. Su palabra es dogma. Funciona según la lógica de un sistema cerrado, es decir, es un sistema de retroalimentación negativa que suprime la información novedosa procedente del exterior por considerarla perniciosa para el propósito de conservar su unidad.

Solo puede transformarse o sustituirse mediante cambios bruscos, violentos y, frecuentemente, sangrientos⁴.

El poder autoritario se fundamenta en el supuesto de que la posesión de la fuerza es requisito suficiente para mandar o para obedecer. Y una cultura autoritaria se caracteriza por que acepta, sin chistar, este principio. El poder autoritario solo cede cuando está en una situación de desventaja, cuando otro tiene supremacía sobre él. No cede ante un argumento válido: solo cede ante un poder mayor. Si existen dudas, estas se despejan midiendo fuerzas. El veredicto de la fuerza es inapelable. Como señala Canetti (1981, p. 301): “Se obedece porque no se podría combatir con perspectivas de éxito; quien vencería manda”. Incluso, se llega todavía más lejos, al atribuir a la fuerza un carácter ejemplar: para el poder autoritario, *la letra con sangre entra*.

Ahora bien, la utilización de la fuerza no necesariamente es indicio de autoritarismo. Se debe precisar que la fuerza adquiere connotaciones diferentes dependiendo de la dirección hacia la que esté orientada: hacia abajo, es *opresión*; hacia arriba, es *resistencia*, y hacia el frente, es *confrontación*. Estaríamos tentados a considerar autoritarias estas connotaciones de la fuerza –sobre todo, la primera y la tercera, que corresponden, respectivamente, al autoritarismo del tirano y al autoritarismo del rebelde–. No obstante, en cualquiera de los casos mencionados, el autoritarismo se manifiesta sólo cuando se presenta un uso reiterado de la fuerza o cuando se la utiliza en primera instancia.

Se debe aclarar que el autoritarismo no se debe asimilar, sin más, con el ejercicio de la autoridad o del poder, pese al vínculo que establece Hannah Arendt (2003, pp. 101-114) entre los dos primeros términos⁵. El autoritarismo –hoy por hoy– no es ejercicio simple de autoridad sino abuso de poder y, en cuanto tal, es ilegítimo. Es poder discrecional, sin control, es decir, es omnímodo. La fuente de poder está instalada por encima de la ley; es decir, la ley es para los demás, es *para los de ruana*. Quien emite la ley puede transgredirla, no está obligado a cumplirla, puede cambiarla a su antojo, puede hacer una aplicación diferencial, casuística. Su justicia es lo que Max Weber (1987, 710) llama la “justicia del

⁴ Al respecto, dice Bobbio (1986, p. 31): “Jamás he olvidado la enseñanza de Karl Popper, de acuerdo con la cual, lo que esencialmente distingue a un gobierno democrático de uno no democrático es que solamente en el primero los ciudadanos se pueden deshacer de sus gobernantes sin derramamiento de sangre”.

⁵ “La autoridad siempre demanda obediencia y por este motivo es corriente que se la confunda con cierta forma de poder o de violencia. No obstante, excluye el uso de medios externos de coacción: se usa la fuerza cuando la autoridad fracasa. Por otra parte, autoridad y persuasión son incompatibles, porque la segunda presupone la igualdad y opera a través de un proceso de argumentación. Cuando se utilizan los argumentos, la autoridad permanece en situación latente. Ante el orden igualitario de la persuasión se alza el orden autoritario, que siempre es jerárquico. Si hay que definirla, la autoridad se diferencia tanto de la coacción por la fuerza como de la persuasión por argumentos” (Arendt 2003, pp. 102-103).

cadí”⁶. No hay certeza jurídica. En su versión extrema es un poder despótico. Además, es abiertamente irresponsable: no da cuenta de sus actos. Como única respuesta a la demanda de explicación acerca del por qué de sus acciones, a lo sumo se limitará a decir: “*porque sí*”, o “*porque se me dio la gana*”.

El autoritarismo es diabólico, con una especial predilección por la intriga. El secreto le es inherente. No comparte información o ésta se encuentra fragmentada, compartimentada, y el líder es el único que conoce las conexiones. Se satisface tramando, en secreto, acciones orientadas a la obtención de un beneficio propio, o al favorecimiento de creencias particulares, o a la provocación de un perjuicio ajeno⁷. Su estilo de acción característico es la *conspiración*⁸. Y es de esperarse que así sea, pues agencia intereses privados. Una insaciable voracidad orienta su tendencia a privatizar lo público, pues, desde su punto de vista, las fronteras entre lo público y lo privado son difusas: siempre se puede invadir algo más. Es frecuentemente injusto. No tiene en cuenta las quejas, los reclamos, las expectativas del otro, simplemente porque, para él, no existe el otro. Todo es una prolongación de sí mismo.

A pesar de lo que pudiera creerse, el autoritarismo es individualista, aunque suele apelar a engañosos discursos populistas: *solo uno es libre*, aunque mejor sería decir, *solo uno de los dos extremos de la relación, es libre*. Pero se trata de un individualismo narcisista y egocéntrico disfrazado de comunitarismo. Solo quien domina es libre, y quien domina está solo. La soledad del autoritarismo –su castigo– es la *soledad del poder*. Por supuesto, no solo es uno quien domina, realmente: se trata más bien de una cadena interminable, de una secuencia indefinida que coloca siempre a uno por encima y a otros por debajo en una abominable jerarquía.

El poder autoritario se inclina ante quien tiene por encima mientras pisotea a quienes tiene por debajo, cual esbirro despreciable. Su humildad se identifica

⁶ Es decir: “Ligado estrictamente por una parte a la tradición, pero, por la otra y en la medida en que dicha vinculación deja libertad, de acuerdo con puntos de vista jurídicamente informales e irracionales de equidad y justicia en cada caso particular y, además, «con consideración de la persona»” (Weber 1987, p. 710).

⁷ “Kant enunció e ilustró en el Apéndice de la *Paz perpetua* el principio fundamental según el cual “Todas las acciones referentes al derecho de otros hombres cuya máxima no puede ser publicada, son injustas”, queriendo decir que una acción que yo estoy obligado a mantener secreta ciertamente es una acción no sólo injusta sino tal que si fuese publicada provocaría una reacción que haría imposible su realización; para usar el ejemplo de Kant ¿qué Estado podría declarar públicamente, en el mismo momento en el que estipula un tratado internacional, que no lo respetará? ¿qué funcionario puede declarar en público que utilizará el dinero del pueblo para intereses privados?” (Bobbio, 1986, p. 23).

⁸ ⁰ “Donde existe el poder secreto existe casi como su producto natural el antipoder igualmente secreto bajo la forma de conjuras, complotos, conspiraciones, golpes de Estado, intrigas en los corredores del palacio imperial, o bien de sediciones, revueltas o rebeliones, preparadas en lugares intransitables e inaccesibles, lejanos de la vista de los habitantes del palacio, así como el príncipe actúa lo más posible lejos de las miradas del vulgo” (Bobbio, 1986, p. 74).

plenamente con lo que Carlos Castaneda (1980, pp. 32-33) denomina “la humildad del pordiosero” o –para valernos de una expresión mencionada por Hannah Arendt (2010)– con la posición del *ciclista*⁹. Los conflictos de los demás son mirados como problemas ajenos con los cuales no se tiene nada que ver. No se socializan, no se buscan árbitros que sirvan de mediadores, no se polemiza. *Nadie desea entrometerse*. Si alguien es víctima de la violencia de otro, sin el más leve pudor se dice con cinismo: *por algo sería, o quien nada debe, nada teme*. Como no hay diálogo ni solidaridad, impera el principio del *sálvese quien pueda*. La sociedad no interviene en contra de la utilización arbitraria de la fuerza porque considera que, en el fondo, es válida.

Se puede decir que hay culturas autoritarias, así como también hay culturas democráticas. Una cultura autoritaria elogia la *guapeza*, exalta la *berraquera*. El ideal de hombre que proclama esta cultura es el *macho*. Se espera que el hombre sea pendenciero y brusco, pues estas culturas son proclives, en gran medida, a la belicosidad. De lo contrario, este será acusado de ser sospechosamente afeminado. En su vocabulario, serán habituales expresiones tales como esta: “Estoy muy berraco con usted [...] Y si lo veo le voy a dar en la cara, marica” (“Si lo veo...” 2010).

El autoritarismo, en suma, se identifica por su recurrente apelación a la *acción directa*. Por acción directa se entiende, aquí, la acción que no está anticipada por el discurso. Para decirlo de un modo más general: la acción directa es aquella en la que no interviene la mediación del símbolo. Es aquella que busca un efecto inmediato. En su expresión pura es *fuerza pura*. Acude a este recurso, pues lo considera más eficaz. La fuerza sería un mecanismo que permitiría el logro de un rendimiento óptimo. Sería la materialización misma de la *performatividad* (Lyotard 1984)¹⁰.

⁹ ¹ “Expresión popular alemana para indicar al hombre que se inclina ante sus superiores y patea a sus subordinados” (Arendt, 2010, p. 192).

¹⁰ ² Este término fue introducido por Jean Francois Lyotard, a partir de los estudios pioneros de John L. Austin, para aplicarlo a la racionalidad tecnocrática que domina el mundo actual (Lyotard, 1984, p. 84). El enunciado performativo –dice Lyotard (1984)– “tiene la particularidad de que su efecto sobre el referente coincide con su enunciación [...] No es, pues, tema de discusión ni de verificación para el destinatario, que se encuentra inmediatamente situado en el nuevo contexto así creado” (Lyotard, 1984, p. 26); la palabra se convierte en la cosa; la acción se confunde con el resultado, el rendimiento es como el de una máquina perfecta. La performatividad se compagina perfectamente con la operatividad de las técnicas, las cuales “obedecen a un principio, el de la optimización de actuaciones: aumento del *output* (informaciones o modificaciones obtenidas), disminución del *input* (energía gastada) para obtenerlos [...] Una «jugada» técnica es «buena» cuando funciona mejor y/o cuando gasta menos que otra” (Lyotard, 1984, p. 83); pero también se vincula estrechamente con la fuerza: “La «fuerza» no parece derivarse más que de este último juego [...] [el juego técnico donde el criterio imperante es *eficiente/ineficiente*]” (Lyotard, 1984, p. 86). Se puede decir, entonces, que, si Austin descubrió la performatividad en el discurso, Lyotard la encontró en la sociedad y, quizá más allá, al vincularla, acertadamente, con la fuerza. Efectivamente, la performatividad es la característica *per se*, de la

El autoritarismo no descarta el recurso de la violencia. Quiere imponer sus consignas a toda costa, por encima de quien sea y como sea. Como Alejandro el Grande, no se complica con enredijos ni acertijos y, sin dudar, *desata el nudo gordiano con la espada*. Podemos ir más allá y decir que del autoritarismo a la violencia no hay más que un paso, y dar este paso puede hacerse irresistible para algunos. Su divisa es: *Yo Soy el que Soy*.

Referencias bibliográficas

Arendt Hannah (2003). *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.

Arendt Hannah (2010). *Eichmann en Jerusalén*. Barcelona: Debolsillo.

Bajtín Mijail (2005). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: FCE.

Bobbio Norberto (1986). *El futuro de la democracia*, México: FCE.

Canetti Elías (1981). *Masa y poder*. Barcelona: Muchnik.

Castaneda Carlos (1980). *Relatos de poder*. Bogotá: FCE.

Ferrero Guglielmo (1991). *El poder. Los genios invisibles de la ciudad*. Madrid: Tecnos.

Lorenz Konrad (1988). *La acción de la naturaleza y el destino del hombre*. Madrid: Alianza.

Liotard Jean Francois (1984). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.

Liotard Jean Francois (1994). *Los derechos del otro*. Mimeo.

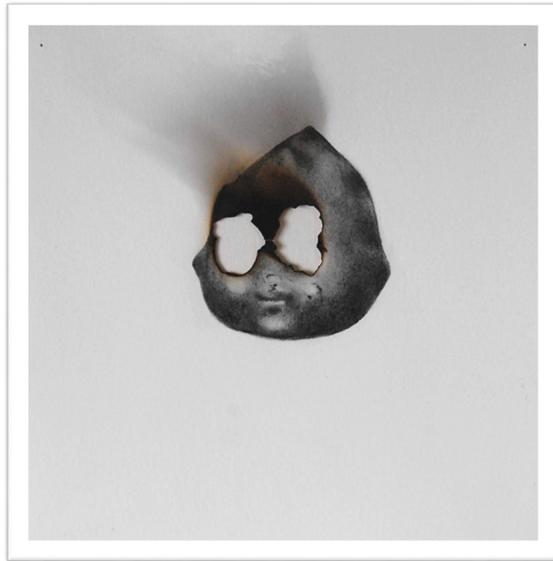
"«Si lo veo le voy a dar en la cara, marica» y otras frases que pusieron a hablar al país". *El Tiempo*, última modificación 23 de julio de 2010, último acceso 18 de abril de 2016, <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-7822665>.

Watzlawick Paul (1985). *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*. Barcelona: Herder.

Weber Max (1987). *Economía y sociedad*. México: FCE.

fuerza en general, y no sólo de la fuerza física. En resumen, exactitud, precisión, inmediatez, rapidez, economía y rendimiento, son características de la performatividad. Si se define la *eficacia* por la correspondencia entre la acción realizada y el resultado conseguido, y la *eficiencia* por la correspondencia entre los costos causados y los beneficios obtenidos, en la performatividad se presenta una eficacia máxima y una eficiencia óptima.

Traducciones



Los Ciegos
Dibujos (15 x 15 cm)
Yennifer Cano

De Canguilhem a Canguilhem pasando por Foucault

Pierre Macherey*

Traducción del francés al español
de Luis Alfonso Palau Castaño**

Independientemente de las consideraciones personales y particulares que conducen a aproximar los recorridos teóricos de G. Canguilhem y de M. Foucault, una tal comparación se justifica sobre todo por una razón de fondo: estos dos pensamientos se han desarrollado en torno a una reflexión consagrada al problema de las normas; reflexión, en el sentido fuerte de la expresión, filosófica, incluso si ella ha estado directamente asociada en estos dos autores a la utilización de materiales tomados de la historia de las ciencias biológicas y humanas, y de la historia política y social. Por esto, esta interrogación común que, en términos muy generales, podría ser formulada así: ¿por qué la existencia humana está confrontada a normas? ¿De dónde sacan ellas su poder? ¿Y en qué dirección orientan ellas este poder?

En G. Canguilhem estas preguntas se anudan en torno al concepto de "valores negativos", vueltos a trabajar a partir de Bachelard. Este punto está ejemplarmente aclarado por la conclusión del artículo "Vida" de la *Encyclopaedia Universalis*, que, a partir de una referencia a la pulsión de muerte, enuncia esta tesis: la vida no se deja conocer y reconocer, más que a través de los errores de la vida que, en todo viviente, revelan su constitutivo inacabamiento. Y por esto el poder de las normas se afirma en el momento en que tropieza, y eventualmente cae, en estos límites que no puede franquear y hacia los cuales es así

* Pierre Macherey. "De Canguilhem a Canguilhem pasando por Foucault" in M. Fichant & otros. Georges Canguilhem, philosophe, historien des sciences. Paris: Albin Michel, 1993, pp. 286-294. Traducido para el seminario permanente de Historia de la biología. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas y Económicas. Escuela de estudios filosóficos y culturales. Medellín, marzo 20 de 2004. Corregido para la revista Ciencias Sociales y Educación de la Universidad de Medellín, junio 30 de 2016.

Pierre Macherey né en 1938. Professeur émérite à l'Université de Lille III depuis le 19/02/2003. Docteur es Lettres (doctorat d'Etat-Soutenance sur travaux Intitulé: "A quoi pense la littérature?" Université de Paris-I, le 28 mai 1991). Membre de l'UMR 8163 "Savoirs, textes, langage". A animé entre 2000 et 2010 un groupe d'études hebdomadaire, "La philosophie au sens large", dont tous les travaux sont disponibles sur le site de l'UMR, et, depuis 2010, sur le blog hébergé sur le portail Hypothèses.org.

** Profesor Titular de Historia de la biología de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Profesor Emérito y Jubilado de la Facultad de Ciencias Humanas y Económicas. Doctor en Historia y filosofía de las ciencias de la Universidad de París I (Sorbona-Panteón). Correo electrónico: lapalau@une.net.co

indefinidamente llevado. En este sentido, antes de citar en extenso a Borges, G. Canguilhem plantea la pregunta: "El valor de la vida, la vida como valor, ¿no se enraíza en el conocimiento de su esencial precariedad?"³

Los problemas que así están en juego serán aquí reducidos a un cuadro estrechamente delimitado, a partir de una lectura paralela de dos obras de G. Canguilhem y de M. Foucault, que abordan precisamente esta cuestión: la relación intrínseca de la vida con la muerte, o del viviente con lo mortal, tal como se experimenta a partir de la experiencia clínica de la enfermedad. Para comenzar, recordemos brevemente en qué espacio cronológico se despliega esta confrontación: en 1943, G. Canguilhem publica su tesis de medicina *Ensayo sobre algunos problemas concernientes a lo normal y a lo patológico*; en 1963, "veinte años después", presenta en la colección "Galeno", consagrada a la historia y a la filosofía de la biología y de la medicina, que él dirige en las Prensas Universitarias de Francia, la segunda gran obra de M. Foucault –después de la *Historia de la locura–: Nacimiento de la clínica*; el mismo año profesa en la Sorbona un curso sobre las normas, mientras prepara la reedición, en 1966, del *Ensayo* de 1943, que aparece como *Nuevas reflexiones concernientes a lo normal y lo patológico*. Tomemos las etapas sucesivas de este recorrido.⁴

El *Ensayo* de 1943 opone la perspectiva objetivadora de una biología positivista, entonces ejemplarmente representada a través de los trabajos de Claude Bernard, a la realidad efectiva de la enfermedad, al tener esta esencialmente valor de un problema planteado al individuo y por el individuo con motivo de las fallas de su propia existencia, problema del que se encarga una medicina que no es, de entrada, una ciencia, sino un arte de la vida aclarado por la conciencia concreta de este problema considerado en tanto que tal, independientemente de las tentativas de solución que buscan anularlo.

Todo este análisis gira en torno a un concepto central: el de "viviente", sujeto de una "experiencia" –esta noción se reencuentra a todo lo largo del *Ensayo*– a través de la cual él es expuesto, de manera intermitente y permanente, a la posibilidad del sufrimiento, y más generalmente, del mal vivir. En esta perspectiva, el viviente representa simultáneamente dos cosas: es ante todo el individuo o el ser viviente, aprehendido en su singularidad existencial, tal como lo revela de manera privilegiada la vivencia consciente de la enfermedad; pero él es también lo que se podría llamar lo viviente del viviente: ese movimiento

³ "Vida", Encyclopedie Universalis, tomo 18, París: ed. Encycl. Univ., 1985, pp. 806-813. tr. Luis Alfonso Paláu (comp.) Textos para una Historia y una Pedagogía de las Ciencias. Medellín: SEDUCA, 1004, pp. 171 ss. p. 193.

⁴ *Le Normal et le Pathologique* de G. Canguilhem es citado acá a partir de la edición de 1966, reproducida en 1988 por las PUF en la serie Quadrige (en español, *Lo normal y lo patológico*, México: Siglo XXI, 1971). *Naissance de la clinique* de M. Foucault es citado según la edición original de 1963 (col. Galien, PUF). *Nacimiento de la clínica*, México: Siglo XXI, 1966.

polarizado de la vida que, en todo viviente, lo empuja a desarrollar al máximo lo que él es en sí mismo de ser o de existir. En este último aspecto se puede sin, duda, reencontrar una inspiración bergsonian; pero se podría igualmente ver aquí, aunque G. Canguilhem no evoque él personalmente la eventualidad de una tal aproximación, la sombra arrojada por el concepto espinozista de “*conatus*”.

Este viviente se califica porque es portador de una “experiencia” que se presenta ella misma simultáneamente bajo dos formas: una forma consciente y una forma inconsciente. La primera parte del *Ensayo*, en oposición a los procedimientos del biólogo que tiende a hacer del él un objeto de laboratorio, insiste sobre todo en que el enfermo es un sujeto consciente, que se dedica a expresar lo que le hace padecer su experiencia al declarar su mal a través de la lección vivida que lo liga al médico; en este sentido, G. Canguilhem escribe, refiriéndose a las concepciones de R. Leriche: “*No hay nada en la ciencia que no haya aparecido antes en la conciencia... el punto de vista del enfermo es en el fondo el verdadero*”⁵. Pero la segunda parte del *Ensayo* retoma el mismo análisis y lo profundiza, lo que conduce a enraizar la experiencia del viviente en una región situada más allá o en los límites de la conciencia, allí donde se afirma, a resguardo de los obstáculos que se oponen a su completo despliegue, lo que acabamos de llamar lo viviente del viviente, y que G. Canguilhem designa también como siendo “el esfuerzo espontáneo de la vida”⁶, por tanto anterior, y quizá exterior, a su reflexión consciente: “Cómo la normativa esencial de la conciencia humana se explicaría si no estuviese de alguna manera en germen en la vida”⁷. En germen, es decir, bajo la forma de una promesa que se revela sobre todo como tal en los casos en los que parece que ella no puede ser mantenida.

La valorización de esta “experiencia”, con sus dos dimensiones consciente e inconsciente, conduce –en la posición opuesta del objetivismo propio de una biología positivista voluntariamente ignorante de los valores de la vida– a esta conclusión: “Nos parece que la fisiología tiene algo mejor que hacer que tratar de definir objetivamente lo normal: reconocer la original normativa de la vida”⁸. Lo que significa que, al no ser las normas datos objetivos y como tales directamente observables, los fenómenos a los cuales dan lugar no son los estáticos, de una “normalidad”, sino los dinámicos de una “normativa”. Se ve cómo el término “experiencia” encuentra así un nuevo sentido: el de un impulso que tiende hacia un resultado sin tener la garantía de alcanzarlo o de mantenerse ahí; es el ser errático del viviente, sujeto a una infinidad de experiencias, el que en el caso del viviente humano es la fuente positiva de todas sus actividades.

⁵ *Le Normal et le Pathologique*, p. 53 (Lo normal y lo patológico, p. 64).

⁶ *Ibidem*, p. 77 (p. 92).

⁷ *Ídem*. (pp. 92-93).

⁸ *Le Normal et le Pathologique*, p. 116 (p. 135).

Así se invierte la perspectiva tradicional concerniente a la relación de la vida y de las normas: no es la vida la que está sometida a normas, estas actúan sobre ella desde afuera, sino que son las normas las que, de manera completamente inmanente, son producidas por el movimiento mismo de la vida. Tal es la tesis central del *Ensayo*: hay una esencial normativa del viviente, creador de normas que son la expresión de su constitutiva polaridad. Estas normas dan cuenta de que el viviente no es reducible a un dato material, sino que es un posible, en el sentido de una potencia, es decir, de una realidad que se presenta, de entrada, como inacabada, porque está confrontada intermitentemente con los riesgos de la enfermedad, y con el de la muerte permanentemente.

Leer el *Nacimiento de la clínica*, el libro publicado en 1963 por M. Foucault bajo la autoridad de G. Canguilhem, después del *Ensayo* de 1943, permite la constatación de una comunidad de afirmaciones que no excluye la diferencia, incluso la oposición de los puntos de vista. Estas dos obras critican la pretensión de objetividad del positivismo biológico en sus dos bordes. Acabamos de ver que G. Canguilhem había efectuado esta crítica comprometiéndose por el lado de la experiencia concreta del viviente, y había sido llevado así a abrir una perspectiva que se podría llamar fenomenológica sobre el juego de las normas, captado en el punto donde sale de la esencial normativa de la vida.

Ahora bien, la consideración de este origen esencial, M. Foucault la sustituye por un “nacimiento” histórico, precisamente situado en el desarrollo de un proceso social y político; de esta forma es llevado a proceder a una “arqueología” –lo contrario de una fenomenología– de las normas médicas, vistas del lado del médico, e incluso, por detrás de él, del lado de las instituciones médicas, mucho más que del lado del enfermo que parece así ser el gran ausente de este *Nacimiento de la clínica*. De esta manera se explica el despliegue de un espacio médico en el que la enfermedad está sometida a una “mirada” a la vez normalizada y normalizadora, que decide sobre las condiciones de la normalidad sometiéndose a las de una normativa común:

La medicina no debe ser solo el “corpus” de las técnicas de la curación y del saber que estas requieren; desarrollará también un conocimiento del *hombre saludable*, es decir, a la vez una experiencia del *hombre no enfermo*, y una definición del *hombre modelo*. En la gestión de la existencia humana, toma una postura normativa, que no la autoriza simplemente a distribuir consejos de vida prudente, sino que la funda para regir las relaciones físicas y morales del individuo y de la sociedad en la cual él vive⁹.

Se diría que el viviente ha dejado de ser el sujeto de la normativa para solo convertirse en su punto de aplicación, si no fuera porque M. Foucault ha borrado

⁹ *Naissance de la clinique*, p. 35 (Nacimiento de la clínica, p. 61).

prácticamente de sus análisis toda referencia a esta noción de viviente, tan rara en el *Nacimiento de la clínica* como frecuente en el *Ensayo* de 1943. A este precio puede ser presentada una génesis de la normalidad, en el doble sentido de un modelo epistemológico, que regula los conocimientos, y de un modelo político, que rige los comportamientos.

El concepto de “experiencia” aparece tan frecuentemente en los análisis de M. Foucault como en los de G. Canguilhem; pero, en relación con la exigencia formulada por M. Foucault de “tomar las cosas en su severidad estructural”¹⁰, este concepto recibe una significación por completo diferente. Ya no se trata de una experiencia del viviente, con todos los sentidos que puede tomar esta expresión, sino de una experiencia histórica, a la vez anónima y colectiva, de donde se desprende la figura completamente desindividualizada de la clínica. De esta forma, lo que M. Foucault llama “la experiencia clínica” procede simultáneamente en muchos niveles: es lo que permite al médico perfeccionar su experiencia, al ponerse por la intermediación de la observación (la “mirada médica”) en contacto con la experiencia, y esto en el cuadro institucional que determina una experiencia socialmente reconocida y controlada. En la frase que precede, el término “experiencia” interviene en tres posiciones y con significaciones diferentes: la correlación de estas posiciones y de estas significaciones define precisamente la estructura de la experiencia clínica.

Es el triángulo de la experiencia: en un ángulo, el enfermo ocupa el lugar del objeto mirado; en el otro ángulo, se encuentra el médico, miembro de un “cuerpo”, el cuerpo médico, reconocido competente para volverse el sujeto de la mirada médica; y finalmente, la tercera posición es la de la institución que oficializa y legitima socialmente la relación del objeto mirado y del sujeto que mira. Se ve pues que el juego de lo “dicho” y de los “visto” a través del cual se anuda una tal “experiencia” pasa por encima del enfermo y del propio médico, para realizar esta forma histórica *a priori* que se anticipa a lo vivido concreto de la enfermedad y le impone sus propios modelos de reconocimiento.¹¹

Este análisis difiere profundamente, e incluso quizás diverge, con respecto al presentado por G. Canguilhem en su *Ensayo* de 1943. Y, sin embargo, de una manera que puede parecer inesperada, desemboca en conclusiones bastante vecinas. Pues la experiencia clínica tal como acaba de ser caracterizada, al mismo tiempo que le ofrece al enfermo una perspectiva de sobrevivencia restableciéndolo en un estado normal del que ella misma define los criterios –criterios que después de todo sólo están validados por las construcciones del saber objetivo–, lo confronta con el riesgo y la necesidad de una muerte que aparece

¹⁰ *Ibidem*, p. 138 (p. 195).

¹¹ ¿Cómo no pensar en *Por una Filosofía de la enfermedad* de F. Dagognet? cfr. tr. Paláu, in *Sociología* n° 24, Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana, junio de 2001, pp.32 ss.)

entonces como el secreto o la verdad de la vida, por no decir como su principio. Es la lección de Bichat, expuesta en el capítulo 8 del *Nacimiento de la clínica*, que G. Canguilhem ha citado con frecuencia.

Es pues la estructuración histórica de la experiencia clínica la que establece la gran ecuación del viviente y del mortal; ella inserta los procesos mórbidos en un espacio orgánico cuya representación está precisamente informada por las condiciones que promueven esta experiencia; y estas condiciones, en razón de su historicidad misma, no son reductibles a una naturaleza biológica inmediatamente dada en sí misma como un objeto ofrecido permanentemente a un conocimiento cuyos valores de verdad estarían, por esto mismo, incondicionados.

Por este motivo “es menester dejar a las fenomenologías el cuidado de describir en forma de encuentro, de distancia o de “comprensión”, los avatares de la pareja médico-enfermo... Al nivel originario, se ha anudado la figura compleja que una psicología, incluso en profundidad, no es capaz de dominar; a partir de la anatomía patológica, el médico y el enfermo no son ya dos elementos correlativos y exteriores, como el sujeto o el objeto, lo que mira y lo mirado, el ojo y la superficie; su contacto no es posible sino sobre el fondo de una estructura en la cual lo médico y lo patológico se pertenecen, desde el interior, en la plenitud del organismo... El cadáver abierto y exteriorizado es la verdad interior de la enfermedad, es la profundidad extendida de la relación médico-enfermo”¹².

En las condiciones que hacen posible la experiencia clínica, la muerte, y con ella también la vida, deja de ser un absoluto ontológico o existencial, y simultáneamente adquiere una dimensión epistemológica; por paradójico que ello pueda parecer, ella “aclara” la vida.

Desde lo alto de la muerte se pueden ver y analizar las dependencias orgánicas y las secuencias patológicas. En lugar de ser lo que había sido durante tanto tiempo, esta noche en la cual se borra la vida, en la cual se confunde la enfermedad misma, está dotada, en lo sucesivo, de este gran poder de iluminación que domina y saca a la luz, a la vez, el espacio del organismo y el tiempo de la enfermedad¹³.

Subrayemos que es acá, a propósito de Bichat, donde aparece –con miras a relativizar su contenido– una de las muy raras referencias que hace el *Nacimiento de la clínica* a la noción de “viviente”:

¹² *Ídem.*

¹³ *Naissance de la clinique*, p. 145 (*Nacimiento de la clínica*, p. 205).

La irreductibilidad de lo vivo a lo mecánico, o a lo químico, no es sino secundaria con relación a este vínculo fundamental de la vida y de la muerte. El vitalismo aparecía sobre el fondo de este “mortalismo”¹⁴.

Por esta razón, descomponer esta experiencia clínica revelando la estructura que la soporta es exponer también las reglas de una especie de arte de vivir en relación con todo lo que está comprendido bajo las nociones de salud y de normalidad, no teniendo estas ya nada que ver con la representación de lo que G. Canguilhem llamaría él mismo una “inocencia biológica”. Y se podría ver aquí el esbozo de lo que, en sus últimos escritos, M. Foucault llamará “estética de la existencia” con miras a hacer comprender cómo se aplican normas jugando con ellas, es decir, haciéndolas funcionar y abriendo en el mismo golpe la margen de iniciativa que libera su “juego”. Este arte de vivir supone, de parte del que lo ejerce, que se sepa mortal y que aprenda a morir: esta idea, M. Foucault la ha desarrollado en el mismo año 1963 en su obra sobre Raymond Roussel, donde la experiencia del lenguaje ha tomado de alguna manera el sitio de la experiencia clínica.

En 1963, al mismo tiempo que lee el libro de M. Foucault, G. Canguilhem se relee a sí mismo, y prepara sus *Nuevas reflexiones* que serán publicadas tres años más tarde. En este último texto, G. Canguilhem no cesa de insistir en que no ve ninguna razón para volver sobre las tesis que había sostenido en 1943 para desviarlas o descartarlas. Pero, si así es realmente, ¿cómo explicar la necesidad de presentar estas reflexiones en las cuales es menester que aparezca algo “nuevo”?

Ahora bien, la novedad está ante todo en que estas reflexiones replantean la cuestión de las normas desplazándola hacia otro terreno, que amplía considerablemente el campo de funcionamiento de las normas. Para decirlo muy sumariamente, esta ampliación procede de lo vital hacia lo social. Por esto esta pregunta que se encuentra de hecho en el centro de las *Nuevas reflexiones*: el esfuerzo de pensar la norma sobre el fondo de normatividad más bien que sobre el fondo de normalidad, que había caracterizado el *Ensayo* de 1943, ¿puede ser extendido de lo vital a lo social, en particular cuando son tenidos en cuenta todos los fenómenos de normalización concernientes al trabajo humano y los productos de este trabajo?

La respuesta a esta cuestión sería globalmente negativa en razón de la imposibilidad demostrada por G. Canguilhem de inferir de lo vital a lo social, es decir de alinear el funcionamiento de una sociedad en general, en tanto que portadora de un proyecto de normalización, sobre el de un organismo. En esta argumentación se puede ver una resurgencia del debate tradicional entre

¹⁴ *Ibidem*, p. 144 (*Ibidem*, pp. 206-207).

finalidad interna y finalidad externa. ¿Es decir que sería necesario distinguir radicalmente dos tipos de normas, no dándole la razón ni a lo vital ni a lo social?

Ahora bien, a esta última pregunta se le responderá también por la negativa, esencialmente por dos razones. Ante todo las *Nuevas reflexiones* subrayan que las normas vitales, al menos en el mundo del hombre –¿y no es el hombre el ser que tiende a hacer entrar a todas las cosas en su mundo propio?–, no son la expresión de una “vitalidad” natural, de hecho abstracta por estar estrictamente acantonada en su orden, mientras que estas normas expresan un esfuerzo con miras a superar ese orden, esfuerzo que solo tiene sentido porque está socialmente condicionado. Por otra parte, las *Nuevas reflexiones* desprenden también la idea de una normativa social que procede por “invención de órganos”¹⁵, en el sentido técnico del término invención. Esto sugiere la necesidad de voltear la relación de lo vital con lo social: no es lo vital el que impone su modelo insuperable a lo social –como querrían hacerlo creer las metáforas del organicismo– sino, más bien, en el mundo humano, lo social lo que empujaría lo vital por delante de sí mismo, así solo sea porque uno de los “órganos” que depende de su “invención” es el conocimiento de lo vital mismo, conocimiento que es social en su principio.

Pensar las normas y su acción es pues reflexionar una relación de lo vital y de lo social que no sea reductible a un determinismo causal unilateral. Esto evoca el estatuto muy particular del concepto “conocimiento de la vida” en G. Canguilhem que, como se sabe, se sirvió de él para titular uno de sus libros. Este concepto corresponde simultáneamente al conocimiento que se puede tener del tema [sujet] de la vida considerada como un objeto, y al conocimiento que produce la vida que, en tanto que sujeto, promueve el acto de conocimiento y le confiere sus valores. Es decir, que la vida no es ni totalmente objeto ni enteramente sujeto, como tampoco es completamente consciencia intencional, ni mucho menos materia operatoria inconsciente de los impulsos que la trabajan, sino que la vida es potencia, es decir, como se lo ha dicho al comienzo, inacabamiento, y por esto, ella solo se experimenta en su confrontación con los “valores negativos”.

Al final de las *Nuevas reflexiones* se puede leer: “la inocencia y la salud surgen como los términos de una tan buscada como imposible regresión, en medio del furor de la culpabilidad y el ruido del sufrimiento”¹⁶. Esta frase quizá la hubiera podido escribir M. Foucault para ilustrar los inevitables mitos de la normalidad, estos mitos que, a través de su expresión idealizada, no hablan de nada distinto al sufrimiento y a la muerte, es decir, de la amenaza que recuerda todo viviente en sí mismo, a la vez en su individualidad de viviente, y en lo que de viviente tiene el viviente.

¹⁵ *Le Normal et le Pathologique*, p. 189 (p. 200).

¹⁶ *Ibidem*, p. 180 (p. 191).

Georges Canguilhem

Biobibliografía (notas del traductor)

Nacido en Castelnaudary en 1904, en una familia de un modesto sastre, estudió en la escuela pública. Su profesor de Filosofía en undécimo fue Alain. Fue recibido en la Escuela Normal Superior de París en 1924 donde fue discípulo de Jean-Paul Sartre, Jean Hyppolite, Daniel Lagache y Raymond Aron. Pasado el examen de la agregación, enseñó en los liceos de Charleville, Douai, Valenciennes, Béziers, Toulouse (1936). Fue en esta última ciudad donde empezó sus estudios de Medicina. A comienzos del año escolar 1940-41 se negó a enseñar el “trabajo, familia, patria” del gobierno de Vichy, y fue licenciado sin sueldo. Al año siguiente reemplazó a Jean Cavailles —un gran filósofo de las matemáticas y luchador en la resistencia que había sido detenido y que luego fue fusilado por los nazis en 1944— en la universidad de Estrasburgo (que estaba replegada en Clermont-Ferrant). Se convirtió en un combatiente de la resistencia en Puy-de-Dôme, en la región de Auvergne, en el Macizo Central. En 1943 presentó su tesis de Doctorado en Medicina *Ensayo sobre algunos problemas concernientes a lo normal y lo patológico*, que fue publicada el mismo año por la Facultad de Letras (2.^a ed., París: Les Belles Lettres, 1950).

Después de la liberación fue profesor de la Universidad de Estrasburgo ya reintegrada a su lugar de origen. Luego fue Inspector General de Filosofía y publicó su primera recopilación de artículos *el Conocimiento de la vida* en 1952 (Vrin) que incluía “La teoría celular” (*Sociología* 8-9, Unaula, junio/85), “Aspectos del vitalismo” (Seminario Permanente de Historia de la Biología, septiembre/92), “Máquina y organismo” (*Sociología* 8-9, *op. cit.*), “Lo normal y lo patológico” (Seminario Historia de la Biología, *op. cit.*) (2.^a ed. aumentada con “La monstruosidad y lo monstruoso”, Vrin, 1965 tr. in *Ibid.*). Defendió su tesis de filosofía, *La Formación del concepto de reflejo en los siglos XVII y XVIII*, dirigida por Gaston Bachelard, cuya primera edición se hizo en 1955 (Nueva ed. revisada en Vrin, 1977). Presidente del jurado del concurso de agregación en filosofía, sucedió a su maestro en la Sorbona cuando este se jubiló y se hizo cargo de la dirección del Instituto de Historia de las Ciencias y de las Técnicas de París que el propio Bachelard había fundado.

En 1966 (París: PUF) publicó con el breve título *Lo normal y lo patológico*, (México: Siglo XXI, 1971) la reedición de su tesis de 1943, aumentada con “Nuevas reflexiones sobre lo normal y lo patológico”; y en 1968 los *Estudios de historia y filosofía de las ciencias* (Vrin; 5.^a ed. aumentada, 1983) cuya traducción emprendió María Luisa Jaramillo desde el 1.^o número de la revista *Sociología* (Unaula) que fundó y dirigió siempre Luis Antonio Restrepo. Los artículos que faltaban para completar toda la traducción los hemos publicado en los números 4 (“Singular

y singularidad”, “Modelos y analogías”, “el Todo y la parte”, “Terapéutica y experimentación”), 5 (“el Concepto y la Vida”, “la experimentación en Claude Bernard”), 7 (“¿Qué es la psicología?”, “Potencia y límites de la racionalidad en medicina”, “Medicina experimental”, “Bichat y Bernard”), 9 (“la tiroides en el s. XIX”) y 13 (“la Constitución de la fisiología”, “el Reflejo en el s. XIX”) de nuestras *Traducciones historia de la biología* (Cuadernos de la Facultad de Ciencias Humanas y Económicas).

Su última recopilación de artículos apareció en 1977 (Vrin, 2.^a ed. 1988) como *Ideología y racionalidad en la historia de las ciencias de la vida*, y la hemos traducido en los números 5 (“la Cuestión de la normalidad”) y 6 (“el efecto de la bacteriología...”, “el concepto de regulación”, “... después de Darwin”) de las *Traducciones historia de la biología*.

Hemos traducido, además: G. Canguilhem, G. Lapassade, J. Piquemal, J. Ulmann. *Del desarrollo a la evolución en el siglo XIX*. París: PUF, 1968 (Medellín, octubre de 1995). “¿Qué es una ideología científica?” in *Sociología* 4, 1982. Artículo “Vida” de la *Encyclopaedia universalis* in *Sociología* 13, 1990 y en los *Textos para una historia y una pedagogía de las Ciencias* (Medellín, SEDUCA, 1994). “El Cerebro y el pensamiento”, *Sociología* 17, junio de 1994 y “Sobre la ciencia y la contra-ciencia”, *Sociología* 23 de la Univ. Autónoma Latinoamericana, marzo de 2000. Circulan multicopiadas las traducciones que hicimos de los artículos “Fisiología” y “Regulación” de la *Enciclopedia Universal*, y que él firmara en 1971.

Más recientemente, Jorge Márquez ha publicado las traducciones de “Necesidad de la difusión científica” (*Sociología* 19, abril de 1996; donde además presenta sus apuntes bibliográficos de Canguilhem y traduce unos apuntes biográficos de nuestro autor divulgados por M. Fichant); “La salud, concepto vulgar y problema filosófico” (*Sociología* 21, julio de 1998); y “la Cuestión de la ecología; la Técnica o la Vida” (*Sociología* 28, noviembre de 2005).

Este incomparable profesor de Filosofía dejó una obra profundamente original en filosofía biomédica en el momento de su fallecimiento en 1995.

Medios y normas del hombre en el trabajo. A propósito de un libro de Georges Friedmann

Georges Canguilhem*

Traducción del francés al español
de Luis Alfonso Palau Castaño**

Los amigos de G. Friedmann conocen de la continuidad, la paciencia y el escrúpulo con los que él ha conducido, durante muchos años, sus investigaciones sobre los problemas de la racionalización técnica y del maquinismo, la probidad con la que él ha hecho el aprendizaje de la conducción de máquinas modernas. En consecuencia, la extraordinaria densidad de su obra sobre los *Problemas humanos del maquinismo industrial*¹ no ha sido para ellos una sorpresa. Para todos, es una revelación. El tema no es de los que tienten habitualmente a los filósofos. Ellos generalmente se lo abandonan a los especialistas. El gran mérito de Friedmann es haber reunido todos los puntos de vista especializados posibles: mecánico, biológico, psicológico, sociológico, y haberlos dominado juzgándolos a la vez por referencia recíproca de los unos con los otros, y a todos juntos conforme a la preocupación ética implicada necesariamente en una filosofía humanista. Estamos aquí bien lejos de las disertaciones literarias y moralizadoras sobre las relaciones del hombre y de la máquina. A nuestra manera de ver, estamos ante la primera tentativa de etnografía social (p. 369) aplicada a formas de civilización del Occidente moderno y contemporáneo. Pero esta etnografía y, más aún, esta etología del *homo faber* en las sociedades capitalistas es practicada por un filósofo de primera categoría, el mismo que ha dado la medida de su perspicacia crítica en una obra un poco anterior sobre Leibniz & Spinoza. La documentación de Friedmann es considerable, y sin embargo, no es apabullante pues, con una seguridad digna de encomio, digna de todos los elogios, supo en cada problema descubrir y utilizar al autor de mayor valor y los trabajos de mayor

* Georges Canguilhem. "Medios y normas del hombre en el trabajo. A propósito de un libro de Georges Friedmann" in *Les Cahiers internationaux de Sociologie*. París: Seuil Vol III, 1947.

** Profesor titular de Historia de la Biología de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Profesor emérito y jubilado de la Facultad de Ciencias Humanas y Económicas. Doctor en Historia y Filosofía de las Ciencias de la Universidad de París I (Sorbona-Panteón). Correo electrónico: lapalau@une.net.co

¹ Gallimard, París, 1946. 381 pp.

solidez. Es así como, por ejemplo, en materia de fisiología del trabajo sus conocimientos precisos, que muchos fisiólogos franceses podrían envidiarle, se apoyan en las fundamentales investigaciones de Edgar Atzler, como en materia de psicotécnica industrial es a los trabajos de Elton Mayo a los que se refiere de preferencia. La pesquisa tiene que ver electivamente con las condiciones de trabajo en los talleres de la gran industria, de América del Norte y del occidente europeo, en el curso de la Segunda Revolución Industrial, caracterizada desde el punto de vista técnico por el uso de la electricidad como fuerza motriz, y desde el punto de vista económico por la tendencia imperialista del capitalismo bancario. El resultado de esta averiguación ha sido la disipación de una ilusión, la ilusión tecnicista, paralela a la ilusión científicista. Si por ilusión científicista vamos a entender la pretensión de deducir y de comandar todo el progreso humano a partir del solo progreso del conocimiento científico, por ilusión tecnicista uno debe entender la pretensión de deducir y de comandar todo el progreso social a partir del solo progreso en el rendimiento industrial, obtenido por una racionalización simultánea, y unívocamente concebida, del empleo de máquinas y de la mano de obra. El beneficio filosófico indiscutible del trabajo de Friedmann parece consistir claramente en que él desliga la suerte del humanismo, como filosofía que hay que fortificar y construir, de la suerte de un racionalismo entendido como privilegio sistemático y universal de un método de matematización de la experiencia. No es razonable querer ser, en todo orden de realidades, uniformemente racional. La racionalización, tal y como la concibe primero Taylor, sería finalmente el hombre avasallado por la razón y no el reino de la razón en el hombre. Y de hecho, para justificar la empresa del taylorismo se debe concebir al hombre, a la vez, como una máquina que se puede embragar correctamente sobre otras máquinas, y como un viviente simplificado en sus intereses y reacciones con respecto al medio, hasta el punto de solo conocer como estimulantes atractivos y repulsivos “la zanahoria y el garrote”. La absurdidad es aquí como en otra parte la omnipotencia de la lógica. Nada de todo esto es rigurosamente nuevo. Pero lo que sí lo es auténticamente es el rebasar la actitud analítica y mecanicista en el estudio del hombre que trabaja, de predicar clara y conscientemente el examen sintético de los problemas antropológicos², y no caer, por tanto, en el menosprecio del análisis, de reconocer la originalidad de los valores sin empuñar la lira espiritualista. La moral no es la ciencia, pero debe integrar toda la ciencia. Las últimas palabras de la obra distinguen los “procederes” y las “esperanzas”

² «Las ciencias humanas son diversas por sus instrumentos y sus modos de investigación, pero en el fondo son una como su objeto: el hombre » (p. 13).

del humanismo y subrayan su preocupación por transformar efectivamente la condición humana (p. 373). Condición y no situación. Esto es suficiente para distinguir, a través de la misma intención, la antropología sintética de Friedmann y los existencialistas³.

La demostración de las insuficiencias metódicas y doctrinales de la racionalización se hace en tres tiempos: 1/ exposición de la ilusión tecnicista que consiste en alinear simplemente al hombre sobre la máquina y en tratar al uno y a la otra desde el solo y mismo punto de vista estrictamente métrico y cuantitativo; 2/ examen de los límites de la corrección psicotécnica que reconoce en el trabajo humano un fenómeno orgánico y no mecánico, y que toma en cuenta el aspecto biológico y psicológico (sino individual) del factor humano; 3/ crítica de lo que se podría llamar la estrechez en la ampliación intentada por la psico-sociología de la empresa, que sustituye la consideración de las reacciones mentales del obrero aislado por la investigación de las reacciones mentales del grupo obrero en las relaciones industriales, pero que aísla la empresa del complejo social. En estos tres estadios sucesivos, la ambición de tratar al hombre como objeto de la racionalización y de la organización científica del trabajo, se topa con la resistencia de un dato vital, luego psicológico y finalmente sociológico. Este dato se presenta como un aspecto de la subjetividad humana que cada progreso dialéctico del conocimiento del hombre en el trabajo intenta tratar objetivamente en su propio plano. Es así como, por ejemplo, la psicotécnica toma como objeto de estudio las aptitudes individuales ignoradas por el taylorismo, pero no abolidas por él; que la psicociología de la empresa busca en el estudio de la estructura de las empresas, las componentes objetivas del factor, subjetivamente variable, que constituye un obstáculo irreductible en el uso de los tests que tienden a determinar la fatiga del trabajador o la monotonía de su labor. En breve, la subjetividad reparada en cada plano en el que se trataba de negar, superándolo, el “tropiezo” que ella inflige a la investigación objetiva, en un plano de menor complejidad y de más fácil (pero también de más ilusoria) abstracción analítica. Pues, finalmente, al invocar expresamente en muchas ocasiones (pp. 348 y 355 especialmente) el valor que el obrero le da a su trabajo como la referencia última de la que depende toda medida, o más exactamente: toda apreciación de las normas de un trabajo parcelario cualquiera, Friedmann desemboca y nos hace desembocar en el corazón mismo del problema sociológico. “El análisis fisiológico y psicotécnico de-

³ Naturalmente, no queremos decir con esto –a pesar de un acercamiento posible de las actitudes que distinguimos de las de Friedmann– que los existencialistas sean todos ¡espiritualistas líricos!

tallado del trabajo en cadena (tomado como ejemplo) muestra en él ante todo un hecho técnico, a través del hecho técnico un hecho psicológico, y a través del hecho psicológico un hecho social” (p. 357). Este problema sociológico es una cuestión que Friedmann no aborda, y que él no tenía por qué abordar aquí: saber si es solo y estrictamente de naturaleza científica. Si se pudiera establecer que en la raíz de los valores sociales —cuya presencia latente pero indiscutible en la consciencia obrera condiciona, en última instancia, todas las actitudes de adhesión o de frenado de los trabajadores antes las decisiones técnicas de los directivos de la empresa— no se encuentra nunca ningún elemento de la naturaleza de la escogencia, entonces ciertamente se podría esperar una recuperación integral por parte de la ciencia de los problemas de la organización del trabajo. Pero uno puede preguntarse si una tal esperanza no es aún una forma de la famosa ilusión científicista denunciada por Friedmann al comienzo y al fin de su obra. Con una gran discreción, en la que se reconocerá seguramente una voluntad de objetividad máxima en un autor cuyas simpatías y los principios de conducta política no son un secreto, Friedmann designa la estructura capitalista de las sociedades económicas que estudia, como el obstáculo principal para la puesta en juego por parte de los obreros de “su plena capacidad física de rendimiento” (p. 329; cfr. también p. 343), a su completa integración en los mecanismo del trabajo bajo su forma contemporánea. La racionalización cesa de aparecer entonces como un absoluto técnico. Es necesario volverla a situar, para comprender su sentido, en su medio histórico, su estructura social (p. 349). Para decirlo de una vez: la racionalización no puede entenderse más que de los medios de obtener un cierto fin. Ahora bien, los fines de una sociedad económica no están inscritos en la naturaleza de las cosas ni en la naturaleza de los hombres. Tanto desde un punto de vista capitalista como desde un punto de vista socialista, la técnica y la economía pueden y deben cambiar la naturaleza de las cosas y de los hombres⁴. Pero los sentidos de un cambio, los fines de una empresa, pueden ser múltiples e incompatibles. Son posibles compromisos entre ellos pero necesariamente precarios, que enmascaran los conflictos sin resolverlos. No hay pues una racionalización, sino racionalizaciones.

En un momento se necesita escoger entre el máximo de rendimiento y provecho, y el óptimo de desenvolvimiento de las potencialidades humanas, donde ellas aparecen. La psicotécnica y la organización científica del trabajo

⁴ Friedmann inscribe, como epígrafe de su libro estas palabras de Goethe en *el Segundo Fausto*: « Siento en mi fuerzas y una energía audaz... Este globo terráqueo ofrece aún sus espacios a grandiosas empresas. Admirables obras deben surgir aquí. »

no pueden ser neutras (p. 351). Se ve reaparecer, en la dimensión de las colectividades económicas, y con la urgencia de una revolución por llevar a cabo, el viejo problema (que han encontrado naturalmente los sociólogos de la escuela francesa) de la ciencia de los fines. Cuando Taylor les decía a sus obreros, indignados y rebelados contra la caída en el automatismo a la que los obligaban sus primeros métodos de dirección de los talleres: “aquí no se les está pidiendo que piensen”, él iba, de una manera ruda y brutal, al corazón del problema. Es evidentemente desagradable que el hombre no pueda dejar de pensar, a menudo sin que se lo pida y siempre cuando se lo prohíbe (es verdad que, desde entonces, el arte de prohibir a los hombres el pensamiento ha hecho grandes progresos de los que hemos sido y seremos todavía quizá los testigos). Sin duda, ante este hecho general que es la resistencia del obrero a las medidas que le son impuestas desde fuera (p. 275), Taylor reconoció hacia el final de su vida que la colaboración de los obreros y de los empleadores, en una empresa racionalizada, exigía una revolución mental (p. 277). Pero ni Taylor, ni la mayor parte de los psicotécnicos, ni C. S. Myers, ni E. Mayo han sabido ver que la forma verdadera de esta revolución mental es la aparición de una mentalidad revolucionaria. Incluso, aunque hayan salido de la ilusión tecnicista, la mayor parte de los psicotécnicos no han salido de la ilusión capitalista. Hay psiquiatras tales como W. Eliasberg que han podido hablar de una patología del trabajo, a base de complejo de inferioridad y de resentimiento (p. 261). Hubieran podido encontrar en el arsenal psiquiátrico el concepto de alienación que les hubiera podido conducir un poco más lejos con la ayuda, sin duda, de Hegel y de Marx.

No tenemos en mente dar acá un resumen exhaustivo de los análisis de Friedmann. Señalaremos solamente que el examen del taylorismo a la luz de las ciencias del hombre recuerda y completa la exposición ya magistral que de esta cuestión había hecho en una obra anterior: *La crisis del progreso*⁵. Y nos gustaría más especialmente, centrar el conjunto de las otras consideraciones sobre la fisiología del trabajo, el entorno de él, la adaptación de las máquinas al hombre, las relaciones industriales, en torno a dos cuestiones más amplias y, según nosotros, fundamentales: las de las relaciones del hombre y del medio, y la de la determinación y significación de las normas humanas. El conjunto de las herramientas y de las máquinas de producción en servicio en la industria contemporánea constituye la parte más masiva de lo que Friedmann llama en otra parte el nuevo medio⁶, por oposición al

⁵ París: Gallimard, 1936.

⁶ «El conjunto de las técnicas... transformó y transforma cada día las condiciones de existencia del hombre... el

medio natural, es decir, en el fondo al medio de civilización pre-maquinista. Desde un punto de vista de biólogo, o de psicólogo conductista, este nuevo medio —como el medio natural— se descompone en una suma de excitantes de naturaleza física a los que el viviente reacciona según mecanismos, analíticamente desmontables, cuya clave la da el organismo. El problema de la adaptación del trabajador a su medio de trabajo (máquinas, materiales, productos acabados, locales industriales, etc.) parece presentarse como un caso especial de los problemas estudiados por la psicología de reacción, o mejor aún: la psicología del comportamiento. Es lógico reducir la condición del trabajador en el nuevo medio al condicionamiento de un viviente en el medio geográfico. Así como según los conductistas Watson & Albert Weiss, la potencia determinante del medio domina y anula la constitución genética y las aptitudes del individuo, de la misma manera según Taylor, estando dado un conjunto de mecanismos, es posible —por asimilación del trabajo humano a un juego de mecanismos inanimados (p. 58)— hacer depender por entero y únicamente los movimientos del obrero del movimiento de la máquina, regulada siguiendo las exigencias del más grande rendimiento económico en un sector de la industria dado, en un momento dado de la coyuntura. En sus relaciones con el medio físico y el medio social en el seno de la empresa, el obrero reacciona —o más bien es concebido por Taylor como debiendo reaccionar— sin iniciativa personal a una suma de estímulos, movimientos mecánicos, órdenes sociales, de los que no puede escoger ni la cualidad, ni la intensidad, ni la frecuencia. El cronometraje de los tiempos operatorios, la eliminación de los tiempos muertos, de los movimientos inútiles son las consecuencias de una concepción mecanista y mecanicista de la fisiología, provincia sin autonomía de una ciencia energética totalitaria. Atzles juzgó el sistema de manera definitiva: “Taylor era en primer lugar un ingeniero; conocía el mecanismo de la máquina muerta, pero no el del motor vivo” (p. 48). Una tal concepción de las relaciones del hombre y del medio en la actividad industrial constituye un enorme contrasentido, no solamente desde el punto de vista psicológico —lo que es evidente— sino ante todo y también desde el punto de vista biológico —lo que es menos evidente—. En materia de comportamiento animal, los excesos mecanicistas de Jacques Loeb han suscitado la reacción de Jennings, las de Watson, las reacciones de Krantor et Tolmann. El animal no reacciona por una suma de reacciones moleculares a un medio descomponible en elementos de excitación, sino

hombre está sometido a millares de sollicitaciones, de excitaciones, de estimulantes antaño desconocidos. Así, el conjunto de esas técnicas crea, instala, engrosa cada día más en torno a él lo que llamaremos globalmente el nuevo medio ». (“L’homme et le milieu naturel”, *Annales d’histoire économique et sociale 1945: Hommages à Marc Bloch II*).

como un todo a un entorno aprehendido como un complejo, en el que los movimientos deben ser tomados como regulaciones para las necesidades que los comandan y para los que, por consiguiente, su sentido es esencial. El medio no puede imponerle ningún movimiento a un organismo más que si ese organismo se le propone ante todo al medio según ciertas orientaciones propias. Una reacción forzada es una reacción patológica. Los psicólogos de la escuela de la *Gestalt* (especialmente Koffka) han disociado dos aspectos del medio; el medio de comportamiento es una elección operada por el viviente en el seno del medio físico o geográfico. Con von Uexküll y Goldstein los biólogos acaban de comprender que lo propio del viviente es componerse con su medio. Las reacciones obreras a la extensión progresiva de la racionalización tayloriana (pp. 245-258), que revelan la resistencia del trabajador a las “medidas que le son impuestas desde fuera” (p. 275), deben pues ser comprendidas tanto como reacciones de defensa biológica como reacciones de defensa social, y en los dos casos como reacciones de salud. Inversamente “las observaciones demuestran que los obreros reaccionan más favorablemente a la racionalización de sus gestos en la medida en que ellos participen (o tengan la impresión de participar) psicológicamente en la crítica de sus movimientos empíricos y en la elección de los movimientos racionales” (p. 271). Esta crítica y esta selección implican, en efecto, que, más o menos claramente, los obreros captan el sentido de su trabajo y se sitúan ellos mismos en el seno del nuevo medio, es decir, a fin de cuentas, que ellos remiten a ellos mismos el medio, al mismo tiempo que se someten a sus exigencias. El obrero deja de sentirse objeto en un medio de limitaciones, para apercibirse sujeto en un medio de organización (p. 275). De este modo aparece la urgencia y se justifica la obligación de esta revolución en las relaciones del hombre y de su medio tecnológico que es la constitución de una técnica aún embrionaria, de adaptación de las máquinas al hombre (p. 96). Por lo demás esta técnica le parece precisamente a Friedmann como el descubrimiento sabio de los procedimientos completamente empíricos, por medio de los cuales los pobladores primitivos tienden a adaptar sus instrumentos rudimentarios a las normas orgánicas de una actividad a la vez eficaz y biológicamente satisfactoria, donde el valor positivo de apreciación de las normas técnicas es buscado en las actitudes del organismo humano al trabajo, luchando espontáneamente contra toda subordinación exclusiva de lo biológico a lo mecánico⁷. Es en esta inversión de perspectiva donde

⁷ Friedmann cita las investigaciones, por lo demás notables, de Haudricourt sobre los Motores Animados en Agriculture (*Revue de Botanique Appliquée*, 1940). De una manera más sistemática Leroi-Gourhan confirma la subordinación normal de los mecanismos técnicos al operador orgánico en su magistral obra, *Medio y Técnicas*, Paris: A. Michel, 1945 (*Evolución y técnica* t. II: “el Medio y las Técnicas”. Madrid: Taurus, 1989).

debe plantearse correctamente el problema de las normas del trabajo. Si es verdad que la razón siempre ha sido considerada por los racionalistas como la norma de las normas, es normal que el concepto de normalización se haya vuelto el equivalente usual del concepto de racionalización. Pero es igualmente normal que una racionalización de inspiración científicista haya presentado las normas de rendimiento técnico que tendía a imponer, como la expresión de una necesidad de hecho, dado que ella había tenido la pretensión de determinar objetivamente para un cierto trabajo el mejor método para seguir, el mejor y el único, *the one best way* (p. 45). Pero acá se plantea un asunto grave, donde quedan comprometidas actitudes no solamente de técnicos y de economistas, sino actitudes auténticamente filosóficas en lo concerniente a las relaciones de lo normal y de lo experimental, y a través de ellas, las relaciones de lo real y de los valores. La primera dificultad que aparece es la de elegir el sujeto o los sujetos de los experimentos de cronometraje cuyos resultados deberán ser propuestos (digamos más precisamente impuestos), como norma general o media, a todos los obreros empleados en una tarea idéntica. Es inevitable que la experiencia de determinación del tiempo medio para cada elemento de un trabajo dado tenga lugar en condiciones singulares (obrero especialmente elegido y estimulado por un sistema de primas al rendimiento) que dejan enteramente abierto el problema de extrapolación de los resultados obtenidos. ¿Quién definirá una fatiga normal, cuando todos los estudios de psicología y de psicotécnica concuerdan en establecer que el interés, la excitación, la sugestión están acá en juego para hacer variar, en el mismo individuo ocupado en el mismo trabajo, los límites de su esfuerzo y su decisión de ceder al agotamiento? ¿Quién determinará la duración y el lugar normal de las pausas, en presencia del hecho de que los efectos serán diferentes, para una misma distribución, según que el obrero sienta o no que uno se entrega con él a experimentos cuyos últimos fines están más bien por fuera de él que en él y para él? “Los efectos de las pausas son inexplicables en términos puramente físicos o fisiológicos, lo que no debe sorprender; la fatiga ella misma contiene elementos personales y sociales, y es sobre ella que actúa la pausa” (p. 86). Se sabe cuál es ya, en la pura biología, la dificultad de tener por normales los resultados de experimentos practicados sobre vivientes colocados artificialmente en un entorno, y en condiciones de existencia analíticamente definidas, y por entero permeables, al conocimientos del experimentador. La reclusión en medio de laboratorio está lejos de ofrecer a los animales todas las sollicitaciones de sus instintos que ellos encuentran en el medio libre, es decir exactamente en el medio que ellos se hacen, necesariamente diferente del

medio que se les hace. Los naturalistas no se ponen de acuerdo sobre la descripción de los amores de los escorpiones o de las mantas, según que los hayan observado en cautiverio o en la naturaleza. Aquiles Urbain constata que el jaguar que es capaz en libertad de desviarse una centena de metros para alcanzar una presa viva, es incapaz, en un laberinto, de un desvío de tres metros para agarrar un pedazo de res. Taylor no se encartaría con consideraciones de este orden. En sus experiencias sobre el acarreo de las barras de hierro colado, él había escogido como sujeto a un hombre de fuerza excepcional, apodado “el hombre-buey” (p. 47). Pero Atzler había hecho notar que índices establecidos por esta vía no podían ser tomados, razonablemente, como norma del trabajo cotidiano de un obrero medio (p. 48). Solo a condición de mecanizar al hombre y de mecanizar el tiempo, descuidando sistemáticamente el carácter rítmico de la actividad de un viviente cualquiera, se puede establecer la norma de rendimiento de un obrero dado por la medida del tiempo mínimo necesitado por obreros diferentes para cada elemento de una tarea descompuesta. El inconveniente es que esta norma no tenga ninguna significación concreta para un individuo tomado en la totalidad biopsicológica de su existencia. Los elementos de la solución están dados en el trabajo de Friedmann. Así como no existe una sola racionalización sino varias, no hay una, sino muchas normas. La razón profunda de tal pluralismo de las normas se encuentra en la pluralidad de valores de los que es justiciable toda organización económica. La relatividad de lo normal depende de la multiplicidad de los valores. “Por este canal del valor toda una oleada de realidades psíquicas, morales y sociales hace su irrupción” (p. 355). A fin de cuentas, los valores que dan su aspecto de normas a los resultados del cronometraje tayloriano se encuentran presentes, aunque latentes, puesto que indiscutidos, en el pensamiento de Taylor, en un cierto momento del empuje capitalista en Norteamérica, cuando en un período de abundancia de mano de obra todo obrero que no se plegase a la pretendida norma (the one best way) era automáticamente licenciado. Los problemas de las aptitudes individuales, de lo normal individual, y de lo normal colectivo para una clase, distinta de la del empleador, no se planteaba (p. 56).

Ciertamente, los emprendedores capitalistas, que reconocen como un elemento de la realidad económica por organizar la resistencia de los obreros a la imposición de las normas de su trabajo, no han tardado en comprender el interés que había en asociarlos a la determinación de sus normas. Convirtieron en métodos de exploración y de experimentación las lecciones de la fisiología del trabajo y de la psicotécnica. El ejemplo más famoso es la

encuesta Hawthorne que se llevó a cabo entre 1927 y 1939 con el personal de la Western Electric & Cia., en los talleres de construcción de material telefónico para la Sociedad Bell. Friedmann relata con lujo de detalles esos experimentos cuyo punto de partida fue la observación, durante cinco años, del comportamiento y del rendimiento de cinco obreros empleados en el ensamblaje de los relés de teléfono. Desde el comienzo se confió en los participantes de la experiencia por medio de la explicación del sentido y del alcance que se esperaba tener con las pruebas a las que se los sometía con su consentimiento reflexivo. Se les pidió que no creyeran estar obligados a adoptar una actitud de competencia y un ritmo sobresaliente. Se les sometió a regímenes diversos de distribución y de duración de las pausas, y de la extensión de la jornada de trabajo. Todo esto en una sala de experimentos equipada como el taller de producción correspondiente, con los aparatos de registro y de medida a la mano. Se pudo constatar un crecimiento regular del rendimiento durante los tres primeros años, seguido de una estabilización a un nivel elevado (p. 289). Las modificaciones del entorno físico no tuvieron influencia sobre esa productividad estabilizada, como tampoco la tuvieron estímulos financieros. Lo esencial de los factores capaces de influir sobre la cualidad y la cantidad de trabajo se reveló de orden psicológico: pérdida del sentimiento de obligación con respecto a la tarea que había que ejecutar, cordialidad de las relaciones con el personal de supervisión y control. Pero los primeros resultados de la investigación le plantearon a la Compañía muchos problemas prácticos en lo concerniente al conjunto de los trabajadores, y especialmente este: “¿En qué consiste, normalmente, un buen entorno de trabajo desde el punto de vista del obrero?” (p. 291). Dicho de otro modo ¿en qué medida se pueden importar a la fábrica las normas establecidas en el laboratorio, cuál esfuerzo de los hechos para operar experimentalmente en las condiciones más cercanas del medio normal de actividad para el obrero medio? Para permitir la conversión de los resultados experimentales en norma general se emprendió una campaña de entrevistas entre el personal de las fábricas (21.216 en un poco más de dos años). Friedmann resume así los resultados de aquella encuesta única: “De manera general, ninguna modificación en las condiciones físicas o financieras del trabajo produce efecto previsible y calculable en términos de rendimiento, si ella no está en conexión con la actitud moral y social del obrero, noción que comprende el vínculo personal del obrero con su trabajo, el grado de significación que él le concede, su integración en el equipo, el taller, la fábrica, su situación social y familiar por fuera de la factoría. Es en este complejo social donde los hechos individuales de orden físico o psicológico deber ser vueltos a colocar para

que tomen un sentido objetivo, un determinismo, una dimensión medible” (p. 299). Pero el verdadero problema está en otra parte, y Friedmann lo sabe bien cuando busca definir la doctrina subyacente a esta formidable pesquisa (p. 300). La cuestión es saber si la actitud moral y social del obrero encuentra su lugar en las categorías de la psico-sociología familiar a los investigadores. Mayo y sus colaboradores vieron claramente que en la fábrica se reencuentran tres tipos de lógica: la del precio del salario, la del rendimiento, y la del sentimiento. Esta última, que es la de los ejecutantes, armoniza mal con las dos primeras que los dirigentes llegan fácilmente a conciliar. El comportamiento obrero se revela como un dato rebelde a la previsión y al cálculo. La práctica obrera de restricción de rendimiento es un síntoma de la no-integración del obrero a la empresa. Se cree que se le puede poner remedio por medio del desarrollo de los servicios sociales, de los clubes, de las sociedades deportivas. Pero es claro que la insuficiencia de esas prácticas revela la incapacidad en la que están los encuestadores, agentes al servicio de la empresa, para ver la empresa con ojos de obrero, de ver la empresa en la sociedad en lugar de hacer coincidir la sociedad y la empresa. Los móviles de la resistencia obrera a la racionalización son calificados de irracionales (p. 308), es decir, finalmente anormales. El infortunio es que un término puede ser axiológicamente negativo sin ser, por tanto, nulo, y que no se puedan comprender todas las normas en una norma. Comprender normas es admitirlas y no reducirlas. No se puede ser a la vez juez y parte. Lo que se les escapó a los psicólogos de la investigación Hawthorne es que los obreros solo tendrían por auténticamente normales aquellas condiciones de trabajo que ellos mismos hubieran instituido con referencia a valores propios y no prestados; que el medio de trabajo que ellos considerarían como normal sería aquel que ellos mismos hubieran hecho, por su propia cuenta, para ellos mismos. Todo hombre quiere ser sujeto de sus normas. La ilusión capitalista es creer que las normas capitalistas son definitivas y universales, sin pensar que la normativa no puede ser un privilegio. Lo que Friedmann llama la “liberación del potencial del individuo” (p. 329) no es otra cosa que esta normativa que le da al hombre el sentido de su vida. El obrero es un hombre, o al menos sabe y siente que él también debe ser un hombre. Como lo dice Friedmann, así sea en un sentido un poco diferente: “el hombre es uno” (p. 337).

El estudio del medio y de las normas del hombre en el trabajo, a través del trabajo de Friedmann, hace que aparezca la existencia de lo que él llama el primado de lo humano sobre lo mecánico, el primado de lo social sobre lo

humano. Nosotros lo diríamos un poco diferente: primado de lo vital sobre lo mecánico, primado de los valores sobre la vida. Según nosotros, a decir verdad la vida solo es la mediación entre lo mecánico y el valor; es de ella de donde se desprenden por abstracción, como términos de un conflicto siempre abierto, y por ello mismo generador de toda experiencia y de toda historia, el mecanismo y el valor. El trabajo es la forma que toma para el hombre el esfuerzo universal de solución del conflicto. Las normas del trabajo tienen pues inevitablemente un aspecto mecánico, pero solo son normas en relación con la polaridad axiológica de la vida, de la que la humanidad es la toma de conciencia. La obra de Friedmann contribuye a la restitución a las normas del trabajo de su significación auténtica. Por lo que nos parece profundamente filosófica.

Institut de Philosophie Université de Strasbourg

Subjetividad y normativa en Canguilhem y Foucault

Pierre Macherey*

Traducción del francés al español
de Luis Alfonso Palau Castaño**

Cuando Canguilhem tuvo conocimiento de la primera gran obra de Foucault, *Historia de la locura*, sobre la que tuvo que escribir un informe en tanto que jurado de tesis, inmediatamente subrayó su carácter innovador, y su importancia, mucho más allá de los límites concedidos a un trabajo especializado que concernía la historia de la psiquiatría; algunos años más tarde, hacía aparecer en la colección Galeno que dirigía en PUF, *Nacimiento de la clínica*, la obra de Foucault que, sin duda, más le interesó, porque su tema lo concernía de más cerca, y a la que a menudo se refirió en sus propios trabajos¹. En fin, cuando *Les Mots et les choses* fue puesto en circulación, le consagró con el título “¿Muerte del hombre o agotamiento del *Cogito*?”, un importante estudio aparecido en 1967 en *Critique* en el que, tomando su defensa contra sus contradictores o sus censuradores –se estaba entonces en plena querrela del humanismo– él elogiaba la “lucidez” del proceder de Foucault, a propósito de la que llegaba hasta sugerir en conclusión que ella podría jugar con respecto a las ciencias humanas un rol comparable al que había jugado la *Crítica de la razón pura* para las ciencias de la naturaleza. Por lo demás, uno de los últimos escritos de los que Foucault autorizó su publicación fue la retoma de una presentación general del camino de Canguilhem, que había sido redactado en 1978 en el momento en que lo tradujeron en los EE. UU.; ese texto, titulado en su versión definitiva “la

* Pierre Macherey. Subjetividad y normatividad en Canguilhem y Foucault. Ponencia presentada el 1.º de junio de 2016 en el marco de una jornada de estudios sobre «Michel Foucault y la subjetivación» (Universidad Paris-Est Créteil). Traducción para la revista Ciencias Sociales y Educación realizada en Medellín el 6 de junio de 2016.

** Profesor titular de Historia de la Biología de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Profesor emérito y jubilado de la Facultad de Ciencias Humanas y Económicas. Doctor en Historia y Filosofía de las Ciencias de la Universidad de París I (Sorbona-Panteón). Correo electrónico: lapalau@une.net.co

¹ Al final de la parte complementaria, redactada “veinte años después”, con la que termina *Le normal et le pathologique*, Canguilhem señala que “en páginas admirables, conmovedoras, del *Naissance de la clinique*, Michel Foucault mostró cómo Bichat hizo “girar la mirada médica sobre sí misma, para pedirle a la muerte cuentas de la vida” (*Le normal et le pathologique*, Paris, PUF/Quadrige, 1988, p. 215). Esta conversión de la mirada que él llama también “eversión”, es la que el propio Canguilhem ha tratado de practicar. Los dos libros de Foucault, *Histoire de la folie* (1961) y *Naissance de la clinique* (1963) son añadidos como referencia en el Suplemento a la bibliografía de la nueva edición, en 1966, de *La connaissance de la vie*, lo que subraya la importancia que Canguilhem les concedía.

Vida: la experiencia y la ciencia”, es sin duda uno de los más importantes y de los más pertinentes comentarios que hayan sido consagrados al pensamiento de aquel que, en la conversación, Foucault llamaba en ese momento –sin ironía, y siendo él avaro en este tipo de efusiones– “nuestro viejo maestro”². Se puede pues decir que Canguilhem y Foucault se han reconocido (en el sentido fuerte del término), e incluso en parte reconocido el uno en el otro a través de intereses y valores que compartían en común; entre ellos se tejió una relación intelectual fuerte que podemos suponer jugó un rol nada despreciable en el desarrollo de sus respectivos pensamientos.

Sin embargo, este reconocimiento estaba lejos de ser evidente; incluso, a primera vista no hubiera debido presentarse, tanto por la diferencia en las posiciones de los protagonistas de esta relación en el campo filosófico, como por la distancia que existía entre algunos de los presupuestos intelectuales que comportaban sus respectivas gestiones³. En efecto, Canguilhem pertenecía al linaje de Alain, un filósofo del juicio, del deber-ser y del sujeto que asume –como él lo decía– sus “exigencias”, que lo hacen “normativo”, tanto como lo pueda; mientras que Foucault, al menos al comienzo, se caracterizaba por su reserva con respecto a una posición subjetivadora, tendencialmente humanista, orientada por consideraciones privilegiadas de las figuras de la conciencia, cuya consecuencia era que una cuestión como la del deber-ser, en el sentido de un imperativo asumido de manera reflexiva, no tenía *a priori* sentido para él, por no decir incluso que no tenía ninguno. Por otra parte, Canguilhem era una figura respetada en la Universidad, que si no era propiamente el guardián del templo se había hecho conocer en tanto que profesor, inspector general, miembro o presidente del jurado de la agregación, por el rigor de sus posiciones, que había podido hacer interpretarlas en el sentido de un cierto conformismo⁴;

² M. Foucault. “La vida: la experiencia y la ciencia”. *Revista de Metafísica y Moral*. 90° año/#1. Enero-marzo/1985. tr. Paláu, publicada in *Sociología 18*, Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana, Julio/1995).

³ En el libro que le consagró, F. Dagognet señala que “Los amigos de Georges Canguilhem a veces se interrogan -una pregunta que linda con la reprobación- por la estima, incluso según algunos la indulgencia, que tuvo para con los trabajos de Michel Foucault” (*Georges Canguilhem filósofo de la vida*, in *traducciones historia de la biología n° 25*. tr. Paláu, Medellín: Universidad Nacional de Colombia, nov. de 2003, p. 9). Él prosigue explicando que esa sorpresa que quizá él mismo compartió en un grado o en otro, encuentra su justificación en una interpretación unilateral del pensamiento de Canguilhem; el hilo conductor de su libro es que ese pensamiento presenta “vertientes” contrastadas, la una tendencialmente conservadora, que lo alejaba de Foucault, la otra tendencialmente contestataria que lo acercaba a él. Dagognet subraya a continuación: “Hostil a la estandarización y a la uniformización de los cuerpos, la tesis sobre *Lo normal y lo patológico* anticipa los futuros análisis de Michel Foucault; Georges Canguilhem los había anticipado hasta tal punto que estará inevitablemente atraído por ellos, incluso si posteriormente los integrará a otros desarrollos” (*ibid.*, p. 29) Se puede estar de acuerdo con Dagognet cuando él avanza que la relación entre Canguilhem y Foucault, relación esencialmente compleja, asocia proximidad y alejamiento, en condiciones tales que su tensión no puede ser directamente resuelta. Incluso vayamos más lejos: es esta tensión la que hace fecunda esa relación en la práctica.

⁴ La mayor parte de las reflexiones y de las intervenciones de Canguilhem a propósito de la enseñanza de la filosofía en los Liceos –enseñanza a la que estaba visceralmente adherido gracias a su recorrido personal– están

mientras que las relaciones de Foucault con las instituciones estuvieron desde el comienzo marcadas por la desconfianza, lo que las hizo difíciles, por no decir que en ocasiones fueron tumultuosas. Para resumir en una sola palabra esta situación, Canguilhem –lector asiduo de Renouvier, de Lachelier & de Hamelin, filósofos neo-kantiano reputados entonces como de retaguardia, en los que uno difícilmente imagina que Foucault se haya podido interesar– estaba de lleno en “el sistema”, incluso si detentaba dentro de él una posición singular; mientras que Foucault (que había tenido dificultades para digerir su fracaso la primera vez que se presentó al concurso de la agregación en filosofía) adoptaba con respecto a ese “sistema” la actitud de un contestatario, que a lo sumo consiente en ocupar ciertos márgenes, lo que marcó su carrera universitaria (si es que esta expresión es apropiada en su caso) y la hizo seguir una trayectoria bastante imprevisible e irregular, pero no por ello menos brillante.

En estas condiciones, ¿cómo Canguilhem y Foucault lograron entenderse, permaneciendo cada uno firme en sus posiciones respectivas, cuando cada uno por su lado la asumía con el más grande rigor? El presente estudio tiene por hilo conductor la hipótesis siguiente: es en torno a la relación entre lo normativo y lo subjetivo donde se anudó la discusión entre Canguilhem y Foucault. A la pregunta “¿qué es ser sujeto bajo normas?” ellos respondieron, el primero, Canguilhem, razonando del sujeto hacia las normas, por tanto planteando que las verdaderas normas son aquellas que los sujetos ponen en funcionamiento dinámicamente en la medida en que “toman partido”⁵; el otro, Foucault, razonando de

marcadas por ese conformismo. Canguilhem era sensible a las tentativas de innovación pedagógica pero, en el fondo, él le atribuía a la enseñanza de la filosofía, y al modelo propiamente francés de tal enseñanza –la institución de la “clase de philosophie”– que le confiere a esta una función social eminente, un valor primordial que no estaba dispuesto a cuestionar. Foucault tenía sobre el modelo francés una mirada claramente más distanciada, como lo testifican sus anotaciones al respecto en una entrevista aparecida en 1970 en *Le Nouvel Observateur* titulada “La trampa de Vincennes”, en donde el “juego” del sistema de enseñanza francés es resumido así: “a los alumnos de primaria, la sociedad les da el “leer-y-escribir” (la instrucción); a los del técnico, les ofrece saberes a la vez *particulares y útiles*; a los de secundaria, que normalmente deben entrar a la facultad, les entrega saberes generales (la literatura, la ciencia), pero al mismo tiempo la forma general de pensamiento que permite juzgar todo saber, toda técnica, y la raíz misma de la instrucción. Les concede el derecho y el deber de “reflexionar”; de ejercer su libertad pero sólo en el orden del pensamiento, de ejercer su juicio, pero sólo en el orden del libre examen” (*Dits et Ecrits*, t. II, Paris, Gallimard, 1994, p. 69 ver el texto completo *Infra* como anexo 1, Paláu). Se subrayaba así el carácter paradójico del régimen de la Sociedad-Escuela tal como se practica en Francia desde el siglo XIX, bajo formas que asocian integración y separación, incorporación y exclusión. Sin condenarla, Canguilhem por su lado estando abierto al espíritu de utopía, consideraba con una cierta perplejidad la experiencia que se llevaba a cabo en el departamento de filosofía de Vincenne.

⁵ En uno de sus primerísimos escritos, Canguilhem se reclama de una filosofía “de la toma de partido” (“Fascisme et révolution”, *Libres Propos*, marzo de 1933, *Oeuvres complètes*, Paris, Vrin 2013, p. 453). Encuentra ahí la justificación filosófica de su compromiso en la Resistencia, siguiendo a Cavaillès, compromiso que responde él mismo a la exigencia de ser “normativo”, y no sometido a normas convenidas, cuya fórmula “Trabajo, familia, patria” constituye su expresión caricaturesca. En la teoría como en la práctica, Canguilhem le concede un valor primordial al espíritu de “vigilancia”, en el sentido de lo que Alain había llamado las “Vigilias del espíritu”; paradójicamente es la puesta en funcionamiento riguroso de este espíritu de vigilancia el que, en el momento de la guerra, lo alejó de Alain y del grupo de los alainistas (que terminaron acercándose a Vichy).

las normas al sujeto, por ende, planteando que solo existen sujetos sujetos a normas que tienen sus fuentes en otra parte distinta a una conciencia, instancia de juicio (Foucault). Desarrollando hasta sus últimas consecuencias estas dos opciones de sentido aparentemente inverso, Foucault y Canguilhem no dejaron de acercarse y entenderse, en un espíritu de verdadera connivencia, sin que, sin embargo, sus respectivas posiciones llegaran exactamente a confundirse.

Para darle un contenido preciso a la alternativa que se acaba de esbozar, veamos cómo intervino en el marco de la discusión suscitada por el concepto de *episteme*. En “¿Muerte del hombre o agotamiento del *cogito*?”, Canguilhem señala:

No existe en la actualidad filosofía menos normativa que la de Foucault, más ajena a la distinción de lo normal y de lo patológico⁶.

Esta anotación toma toda su importancia cuando uno se recuerda que, en la situación opuesta, Canguilhem hace él mismo pasar al primer plano de su trabajo la consideración de lo normativo, y hace de la separación de lo normal y de lo patológico el objetivo principal de su reflexión. Por consiguiente, uno no se sorprende que plantee la siguiente cuestión en la continuación de su artículo, que a primera vista es una objeción hecha a Foucault:

Tratándose de un *saber* teórico ¿será posible pensarlo en la especificidad de su concepto sin referencia a ninguna norma?⁷

Pensar un saber teórico en la especificidad de su concepto, reintegrándolo para ello a la dinámica propia del conocimiento científico que es una actividad completa cuyo desenvolvimiento es histórico, no es, en efecto, aprehenderlo en un plano de generalidad, como orden teórico puro, indiferenciado y neutro, cuyo desarrollo unívoco estaría sometido a una ley objetiva de la cual él saca su carácter de necesidad, sino que es seguir el camino efectivo en el curso del cual se elaboraron poco a poco, de manera imprevisible e irregular, los conceptos que permiten tratar problemas específicos, como, por ejemplo, el del comportamiento reflejo (tema de la tesis que Canguilhem preparó bajo la dirección de Bachelard⁸); ahora bien, hacer la historia de un concepto es establecer el

⁶ Art. cit., Revista *ECO*.

⁷ *Ibid.*

⁸ La idea directriz del estudio que Canguilhem consagró a *La formación del concepto de reflejo en los siglos XVII y XVIII* (Paris, PUF, 1955) es que, contrariamente a lo que uno se figura generalmente porque se considera a priori que las cosas hubieran debido pasar así, el concepto de reflejo no apareció en el contexto de un estudio del funcionamiento de los organismos apoyado en un presupuesto mecanicista (Descartes), sino por el contrario en un contexto vitalista (Willis). Se encuentra acá una aplicación del principio general según el cual la historia de las ciencias, que es una historia en el pleno sentido del término, no puede ser forzada a existir en el plano de una reducción racional que no le asignara ningún sitio a acontecimientos de pensamiento; ella no es una historia de las teorías y de su encadenamiento, historia en la que no hay lugar para tales acontecimientos, sino una historia de los conceptos cuya formación está sometida a los azares, lo que la hace por una parte imprevisible.

inventario de las elecciones que han sido hechas en tal o cual momento por tal o cual científico que, descartando para ello otras, las ha privilegiado, de alguna manera las ensaya; y no se ve cómo esas escogencias hubieran podido ser efectuadas en ausencia de normas, por tanto de principios de evaluación, asumidos con toda responsabilidad por los que de ellos se reclaman, que habrían fijado las orientaciones en respuesta a esperas y a exigencias de orden axiológico, y no únicamente lógico. De hecho, la historia de las ciencias practicada por Canguilhem, que es, a la vez, una historia de los problemas y una historia de los conceptos que permiten formular esos problemas a la espera de su solución que no estaría de ninguna manera prefigurada desde el comienzo en su enunciado, es, no un desenvolvimiento predeterminado en y por su estructura de partida, sino una sucesión de experimentos y de aventuras teóricas llevadas a cabo por los científicos, auténticos sujetos de saber que, a medida que –se van volviendo bajo sus propios riesgos y peligros, normativos– han decidido dirigirse en tal o cual sentido y sacar todas las consecuencias de dicha elección. Es pues pensando cuidadosamente sus palabras que Canguilhem tituló la conferencia que pronunció en 1964, en conmemoración del cuarto centenario del nacimiento de Galileo: “la Significación de la obra y la Lección del hombre”⁹. Una cosa es la significación de la obra, es decir, el valor de verdad o el grado de científicidad, que le pueden ser atribuidas a las tesis que ella vehicula; y otra es la lección del hombre, es decir, el compromiso de este con un trabajo de pensamiento jalonado a punta de tomas de partido, como el rechazo del geocentrismo, una orientación bien arriesgada cuya responsabilidad fue asumida personalmente por Galileo. Canguilhem muestra en su conferencia de 1964 que, comprometiéndose por esta vía –una elección que sabemos le costó personalmente muy caro– Galileo “estaba en la verdad” (se lo puede afirmar hoy) sin que esto signifique propiamente hablando que él decía la verdad, pues de hecho, él no disponía de todas las pruebas –que finalmente solo fueron provistas en el marco de la mecánica newtoniana– que permitieran establecer lo bien fundada de dicha elección, que era (en el sentido fuerte del término) una escogencia, un partido que se tomaba de alguna manera, que resultaba de un juicio efectuado a la espera de su validación, por tanto, que estaba por verse:

Estar en la verdad no significa siempre decir verdad. Y es aquí donde la lección del hombre va a aclarar la significación de la obra¹⁰.

De la misma manera que tener buena salud no es encontrarse en un estado estable cuya perpetuación estaría a prueba de todo riesgo¹¹, para un científico

⁹ El texto de esta conferencia se reproduce en los *Estudios de historia y de filosofía de las ciencias*, tr. María Luisa Jaramillo, Medellín: Universidad Nacional de Colombia, julio de 1992. pp. 29 ss.

¹⁰ *Ibid.*, p. 38.

¹¹ Canguilhem concluye de todo ello que no es “normal”, como uno se lo figura bien a menudo, estar bien de salud. Este tema paradójico lo desarrolló bien al final de la parte complementaria, añadida veinte años después,

estar en lo verdadero no es encontrarse en un camino que conduce derechito y con toda seguridad a la verdad, lo que exigiría que esta preexistiese a su manifestación, sino que es ser normativo, corriendo el riesgo de escogencias teóricas audaces, que producen rupturas, cuya pertinencia no está de entrada, ni automáticamente garantizada; figurarse que podría ser de otra manera es concebir el devenir del conocimiento como el desarrollo de un sistema completamente racional cuyas condiciones estaban fijadas desde el momento de la partida, que siguen un recorrido que conduce necesariamente de verdades en verdades, sin confrontarse con posibles errores y desvíos¹². En este sentido, a título personal, Galileo estaba bien agarrado por su compromiso propio; era el "sujeto" auténtico de las intervenciones cuyos resultados se consignan en su obra. De manera comparable, en la historia de la biología –dominio al que Canguilhem consagró lo esencial de sus investigaciones– Claude Bernard o Darwin, lejos de estar hundidos en el curso de una lógica inexorable de verdad con respecto a la cual ellos no disponían ya de ningún margen de iniciativa (lo que haría de ellos simples jalones de su desenvolvimiento), han sido verdaderos inventores, creadores de conceptos (el medio interior, para Claude Bernard, la evolución de las especies, para Darwin) cuya pertinencia estaba destinada a ser puesta a prueba, en un ambiente forzosamente polémico de deber-ser. Es por esto que la historia de las ciencias tal y como la practica Canguilhem es,

al estudio sobre *lo Normal y lo Patológico*, en las consideraciones consagradas a "la enfermedad del hombre normal" (*Lo Normal y lo Patológico*, Buenos Aires: Siglo XXI, 1975, p. 216).

- ¹² Es lo que lleva a Foucault a afirmar, como conclusión de su texto "La vida: la experiencia y la ciencia": "Este historiador de racionalidades, él mismo tan "racionalista", es un filósofo del error; quiero decir que es a partir del error que él plantea los problemas filosóficos, digamos más exactamente, el problema de la verdad y de la vida" (Michel Foucault. "La vida: la experiencia y la ciencia". *Revista de Metafísica y Moral*. 90 ° año/n.º 1 Enero-Marzo 1985. pp. 3-14. Traducido por Luis Alfonso Paláu-Castaño. Barcelona, sábado de 1988). Dicho de otro modo, con Canguilhem se aprende a razonar, no de la verdad considerada como una adquisición, sino del error a la verdad, aprehendida dinámicamente como un objetivo por alcanzar, sin garantía de éxito. Esta inversión de perspectiva, o "eversión", resulta del paso de una lógica de la ley, que se aplica a lo que es, a una lógica de la norma, orientada en el sentido de lo que debe o puede ser, con el margen de incertidumbre señalado por la locución "quizás" (peut-être, escrita en francés con el guión): lo posible es a la vez, según la definición que de él da Aristóteles, lo que es y no es, entre presencia y ausencia. "Una saca su sentido, su función y su valor por el hecho de la existencia por fuera de ella de lo que no responde a la exigencia que ella sirve. Lo normal no es un concepto estático o pacífico, sino un concepto dinámica y polémico" (*Lo normal y lo patológico*, 2ª parte, "veinte años después", p. 176). Este pasaje lo comenta Foucault de la siguiente manera: "La norma no se define en absoluto como una ley natural, sino por el papel de exigencia y coerción que es capaz de ejercer con respecto a los ámbitos en que se aplica. La norma, por consiguiente, es portadora de una pretensión de poder. No es simplemente, y ni siquiera, un principio de inteligibilidad; es un elemento a partir del cual puede fundarse y legitimarse cierto ejercicio del poder" (*Los anormales*, lección del 15 de enero de 1975, México: Fondo de cultura económica, 2000, p. 57). "Una pretensión de poder", "un cierto ejercicio del poder": "poder", correlativo a la intervención de la norma y no a la de la ley, debe entonces entenderse de manera polémica, en oposición a lo que es, en el sentido de la ontología y de la concepción de racionalidad que de acá se deriva (la que define la verdad como "*adaequatio rei et intellectus*"). Este poder, el que se adosa a la exigencia y a la coerción llevadas por la norma, no consiste en una dominación impuesta a nombre del hecho establecido, sino en el movimiento con miras a un cambio de estado, por tanto de un "puede ser" o de un "quizás". Así como el de norma, el concepto de poder es "dinámico y polémico".

en el sentido fuerte del término, una historia de científicos que se confrontaron, con los medios de que disponían, y por medio de rectificaciones sucesivas, al debate de lo verdadero y de lo falso, sin saber exactamente hacia dónde iban al momento de partir, salvo que buscaran reinsertar ficticiamente sus procesos en el movimiento retrógrado de lo verdadero.

A primera vista, en Foucault las cosas se presentan de forma completamente diferente; se duda inmediatamente, su reflexión va a pasar claramente por problemas que conciernen “la significación de una obra” como los concernientes a “la lección de un hombre”. Cuando intervino en el Instituto de Historia de las Ciencias, con ocasión de las Jornadas de Estudio organizadas en 1969 por el bicentenario del nacimiento de Cuvier por parte de Canguilhem¹³, en el marco de un debate bastante tenso que siguió a su exposición, él generalizó sus apuestas de la siguiente manera:

Pero cuando se trata de estudiar capas discursivas, o campos epistemológicos que comprenden una pluralidad de conceptos y de teorías (pluralidad simultánea o sucesiva) es evidente que la atribución al individuo se vuelve prácticamente imposible. Así mismo, el análisis de estas transformaciones puede difícilmente ser referido a un individuo preciso [...] De suerte que la descripción que trato de hacer debería dejar de lado en el fondo cualquier referencia a una individualidad, o más bien retomar de arriba abajo el problema del autor [...] Pues mi problema es señalar la transformación. Dicho de otra manera, el autor no existe¹⁴.

¹³ En la “Introducción”, firmada por Canguilhem, a la presentación del conjunto de las intervenciones presentadas en el curso de esas jornadas de estudios, se precisa, con respecto a las discusiones llevadas a cabo en aquel grupo de estudio que personalmente él animaba y en el que habían sido preparadas aquellas jornadas: “Se trata de someter a la prueba de un examen crítico la brillante tesis sostenida por M. Foucault en su obra *las Palabras y las Cosas*” (*Revue d'histoire des sciences*, t. XXIII n° 1, janvier-mars 1970, Paris, PUF, p. 7). De hecho, en el curso de esas jornadas, la tesis paradójica, iconoclasta, sostenida por Foucault según la cual Darwin está más próximo de Cuvier, a pesar del “fijismo” profesado por este último, que de transformistas como Lamarck, heredero intelectual de Jussieu, y por su intermediario defensor de la teoría de la escala de los seres, teoría que constituía el principal obstáculo para la formación del concepto de evolución de las especies, ha sido discutida por investigadores de los cuales la mayor parte eran cercanos de Canguilhem. Éste por su parte, había ya explicado en “¿Muerte del hombre o agotamiento del *cogito*?” (aparecido dos años antes) que el punto de vista de Foucault, aunque estaba sujeto a discusión, le parecía perfectamente defendible: “Incluso si se piensa que Foucault no tiene razón en este punto –y personalmente pensamos que él tiene razón– ¿será esta una razón suficiente para acusarlo de haber echado por la borda la Historia?” (*op. cit.*, p. 260). En suma, Canguilhem considera que, en este caso, Foucault está en lo verdadero, incluso si es imposible afirmar con toda certidumbre que lo que dice es verdad, lo que abre un campo de debate. No sin picardía Canguilhem reenvía así a Foucault a su propia normatividad de sujeto de saber. También se podría remarcar que el giro (“éversion”) operado en este caso preciso por Foucault, que conduce a interpretar la relación de Cuvier con Darwin, no en un sentido depreciativo, sosteniendo que el fijismo de Cuvier constituyó un obstáculo para la formación de la teoría de la evolución, sino en un sentido positivo, no deja de presentar formalmente una analogía con la rehabilitación del vitalismo efectuada por Canguilhem algunos años antes, en el marco de sus investigaciones sobre el reflejo.

¹⁴ *Dits et écrits*, II n° 77, Paris, Gallimard, 1994, p. 60. (Traducido por Luis Alfonso Paláu C. para el seminario permanente de Historia de la biología, Escuela de estudios filosóficos y culturales, Facultad de Ciencias Humanas y Económicas, Universidad Nacional de Colombia, Medellín, diciembre 3 de 2002) Estas afirmaciones, públicamente sostenidas en 1969, recortan y resumen las tesis desarrolladas el mismo año en la conferencia “¿Qué es un autor?” y en la obra *la Arqueología del Saber*, aparecida igualmente en 1969.

Continuando su intervención, Foucault llega incluso hasta reprocharse haber utilizado nombres propios como los de Cuvier, Bopp o Ricardo, en *Las palabras y las cosas*, mientras que el proceso de “transformación” que buscaba evidenciar, sobre cuyo fondo había aparecido la idea de “ciencias humanas”, se desenvolvía en un plano en el que no intervienen ni los autores ni las obras. Vista bajo este ángulo, la historia de los conocimientos se presenta como un proceso sin sujeto.

Canguilhem asistía a la discusión que siguió la presentación de esta tesis, discusión en la que, con excepción de una breve anotación consagrada a la temática de la escala de los seres, no intervino¹⁵. Sería difícil reconstituir el hilo de los pensamientos que han debido sucederse en su espíritu escuchando afirmaciones como las que acabamos de oír que, sin duda por táctica más que por perturbación, se abstuvo de comentar. Pero las personas que siguieron esos debates, y los lectores contemporáneos de sus reseñas que han sido publicadas y conservadas, no han podido y no pueden más que estar afectadas por el contraste entre las posiciones defendidas, por un lado por Foucault, para quien (retomando sus términos) “el autor no existe”, y por otra parte, por Canguilhem, atento a la vez, en el conjunto de sus investigaciones en tanto que historiador de las ciencias, a “la significación de la obra” y a la “lección del hombre”; y este contraste produce tanta más perplejidad cuanto que estaba probado que, en puntos precisos de los que se debatían, Canguilhem se ponía de lado de Foucault contra sus objetores y detractores, lo que no podía sino perturbar, por no decir escandalizar a algunas de las personas que trabajaban con él en el Instituto de Historia de las Ciencias; no podían comprender eso que ellas llamaban su “indulgencia”¹⁶ con respecto a tesis que, en el fondo, contravenían el espíritu de sus propias investigaciones, o al menos así les parecía.

Para desenredar este enigma es oportuno volver sobre el diagnóstico hecho por Canguilhem en su artículo “¿Muerte del hombre o agotamiento del *cogito*?” con respecto al concepto de *episteme*, diagnóstico favorable en el conjunto, lo que no impide, sin embargo, que esté abierto a una discusión con respecto a algunos aspectos de esta noción que presentan dificultades u oscuridades. Lo que, en este concepto, le interesa principalmente a Canguilhem es que él intro-

¹⁵ Lo esencial de su participación en los debates a los que las jornadas de estudio han dado lugar, estaba luego de la exposición de Francis Courtes, “Georges Cuvier ou l'origine de la négation”; esa exposición extraordinariamente brillante, sin citar a Foucault, iba en el sentido de su propuesta, en la medida en que, en el polo opuesto de la vulgata que fila a Cuvier en el campo de los tradicionalistas conservadores obstinadamente girados hacia el pasado, él le asignaba a éste un rol creativo en la historia de las ideas sobre la vida y sobre el organismo, por el hecho de haber introducido de manera innovadora el principio de la negatividad, en un sentido cuasi hegeliano. Cuando Foucault tomó la palabra, bien al final de las Jornadas que terminaron con su intervención, Canguilhem, del que todo el mundo sabía que en el fondo estaba de acuerdo con él, permaneció en silencio, sin duda para no hacer pesar en el debate su autoridad personal que nadie habría osado discutir.

¹⁶ Recordemos que es el término que emplea Dagognet cuando nos cuenta las reticencias del entorno de Canguilhem con respecto a la acogida favorable que él le concedía a las proposiciones turbadoras de Foucault.

duce en el análisis histórico lo que llama con un término que regresa en muchas ocasiones en su texto, un principio de “eversión”; por ello se ha de entender el volteo de la mirada que permite desprender el devenir de los conocimientos científicos, a la vez, en el plano de su interpretación, del régimen de las ideas recibidas, por tanto, de la opinión y, en el plano de su desenvolvimiento real, del presupuesto logicista o formalista según el cual la ciencia progresaría en virtud de su propio empuje racional interno, de adquisición en adquisición, sin posibilidad de derivación o de regreso atrás. Pero una vez admitido esto, surge la pregunta:

La episteme, razón de ser de un programa de eversión de la historia, ¿es o no es algo más que un ser de razón?¹⁷.

Suponiendo que la episteme solo pueda ser un ser de razón, Canguilhem somete esta noción a un examen crítico que no deja de presentar una cierta analogía con el que, en la “Dialéctica trascendental” de la *Crítica de la razón pura*, Kant le hace sufrir a las “ideas” de la razón, forzosamente ideales y tendencialmente idealistas, el Yo, el Mundo y Dios. Asignar a estas ideas un contenido objetivo cuyo tratamiento quedaría asegurado por una disciplina especial, la metafísica, bajo la forma de un conocimiento sometido a la prueba de la verdad es, según Kant, ir más lejos de lo que lo permiten las capacidades impartidas a la razón y, a término, es legislar en el vacío. Asimismo, ¿no podemos preguntarnos si la noción de *episteme* no responde objetivamente a ningún contenido asignable, lo que invalida la tentación de hacer de ella el objeto de una ciencia completa bautizada “epistemología”? Pero planteándose esta interrogación, es preciso no olvidar que las ideas de la razón, una vez que se les ha negado un carácter objetivo, no por ello han perdido, desde el propio punto de vista de Kant, toda suerte de legitimidad, eso sí con la condición de que un estatuto diferente les sea atribuido; si no tienen el poder de legislar, esas ideas no por ello dejan de ejercer esa función que Kant llama reguladora que, sin que se reporten directamente a contenidos reales, les hace jugar en el modo del “como si”, por tanto a título virtual, a título de posibilidades tomadas en cuenta por sí mismas¹⁸. En el

¹⁷ *Op. cit.*, p. 262.

¹⁸ Si la razón no tiene el derecho de afirmar que el Yo, el Mundo y Dios “existen” de conformidad con los datos habituales de la experiencia, nada le impide emplear esas ideas a título puramente indicativo, tratándolas como hipótesis razonables bajo ciertos aspectos. No solamente nada se lo impide sino que ella tiene necesidad de hacerlo pues, en ausencia de esas hipótesis, una síntesis de los conocimientos elaborados por otra parte por el entendimiento en relación con los datos de la sensibilidad, se quedaría indefinidamente diferida. Dicho de otro modo, al ser descartada la tesis según la cual la metafísica es una ciencia exacta, queda abierta la posibilidad de emplearla a título de ficción; yendo más lejos en este sentido, uno podría preguntarse si la función reguladora de las ideas de la razón no está emparentada, en Kant, con el esquematismo de la imaginación (el Borges que declara que la metafísica es una rama de la literatura fantástica, es pues así un kantiano de estricta observancia, Paláu). Poincaré se inscribe en el surco de esta manera de ver cuando presenta los conceptos científicos como ficciones operatorias, cuya validez es puesta a prueba en su funcionamiento; en tal perspectiva, la epistemología no es nada distinto a una rama de la Poética general. Kant, Poincaré, Valéry, Canguilhem (y Borges) se encuentran así colocados en la misma línea.

mismo sentido, cuando él sugiere que la episteme podría no tener otra realidad que la de un ser de razón, Canguilhem, lejos de considerar que esta noción debe ser descartada, incita a reconsiderar su modo de funcionamiento, es decir, el uso que se puede hacer de ella en el marco impartido a lo que Foucault llama una “arqueología del saber”.

Lo que cuestiona Canguilhem es pues precisamente la idea según la cual la episteme podría tener un contenido “objetivo”. Luego de haber avanzado la hipótesis de que ella podría ser a lo sumo un ser de razón, él saca la siguiente consecuencia:

Una ciencia es un objeto para la historia de las ciencias, para la filosofía de las ciencias. Paradójicamente, la *episteme* no es un objeto para la epistemología¹⁹.

Esto quiere decir que, para la epistemología –es decir, retomando la terminología empleada por Foucault, para la arqueología– ¿ella es otra cosa que un objeto? Ahora bien, si se examina atentamente la manera como procede la tarea arqueológica que tiende a evidenciar, bajo el devenir real de las ciencias, de sus conceptos y de sus problemas, invariantes, se constata que estas son aprehendidas según la modalidad, no de lo real, sino de lo posible. En efecto, ¿con qué tiene que ver directamente la *episteme*? No directamente con saberes constituidos sino con condiciones de posibilidad de esos saberes, en el sentido en que Kant habla de lo “trascendental” que se mantiene por detrás de todo conocimiento real, aquello de lo que es necesario no precipitarse a concluir que podría él mismo dar su objeto a un conocimiento real: lo trascendental no es otro real que se mantendría más acá de lo real y que cumpliría a su respecto el rol de un fundamento metafísico, sino que representa, incluso en la trama de lo real, lo que constituye en él la parte de lo posible, de lo virtual, de lo tendencial. Es la razón por la que el arqueólogo tiene que vérselas no con cosas sino con discursos sobre las cosas; parte de la base de que las condiciones de posibilidad de un saber no están dadas directamente en lo real al que se reporta ese saber, sino que tiene que ver con la forma discursiva según la cual se construye ese saber, o más bien: *puede ser (peut être)* construido, es decir: *a ser (à être)* construido a título de una virtualidad que queda por actualizarse, en el contexto de una actividad o de una práctica de conocimiento efectivo que, al no ser asunto del arqueólogo, interesa específicamente, de manera completamente legítima, al historiador de las ciencias.

Si se ven las cosas bajo este ángulo, los procedimientos del historiador de las ciencias, que es Canguilhem, y del arqueólogo, que es Foucault, de ninguna manera son alternativos ni excluyentes el uno del otro, porque se mantienen en planos diferentes: el uno tiene que ver con lo real, y más precisamente con lo

¹⁹ *Op. cit.*, p. 262.

real que se está produciendo, bajo la forma de acontecimientos de pensamiento cuya producción está en curso; y el otro se ocupa de posibles que se presentan bajo forma de capas exhibidas, indiferenciadas, indiferentes a la distinción de lo verdadero y de lo falso. Inmediatamente antes de establecer el carácter no normativo de la empresa arqueológica de Foucault, Canguilhem indica:

El concepto de episteme es el de un *humus* en el cual sólo pueden brotar ciertas formas de organización del discurso, sin que la confrontación con otras formas pueda tener que ver con un juicio de apreciación²⁰.

Aquello sobre lo cual solo pueden brotar ciertas formas de organización del discurso, ese “humus” o terreno de formación que es la episteme, no es él mismo un discurso ya organizado siguiendo ciertas formas; si esas formas pueden aparecer sobre él no es a título de gérmenes preformados o de representaciones completamente hechas, sino porque él ofrece la posibilidad, a la espera de que esta se realice, lo que no tiene que ver con su propia determinación. Queda pues por hacer que surjan las formas en cuestión de ese suelo, cultivarlas, siguiendo procesos que tienen que ver no con el arqueólogo, sino con el historiador de las ciencias; este último es conducido así a voltear prioritariamente su mirada hacia las elecciones efectuadas por los científicos, luego de evaluaciones que han orientado sus tomas de partido en un cierto sentido más bien que en otro, y cuyas consecuencias están sometidas a la prueba de la verificación, que diferencia lo verdadero y lo falso; dicho de otro modo: para retomar la terminología empleada por Bachelard, condiciona la repartición entre ciencia caduca y ciencia sancionada, lo que no es la competencia del arqueólogo.

El arqueólogo, que trata de trascendentales y no de las figuras reales emergidas de su puesta en funcionamiento, no se interesa en la distinción de lo verdadero y de lo falso porque, a nivel en que se sitúa su trabajo, esta distinción no tiene un valor probatorio. En una intervención hecha por Foucault, en el marco de las Jornadas de estudio sobre Cuvier, luego de la intervención de Dagognet que había precedido inmediatamente la suya, es presentada esta reflexión a primera vista sorprendente, “eversadora” habría podido decir Canguilhem:

Es necesario distinguir, en el espesor de un discurso científico, lo que es del orden de la afirmación científica verdadera o falsa, y lo que sería del orden de la transformación epistemológica. Que algunas transformaciones epistemológicas pasen por, tomen cuerpo en un conjunto de proposiciones científicamente falsas, me parece ser una constatación histórica perfectamente posible y necesaria²¹.

²⁰ *Op. cit.*, p. 266.

²¹ *Dits et écrits II* n° 76, p. 29. Traducido por Luis Alfonso Paláu C. para el seminario permanente de Historia de la Biología, Escuela de estudios filosóficos y culturales, Facultad de Ciencias Humanas y Económicas de la Universidad Nacional de Colombia, Medellín, noviembre 24 de 2002.

Dicho de otra manera: que Cuvier haya resultado eventualmente todo falso en el plano de su producción científica propia²² no cuestiona para nada el rol de revelador y de índice que le asigna el arqueólogo en el plano, no de la elaboración de conocimientos reales, llamados a ser sometidos a la prueba de lo verdadero y de lo falso, sino del proceso de “transformación” que da a esta elaboración sus condiciones de posibilidad, nada más.

Para comprender mejor el alcance de este razonamiento, no es aberrante servirse de un paradigma retomado de la geografía. En numerosas ocasiones, en particular en la *Entrevista* aparecida en 1976 en la revista *Heródoto*²³, Foucault explicó que se sentía más geógrafo, preocupado por problemas de disposición en el espacio, que historiador, interesado en evoluciones temporales. Por su lado, Canguilhem se había interesado desde muy temprano en las investigaciones en “geografía humana” llevadas a cabo por la escuela de Vidal de La Blache y de de Martonne, en oposición a la tradición germánica de geografía física inspirada por Ratzel y sus sucesores; él había integrado aquellos resultados a su reflexión personal que, rechazando la vulgata ontologizadora, hace pasar a primer plano la consideración axiológica. Este debate entre geógrafos puede aclarar la discusión precedente con respecto a la *episteme*. Desde el punto de vista de los geógrafos de la escuela alemana, las poblaciones están estrechamente dependientes del suelo que ocupan, y al que están de una vez por todas prendadas o adaptadas y, de alguna manera, clavadas; en esta perspectiva, la geografía explica la historia que no es sino uno de sus avatares. Al introducir el concepto polémico de “geografía humana”, los investigadores de la escuela francesa inspirados por Vidal de La Blache denunciaban implícitamente el carácter “inhumano” de esa explicación que somete enteramente las actividades humanas a un determinismo físico al que ellas no pueden sustraerse, y les negaba por consiguiente la capacidad de innovar, de crear, transformando su medio de existencia; ahora bien, este último, si les ofrecía un conjunto de posibilidades, no prejuzga, sin embargo, de las escogencias prácticas indispensables para que esas posibilidades, al menos algunas de ellas, sean efectivamente realizadas o explotadas, lo que tiene en cuenta su iniciativa. Una cosa es entonces el medio ambiente, espacio neutro ocupado por realidades que, estando simplemente allí a título de datos físicos, no están valorizadas en un sentido o en el otro, en la medida

²² Esta sospecha le había dado su hilo conductor a la exposición de Dagognet que, nutriéndola, consideraba quizás que eso constituía precisamente una objeción válida contra lo que sostenía Foucault. Pero este último, en su intervención, le dio vuelta (“everti”) completamente a la objeción, haciendo de ella un argumento suplementario en apoyo de su tesis. Canguilhem se debía haber divertido mucho asistiendo a este debate en el que se podía ver una ilustración de la fábula del regador regado. Que Cuvier haya podido eventualmente equivocarse no afecta para nada el rol que se le reconoce por parte de la arqueología.

²³ “Questions à Michel Foucault sur la géographie”, *Dits et écrits* III n.º 169, Paris, Gallimard, 1994, p. 28 ss. M. Foucault. *Microfísica del poder*. Madrid: la Piqueta, 1979. pp. 111 ss. Ver también “Des questions de Michel Foucault à Hérodote”, *ibid.* n.º 178, p. 94- 95. «se traducen aquí como anexo 2, Paláu»

en que ellas no ofrecen perspectivas de escogencias completamente trazadas; otro es el medio ocupado y explotado en la práctica por poblaciones que, en particular gracias a los medios artificiales provistos por la técnica, disponen ese espacio para fines de utilidad, fines que de entrada no estaban inscritos en la naturaleza de las cosas, sino que tenían que ver con su responsabilidad de introducirlos allí²⁴. Este análisis ampliado, más allá de lo humano y de las formas propiamente técnicas que toma su actividad, al viviente considerado en general, recorta la distinción hecha, en etología, por Uexküll entre *Umgebung* y *Umwelt*: el primero constituye un entorno natural de hecho, objetivo, como tal indiferente a las prácticas efectivas que allí se desenvuelven bajo la responsabilidad de los sujetos que las ejecutan, mientras que el segundo es un mundo de signos y de significaciones, informado por las necesidades y las tendencias de sus habitantes que se lo han adaptado con miras a llevar allí su vida propia²⁵, y no tanto que ellos se hayan adaptado a él.

Cuando Foucault introduce la noción de arqueología, que hace referencia a un basamento que está más profundo que lo edificado encima de él, apunta su atención al entorno global que da un lugar de acogida a actividades de conocimiento que *pueden* aparecer dentro de ese marco, sin que su aparición obedezca a un principio de determinación sometido a la ley objetiva de las cosas. Dicho de otro modo: lo que él llama la *episteme* de una época no es el conjunto de los conocimientos, ya preformados, que *podrán* ser elaborados en esa época; ella representa únicamente su trascendental, ese “ser de razón” que constituye a fin de cuentas su condición de posibilidad²⁶. El arqueólogo se remonta hasta ese marco, *humus* en el que queda por hacer que se presenten realmente esas formaciones cognitivas que son las ciencias propiamente dichas, con respecto a las cuales, interrogantes como los de “la significación de la obra” o el de “la lección del hombre” merecen ser formulados.

Se comprende, entonces que, si bien la arqueología ha puesto entre paréntesis la consideración de la normativa y de la subjetividad, la historia de las ciencias

²⁴ Lucien Febvre, en su obra sobre *La terre et l'évolution de l'humanité (Introduction géographique à l'histoire)*, aparecida en 1922 en las ediciones Albin Michel en la colección *L'évolution de l'humanité, La tierra y la evolución humana. Introducción geográfica a la historia*. México: UTEHA, 1955) se sirvió de la expresión “posibilismo”, como alternativa a “determinismo”, para designar la orientación nueva comunicada por Vidal de Lablache a las investigaciones de los geógrafos.

²⁵ Como la hembra de la garrapata fecundada que, estando colgada en una rama de árbol, sólo es sensible en lo que la rodea a un cierto olor a mantequilla rancia que le señala el paso, al pie del árbol, de un mamífero de sangre caliente sobre el que se deja caer para penetrar su epidermis y poner allí sus huevos, luego de lo cual, su destino de garrapata se ha realizado, y sólo le queda morir; el mundo exterior para ella se reduce a ese olor; considerado en su globalidad sólo es, en la perspectiva que es la suya, un “ser de razón” privado de objetividad, y como tal irrepresentable.

²⁶ «brillantísima explicación de algo que pocos han podido entender: que exista un *a priori* histórico.... Cfr. *La Arqueología...* Paláu.

pueda, sobre las bases así exhumadas, reintroducir esta consideración con miras a mostrar cómo, del humus primordial, han efectivamente salido tales o cuales conocimientos reales, a lo largo de procesos que no estaban enteramente prefigurados en sus condiciones de partida, condiciones que es necesario no ir a asimilarlas con ningún tipo de fundamento, ya sea lógico o arqueológico. Desde entonces, el trabajo de Foucault y el de Canguilhem ya no son contradictorios, incluso aparecen como complementarios el uno del otro.

Esta complementariedad se ha hecho posible por el hecho de que la arqueología no saca a luz para nada a un sistema primero de conocimientos, conocimientos de esos de antes del conocimiento, a partir de los cuales los científicos no tendrán luego más que efectuar gradualmente el desarrollo. Si un tal sistema existiese, de entrada estaría estructurado y ordenado siguiendo normas destinadas a ser aplicadas de manera conforme o no conforme. Ahora bien, la episteme, tal como la trata el enfoque de Foucault, se presenta de manera completamente diferente: neutra axiológicamente, en el sentido en que no está sometida a criterios permanentes de comprobación de su valor propio de verdad; ella solamente ofrece un campo a la investigación de verdades que no están prefiguradas en ese campo. La episteme hace posible la prueba de la verdad, pero ella no está sometida a esa prueba que, por consiguiente, presenta un carácter, no absoluto, sino relativo; en efecto, solo existe verdad en relación con un contexto epistémico dado, contexto con respecto al cual hay o puede haber verdad, sin que haya lugar para interrogar a dicho contexto sobre su valor propio de verdad.

En “¿Muerte del hombre o agotamiento del *cogito*?”, Canguilhem plantea, de paso, la cuestión de saber si ese relativismo –pero quizá sería preferible hablar de un relacionismo, que desemboque en una puesta en red de la cuestión de la verdad que permita recontextualizarla– no tendrá que ver con el que da su inspiración al proceder culturalista bajo la forma que le han dado los sociólogos y antropólogos norteamericanos. Esta andadura conduce a la revelación de invariantes, como, por ejemplo, la “personalidad de base”, revelación que permite medir el grado de integración de los individuos a la totalidad social de la que ella constituye el paradigma identificador. Asimismo, si se toma en serio el acercamiento, parecería que el trabajo del conocimiento, visto desde el punto de vista del arqueólogo, se desenvolvería sobre el fondo de una “episteme de base” que constituiría, según los términos empleados por Canguilhem, “su sistema universal de referencia en tal época, cuya diferencia es la única relación que mantendría con el que le sigue”²⁷; este universal de referencia, al solo ser universal para su época, se le supone pues que tiene valor en sí, independientemente de una posibilidad de evaluación que lo haga salir de su límites propios. Pero la

²⁷ “Mort de l’homme ou épuisement du cogito?”, p. 266.

hipótesis de la que se reclama este enfoque, tan pronto se lo plantea, debe ser descartada. En efecto, hay una diferencia esencial entre la *episteme* y lo que el culturalismo estadounidense coloca bajo la categoría de personalidad de base. Bajo esta categoría se encuentra un paradigma que, sin haber sido él mismo normado a partir de los criterios de evaluación que exceden su naturaleza propia, norma los comportamientos particulares de los individuos a los que se reporta en un marco cultural dado; neutro axiológicamente si se lo considera en sí mismo, también es en el plano de su uso, separador, generador de conformismo, por tanto no neutro, que es a lo que lo destina su naturaleza misma de paradigma; según los términos empleados por Canguilhem, él representa “el concepto a la vez de un dato y de una norma que una totalidad social impone a sus partes para juzgarlas, para definir la normalidad y la desviación”²⁸. Ahora bien, la *episteme*, que ofrece un campo, es decir, un conjunto de disponibilidades indispensables para las operaciones efectivas del conocimiento, no legisla sobre el uso de esas disponibilidades y, por consiguiente, no le provee a las operaciones que hace posibles (a las que les ofrece sus condiciones necesarias pero no sus condiciones suficientes) modelos estándares que permitan discriminar sus resultados; la neutralidad axiológica propia de este campo se extiende al conjunto de las operaciones a las que da lugar, es decir, que él no le impone nada a estas normas de verdad preconstituidas, independientes de su puesta en funcionamiento efectivo. Sobre el humus de ese campo brota, no de lo normal apreciado como tal con relación a patrones dados *ne varietur*, sino de lo normativo, es decir un trabajo prospectivo de invención cuya responsabilidad la tienen personalmente los científicos, lo que los conduce en esta ocasión a “estar en lo verdadero” o, más bien, a meterse en ello, por su propia cuenta y riesgo, incluso sin saber y sin poder saber, propiamente hablando, lo verdadero por adelantado. Por acá mismo se reanuda una relación entre *episteme* y posición de sujeto; si no existe sujeto fundador que se mantendría tras la *episteme* –y en este sentido es claro que ella no tiene sujeto– hay lugares delante de ella para la acción efectiva de sujetos productores de conceptos y trabajadores de la prueba, acción a la que ella ofrece, no modelos prefabricados sino disponibilidades. El sujeto no ha sido suprimido, sino que cambió de lugar y, por lo mismo, de naturaleza²⁹.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ Es lo que conduce a Foucault, bien al final de su texto “la Vida: la Experiencia, la Ciencia” a preguntarse: “¿No será que toda la teoría del sujeto debe ser reformulada desde que el conocimiento, más bien que abrirse a la verdad del mundo, se enraiza en los “errores” de la vida?” (*Dits et Ecrits*, t. IV, Paris, Gallimard, 1994, p. 776 (tr. Paláu, *Sociología 18*, Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana, Julio/1995. pp. 15-16.)). Desde entonces, la partición entre “una filosofía de la experiencia, del sentido, del sujeto” y “una filosofía del saber, de la racionalidad y del concepto” mencionada por Foucault en la introducción de su texto (*ibid.*, 1^a col. p. 8) deja de tener un valor explicativo; una concepción del conocimiento y de su historia como la de Canguilhem, que hace pasar al primer plano la vida de los conceptos, lejos de evacuar definitivamente la referencia al sujeto, conduce a repensar el estatuto de esa referencia, por tanto a asignarle una nueva posición al sujeto.

Se puede pues afirmar que, incluso durante el período en que había alejado de sus preocupaciones la consideración de un sujeto de las normas, no solamente sujetado a normas, sino creador de normas, y como tal inclinado a lo que llamará más tarde “el cuidado de sí”, Foucault no invalidó de ninguna manera la cuestión del sujeto, sino que preparó una manera novísima de abordarlo, que pondrá en funcionamiento durante el período ulterior en que esa cuestión del sujeto regresará, tomada en sí misma, al primer plano de su atención. Para caracterizar ese nuevo abordaje, se puede retomar la fórmula de la que se servía Canguilhem en el título de su artículo, “Agotamiento del *cogito*”, que no significa, como lectores demasiado apresurados se lo han figurado, la desaparición del sujeto, ni siquiera –tomando esta fórmula al pie de la letra– la “muerte del hombre”. Cuando Foucault explica que, en el plano propio de la arqueología, el hombre solo ocupa, a título de objeto de conocimiento, la posición de una formación derivada, destinada, una vez llegue el momento, a borrarse como una figura trazada en la arena a la que la marea viene a recubrir, se dedica al género de especulaciones que Althusser, sirviéndose de referencias y de medios diferentes, ponía bajo la categoría de “humanismo teórico”³⁰; pero, poniendo en su sitio este tipo de especulaciones que, dice él, cumplieron su ciclo, él libera el campo donde podrá aparecer una noción de un tipo completamente diferente, cuya caracterización toma prestada de Nietzsche, bajo la denominación “superhombre”. Ahora bien ¿qué es el superhombre? Es el tipo de sujeto que debe salir del “agotamiento del *cogito*”, por tanto, un sujeto que ha dejado de ser sustancial, *res cogitans*, y que ya no juega el papel de un fundamento teórico, sino que se ha vuelto sujeto práctico, sujeto de sus actividades, en el primer rango de las cuales está la de hacerse a sí mismo, o hacer de sí su obra propia, a prueba de los valores de los que ha hecho elección, por su propia cuenta y riesgo, no completamente solo sino con los otros, y eventualmente en conflicto con ellos.

Canguilhem también era un lector de Nietzsche, y su concepción de la normativa del sujeto converge (por otras vías distintas a las seguidas por Foucault) en la de un sujeto práctico, sometido a la exigencia del deber ser bien simplemente porque él ya no es completamente a la manera de una cosa, sino que él tiene que ser, debe hacerse, por su propia actividad creadora, que en nada está sometida a un determinismo natural, incluso si ese determinismo le ofrece el fondo sobre el cual le queda trazar su camino propio bajo su responsabilidad. En momentos en que preparaba su tesis de Medicina, que después constituyó el cuerpo principal de la obra sobre *Lo normal y lo patológico*, Canguilhem se había

³⁰ Por “humanismo teórico”, hay que entender la especulación ordenada a la representación de una “esencia humana” cuya realidad estaría dada en lo absoluto, a título de una “naturaleza” completa, tratada, para retomar los términos empleados por Spinoza, “*tanquam imperium in imperio*”. Es de esta representación, aún dominante en Feuerbach, que Marx ha debido desprenderse para elaborar su materialismo histórico.

interesado en filósofos neokantianos de la escuela de Heidelberg³¹; en su espíritu, su manera singular de razonar había recortado las enseñanzas que había sacado de Renouvier y de Hamelin, y que iban en el sentido de lo que se puede llamar un “posibilismo”³², poniendo de presente un punto de vista axiológico, como alternativa a un “determinismo”, que tenía mucho más que ver con un punto de vista ontológico, es decir, con una “filosofía de cosas”³³. Que el hombre, como por lo demás el conjunto de los seres vivos, evoluciona en un mundo lleno de cosas que pueden indiferentemente³⁴ serle útiles o dañinas, es algo que no se puede negar; pero esto no autoriza a llevarlo al rango de una cosa al lado de las otras, así solo sea porque él, a su manera, tiene a bien ser la cosa que él es; esta manera se distingue por su capacidad de cambiar su medio de existencia transformándolo por medio de la técnica y, cuando se requiere, cambiando de medio, una capacidad de la que los seres vivos no disponen, al menos no en el mismo grado. Canguilhem, generalmente avaro en consideraciones de orden general, ha priorizado en particular esta consideración –a la que le daba la forma de una “exigencia” (palabra que regresa a menudo cuando concentra las apuestas de su orientación filosófica personal)– en la conclusión de su conferencia sobre “el Cerebro y el pensamiento”, donde introduce, de manera bastante inesperada la referencia a Spinoza, un filósofo que, en razón del sustancialismo y del necesitarismo que se le acredita frecuentemente, no estaríamos inclinados a colocar bajo la categoría de “posibilismo”³⁵. Es la razón por la que, cuando se refiere a

³¹ Windelband & Rickert, principales representantes de esa escuela, efectúan una relectura original del kantismo, que lo reduce en el fondo a una filosofía del juicio y de los valores, punto de vista en el cual la consideración del “deber-ser” (*Sollen*) tiene prioridad sobre la del ser (*Sein*). Por ejemplo, una representación verdadera es la que *debe ser* pensada, una acción buena es la que *debe ser* realizada, una cosa bella es la que *debe* agradar, etc., en el sentido en que “debe ser” no remite a una obligación, o al juego de un automatismo, sino que representa un posible que, una vez valorizado, falta por hacerlo pasar a los hechos; esta puesta en funcionamiento tiene que ver, según estos pensadores, no con la responsabilidad de sujetos personales sino de la cultura histórica de una época y de un lugar dados considerada, no como un sistema obligatorio, sino como un conjunto que está buscando hacerse su lugar, ordenarse, orientarse siguiendo sus tendencias propias. En la tesis de Medicina de 1943, Canguilhem cita de paso una fórmula del filósofo austriaco Reininger, extraída de su obra *Wertphilosophie und Ethik* (1939), que resume esta orientación de pensamiento: “*Unser Weltbild ist immer zugleich ein Wertbild*” (“Nuestra visión del mundo es siempre al mismo tiempo una imagen de valor”) (*Le Normal et le pathologique*, Paris, PUF/Quadrige, 1988, p. 117). Canguilhem adoraba este género de fórmulas lapidarias.

³² Recordemos que esta expresión es la que utiliza Lucien Febvre para caracterizar la orientación propia de las investigaciones en “geografía humana”.

³³ Renouvier se servía de la expresión “filosofía de cosas” para caracterizar la manera de pensar propia de Spinoza.

³⁴ Indiferentemente, en la perspectiva propia de ese mundo de cosas, si es que se le puede imputar a este último (al mundo) una perspectiva; es al sujeto, humano o simplemente viviente al que le corresponde hacer la diferencia entre lo que, viniendo de este mundo, le es útil y lo que le es dañino, corriendo por supuesto el riesgo de equivocarse.

³⁵ El lector de la *Ética* que se detiene en la primera parte de la obra tropieza, en el Apéndice de ella donde la idea de finalidad natural es definitivamente desacreditada desde un punto de vista racional, con la fórmula “*omnia sunt praedeterminata*”, “todas las cosas están predeterminadas” en el sentido en que obedecen a

Spinoza para concluir su exposición sobre “el Cerebro y el pensamiento”, no es desde el ángulo teórico que pudiera ser puesto bajo la rúbrica “la significación de la obra” que Canguilhem lo hace; “Spinoza” –y cuando pronuncia el nombre de Spinoza Canguilhem piensa, y piensa muy fuerte, en Cavallès que se había declarado en muchas ocasiones “spinozista”– es ante todo para él “la lección del hombre”, un hombre que ha sido un héroe del pensamiento no solamente en el plano de sus elecciones teóricas, sino en el de la vida práctica, y propiamente de la política, de sus violencias y de sus azares.

Entonces, “Spinoza”, antes que un nombre pudiendo servir de etiqueta a una doctrina que tiene su lugar en la historia de los sistemas de pensamiento, es el representante de una actitud o, para retomar una palabra que le encanta a Canguilhem, una manera de obrar filosófica, una cierta forma de orientarse, de perfilar sus intervenciones, de ser “normativo”, no solamente en el pensamiento sino también en la vida:

En cuanto a la filosofía, su tarea propia no es la de aumentar el rendimiento del pensamiento sino el recordarle el sentido de su poder. Asignarle a la filosofía la tarea específica de defender al Yo como reivindicación intransferible de presencia-vigilancia es reconocerle solamente el papel de la crítica. Por lo demás esta tarea de negación no es de ninguna manera negativa, pues la defensa de una reserva es la preservación de las condiciones de posibilidad de la salida (...) Defender su circunspección impone salir de ella cuando se requiera, como lo hizo Spinoza. Salir de su reserva es hacerlo con su cerebro, con el regulador viviente de las intervenciones que actúan en el mundo

principio de causalidad cuya fuente última se encuentra en Dios, es decir en la naturaleza; si es curioso, puede entonces preguntarse si, una vez formulada tal tesis, el proyecto mismo de una “ética” –es decir de una teoría de la acción– no se encuentra por ello mismo invalidado, lo que por lo menos sería extraño en el comienzo de una obra titulada precisamente *Ética*, y no *Lógica* o *Metafísica*. Su sorpresa comienza a disiparse cuando, avanzando en su lectura descubre que, a comienzos de la cuarta parte de la obra, Spinoza reintroduce (con la noción de lo que es útil en el doble sentido de lo útil propio y de lo útil común) la consideración de la finalidad, es verdad que bajo un novísimo aspecto; se trata en efecto entonces de una finalidad que no está inscrita en la naturaleza de las cosas, sino que tiene que ver con la actividad humana, en tanto que esta, llevada por el impulso del *conatus*, que empuja a cada ser a perseverar en su ser –empresa cuyo éxito no está garantizado *a priori*– está sometido a la vez a la ley innovadora y mortífera de la afectividad y del deseo, a los juegos de Eros y de Thanatos estaríamos tentados a decirlo en el lenguaje de Freud. Aparece entonces que vivir –y escribir una “Ética” es precisamente proponer un arte de vivir– no es un estado, una propiedad de cosa, sino una actividad, como tal polarizada, polémica, es decir confrontada permanentemente con la alternativa entre preferir y excluir, de donde resulta la separación de lo normal y de lo patológico. La referencia a “valores”, incluso si ella opera con frecuencia sobre el fondo del conocimiento de primer género, es decir de la imaginación (lo que impide atribuirle un carácter racional) reencuentra entonces un interés filosófico; y de hecho, las dos últimas partes de la obra de Spinoza están consagradas al esfuerzo con miras a volver a trabajar la creencia en valores, salida espontáneamente de los procedimientos de la imaginación que conducen a figurarse que se desean ciertas cosas porque se juzga que son buenas, mientras que a la inversa uno juzga que son buenas porque se las desea, con el fin de elevar la convicción en el valor de los valores a nivel de la razón, lo que equivale a fin de cuentas a reconciliar afectividad y racionalidad, última palabra de la sabiduría. Resumamos: si las consideraciones sobre las sustancias, los atributos y los modos que Spinoza ha escogido como punto de partida de su demostración, parecen obstaculizar o convertirse en una pantalla al desarrollo de una axiología, filosofía de los valores o del juicio, en realidad ellas son jalones preparatorios para la elaboración de ésta, puesto que no se ve cómo una reflexión “ética”, por tanto girada hacia la práctica, podría eximirse de ella.

y en la sociedad. Salir de su reserva es oponerse a toda intervención extraña sobre el cerebro, intervención que tiende a privar al pensamiento de su poder de reserva en última instancia³⁶.

Bajo una forma concentrada –una extrema concentración es la marca distintiva del “estilo” de Canguilhem³⁷ – esta declaración vehicula toda suerte de reservas. Cuando Canguilhem le asigna a la filosofía, bajo la responsabilidad de un “Yo” de vigilancia³⁸, una “tarea de negación que no es de ninguna manera negativa”, explota una concepción original de la negación que remite a la vez al *Ensayo con miras a introducir en filosofía el concepto de negativo* de Kant, a la interpretación no-hegeliana de la dialéctica como “heterología” de Rickett, y a la “filosofía del no” de Bachelard: pensar, como todas las otras actividades vitales, es confrontarse con valores negativos, superar obstáculos; por tanto, en el sentido fuerte del término: “resistir”, esta última palabra, remitiendo a una gama de comportamientos que van desde mantener la circunspección en la adversidad, a la de oponerse, incluso por la fuerza, si es necesario. Cuando evoca la necesidad en la que el filósofo se encuentra, en este caso, de “salir de su reserva”, Canguilhem piensa evidentemente en el compromiso de Cavaillès en el movimiento de la resistencia contra el régimen de Vichy y la ocupación alemana, un compromiso que le costó la vida, y en su propio compromiso con ese movimiento en el que había seguido su ejemplo, como no ha cesado de recordarlo, un ejemplo cuyo alcance es simultáneamente político y filosófico, no siendo posible el uno sin el otro. Por discreción, por “reserva” –la reserva era un carácter distintivo de la personalidad de Canguilhem– la conclusión de la conferencia sobre “el Cerebro y el pensamiento” no hace expresa referencia a este compromiso que Canguilhem mismo practicó, como filósofo, arriesgando el pellejo en los montes de Auvergne, pero lo evoca sirviéndose de una parábola tomada de una de las biografías de Spinoza compuestas luego de su muerte. Esa parábola, de la que no se sabe si se refiere o no a hechos reales o legendarios –por lo demás en su época, Spinoza era alguien a propósito de quien se podía efectivamente contar este género de historias, ya fueran verdaderas o falsas–, concierne la expedición solitaria que habría llevado a cabo Spinoza por las calles de La Haya, blandiendo una pancarta en la que estaban escritas las palabras: “*Ultimi Barbarorum*”; el acontecimiento habría ocurrido en 1672, en el momento del asesinato de los hermanos Witt, los Grandes Pensionistas del régimen republicano instaurado algunos años antes, en el que parece –quizá

³⁶ “Le cerveau et la pensée” (1980), reproducido como introducción al volumen colectivo *Georges Canguilhem philosophe historien des sciences*, Paris, Albin Michel, 1993, p. 31. G. Canguilhem. “El cerebro y el pensamiento”, publicado en la revista *Sociología 17* de la Universidad Autónoma Latinoamericana, Medellín, Junio de 1994, p. 23, 2ª & 3ª col. Colgado en la red por la *Revista colombiana de psicología*, nº 5-6, 1996. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

³⁷ «estilo que con razón, a un poeta de los nuestros, le parecía “pedregoso”, Paláu.

³⁸ “El Yo no está con el mundo en relación de sobrevuelo sino en relación de vigilancia” (*ibid.*, p. 22, 3ª col.).

sea otra leyenda— había participado a título de Consejero; y una vez descubierto el asunto, había hecho su apología en su *Tractatus Teológico-político* publicado anónimamente en 1670, una llamada que se difundió inmediatamente por toda Europa. Este proceder, a la vez temerario y simbólico, presenta una significación filosófica en la medida en que remite a la existencia de un “Yo” que no se contenta con adoptar, con respecto a la realidad, una posición de sobrevuelo, sino que, incluso en sus redes, ejerce una función de “vigilancia”. Pero en el mismo movimiento aclara el conjunto de la filosofía de Spinoza cuyo alcance es revelado plenamente:

En suma, esta filosofía que refuta y rehúsa los fundamentos de la filosofía cartesiana, el *cogito*, la libertad en Dios y en el hombre, esta filosofía sin sujeto, muchas veces asimilada a un sistema materialista, esta filosofía vivida por el filósofo que la pensó, imprimió a su autor el empuje necesario para insurgirse contra el hecho cumplido. La filosofía debe dar cuenta de tal poder de empuje³⁹.

Visto bajo este ángulo, Spinoza es por excelencia un filósofo “normativo” que, profesando “el agotamiento del *cogito*”, abre un campo de intervención a un nuevo “Yo”, definido por su “poder de empuje”⁴⁰ que lo conduce a “insurgirse contra el hecho cumplido”.

Este desvío por Spinoza, un pensador en el que parece que Foucault nunca se interesó, conduce a él por un sesgo inesperado. En efecto, ¿qué es Spinoza para Canguilhem? Es el filósofo que detenta y ejerce un “poder de empuje” que lo impulsa a insurgirse, a resistir. Pues resulta que, en sus últimas producciones teóricas, y en las intervenciones que hacía en caliente sobre las cuestiones de actualidad, Foucault le dio una particular importancia a la noción de “resistencia”. Incluso se puede avanzar que fue esta noción la que hizo la transición entre su reflexión sobre la cuestión del poder y la del sujeto, que pasó a primer plano en sus últimos trabajos. La idea que desarrolla Foucault a este respecto es que la resistencia no es un fenómeno aislado, y como tal accidental, porque su necesidad es consustancial al ejercicio del poder, del que constituye la otra cara; es la razón por la que no hay forma concebible de poder que no comporte en su estructura la tendencia a resistirle; en este sentido, al nivel que juegue, el poder, lejos de constituir un sistema cerrado, opaco y sin fallas, deja siempre lugar a la tendencia a enfrentarlo, y en el límite a derrocarlo. Ahora bien, este lugar es precisamente aquel por el que se insinúa el sujeto salido del agotamiento del *cogito*; un sujeto que no reivindica una identidad sustancial independiente, por tanto, absoluta, sino que, ocupando los intersticios de la realidad, desapretando las “mallas del poder”, se hace por ello mismo normativo, es decir: ya no detentador de una subjetividad de la que dispondría como si se tratase de un

³⁹ *Ibid.*, p. 23, 2.ª col.

⁴⁰ Esta expresión “poder de empuje” restituye lo más cerca posible la significación de la noción de *conatus*.

hecho cumplido, sino autor responsable de sí mismo, creador de una subjetividad que se ha vuelto su propia obra. De esta orientación en dirección a los problemas de la normativa y de la subjetividad, que se ha vuelto dominante en los últimos trabajos de Foucault, Canguilhem lo había pronosticado en 1967, lo anunció en la conclusión de su artículo “¿Muerte del hombre o agotamiento del *cogito*?”. Luego de haber subrayado el interés de las nuevas luces aportadas por *Las palabras y las cosas* sobre la formación de la idea de “ciencias humanas”, propone en las últimas líneas de su texto la siguiente hipótesis:

A menos de que, no tratándose ya aquí de la naturaleza y de las cosas, sino de esa aventura creadora de sus propias normas a la que el concepto empírico-metafísico de hombre, sino la palabra misma, pudiera cesar un día de convenir, no había diferencia que hacer entre el llamado a la vigilancia filosófica y la puesta al día –un día crudo mucho más que cruel– de esas condiciones *prácticas* de posibilidad⁴¹.

Se requería mucha lucidez y vigilancia filosófica para desentrañar de manera premonitoria que, en la reserva de los análisis desarrollados por Foucault en *Las palabras y las cosas* donde la problemática del saber parecía ocupar una posición preeminente, se encontraban las preocupaciones propias de una “filosofía práctica”, preocupaciones filadas sobre actividades en las que deben participar “sujetos”, sujetos de vigilancia y no de sobrevuelo. En la continuación de su obra, Foucault dará cada vez más importancia efectivamente a tales consideraciones, lo que Canguilhem había sentido de entrada.

⁴¹ Canguilhem, G. “¿Muerte del hombre o agotamiento del *cogito*?” In: *Análisis de Michel Foucault*. BsAs: Editorial Tiempo Contemporáneo, 1970.

Internet y la ciudad*

Florian Forestier**

Traducción del francés al español
de Jorge Márquez Valderrama***

La metáfora urbana es pertinente y fecunda para comprender qué es el ciberespacio. Concretamente, se observa, además, una hibridación de esos dos espacios: a medida que la Web se inscribe cada vez más estrechamente en nuestra práctica cotidiana de la ciudad, esta última adquiere por ello una profundidad nueva, a la vez cognitiva y vivida.

Quisiéramos mostrar aquí el interés que puede haber al considerar Internet como un espacio, y más específicamente como un espacio *urbanizado*. Por varias razones, la metáfora arquitectural y urbana es fecunda. Permite caracterizar una red estructurada sin que esa estructura sea impuesta *a priori*, y comprender de qué manera esa estructura puede integrar el azar, volverlo creador, desarrollar una *serendipia*, esa facultad de encontrar lo que no se busca. Por estas dos razones, es interesante considerar Internet a través del prisma de la ciudad: Internet no es un puro caos, un puro espacio de inmanencia plano, es un espacio estructurado, en el cual son posibles encuentros y creación. Esas posibilidades se actualizan a medida que Internet se inserta de manera más fluida y continua en nuestras prácticas cotidianas. Desde esta óptica, nos interesamos en las hibridaciones entre el espacio de la Web y el espacio urbano, en la manera como el desarrollo de la Web de los objetos cambia el sentido de Internet, en los ires y venires cada vez más frecuentes y ricos que se instauran entre Internet y el espacio urbano.

* *Médium, transmettre pour innover*. N.º. 36, juillet-août, 2013: 110-121. Traducción realizada en Medellín, 19 de agosto de 2015.

** Doctor en Filosofía, es investigador asociado a la Universidad Paris IV-Sorbonne y encargado en la colección en la BNF. Últimos libros: *Le réel et le transcendantal: enquête sur les fondements spéculatifs de la phénoménologie et le statut du "phénoménologique"*. Thèse de doctorat en philosophie. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2011. *La Phénoménologie génétique* de Marc Richir, Springer, Suiza, 2015.

*** Profesor titular de la Universidad Nacional de Colombia, para el seminario "Medios, realidad y representación en democracia". Correo electrónico: jmarquez@unal.edu.co

Esas modificaciones de los comportamientos y prácticas implican al mismo tiempo mutaciones del *estatuto* de lo que ocurre en Internet. La práctica de almacenamiento de la Web nos permitirá poner en paralelo la patrimonialización del espacio urbano y del espacio de la Web para intentar comprender mejor mediante qué estrategias se intenta, a pesar de la disolución de las normas y referencias fijas, de inscribir a la vez ciertos límites y el espesor temporal que caracteriza el espacio como espacio habitado, humanizado.

La metáfora urbana

Al menos en dos planos, la ciudad es un modelo fecundo. Primero, porque constituye un ejemplo de sistema complejo y evolutivo “no limitado”; segundo, porque permite pensar la realización de horizontes de sentido en el seno de un espacio generador.

La metáfora urbana es una forma de pensar, sin reducirla, la complejidad de los universos de la información, pero también de comprender que esa complejidad se traduce en una estructuración. Ya el término “arquitectura” es utilizado de manera corriente en informática para designar la estructura general de un sistema de información; se habla de arquitectura *logicielle*, de arquitectura de las informaciones, de arquitectura material, etc. De ahora en adelante, en un momento en que toda institución es susceptible de ser asociada a un sistema de información, la evolución de las instituciones (reagrupamientos y fusiones, adquisiciones, acuerdos estratégicos, reorganización, exteriorización) exige una adaptación de sus aplicaciones informáticas. En esa perspectiva, la urbanización de los sistemas de información consiste en hacer evolucionar sus funciones de concierto, favoreciendo su evolución y su «interoperabilidad». En este sentido, el sistema de información puede ser comparado con un barrio de una ciudad: si este último está bien urbanizado. Un edificio puede ser reemplazado por otro sin fragilizar el tejido urbano. De la misma manera, un sistema de información estará bien urbanizado si una aplicación puede reemplazar a otra sin que se requiera una refundición de todo el sistema ni desestabilizar su funcionamiento.

El urbanismo es también una manera interesante de abordar el espacio común en tanto que él está habitado, que ocurren cosas en él, que algo nuevo cobra forma ahí: un modo de estar juntos que insiste en el poder creador del azar, del encuentro, en un sentido latente, potencial, rozado, propuesto sin ser impuesto. En el sentido del urbanismo, la ciudad no es un magma, pero tampoco es un espacio fijado de una vez por todas: ella vive de límites, de cambios de atmósfera, de gradaciones, de pasos, pero no instituye una manera definitiva y ceremonial de referirse a ella misma. Para Benoît Goetz¹, la arquitectura con-

¹ *La dislocation, Architecture et philosophie.*

temporánea es trabajada por este horizonte de urbanismo. Ella es configuración de horizontes capaces de hacer vivir el sentido que se intercambia. Goetz desarrolla con esos fines el concepto de *esplaza*: el *esplaza* « deja sitio » pues, dice él, *la arquitectura comienza cuando los muros se abren*. La espacialidad no remite solamente al espacio físico, sino también a la distancia, esta reserva de implícito, de latencia, ese entre-nosotros que hace que vivamos en comunidad. En tal perspectiva, pensar la Web como espacio urbanizado permite comprender lo que hace de ella (o lo que le falta para hacer de ella) un espacio habitado, proponiendo lugares en los cuales un se encuentra con otros, punto de tránsito, circulaciones, una sociabilidad².

Dos espacios que se hibridan

La evolución técnica contribuye precisamente a reforzar los aspectos concretos de la urbanización de Internet. Por la evolución de sus funciones y de sus modos de acceso, Internet deja de ser un espacio cerrado al cual se accede según modalidades para volverse (en su casa), posturas (sentado ante el computador), circunstancias (casi siempre solo) específicas que lo determinan. Uno se conecta sin importar el cuándo, el lugar, con fines cada vez más prácticos, cada vez más integrados a nuestra existencia cotidiana, en todas las circunstancias. Internet mismo responde inmediatamente, en tiempo real, a los requerimientos que se le lanzan (podemos encontrarnos en directo pasando por una conexión). De esta manera, Internet se vuelve una extensión y un enriquecimiento de la ciudad y de las prácticas de las cuales ella es el teatro.

Como lo subraya Hubert Guillaud³, numerosas aplicaciones permiten *revelar lo real en lo digital*. Los modelos virtuales del espacio físico tienen que ver ante todo con envites industriales (modelos de máquinas, objetos industriales, fábricas, etc.); actualmente, están ligados a prácticas más corrientes. La convergencia de sistemas de información geográfica (GPS y otros) y de redes sociales, generalizando el funcionamiento *síncrono* de tales aplicaciones da a la cartografía una función práctica y plástica. Nos percibimos unos a otros *in situ*, a partir de mapas interactivos y compartidos, sobre los cuales cada quien deja huellas al señalar su paso, al escribir sus impresiones, al añadir sus propias fotos, que vienen a inscribirse virtualmente en un lugar. Los puntos de entrada, de acceso, de lectura de la realidad se multiplican: el enriquecimiento de los modos de acceso al mundo digital requiere de formas de indexación cada vez complejas, y un modo cada vez más elaborado de circulación en el seno de esas indexaciones. Los motores de búsqueda operan en adelante tanto sobre los

² Sobre este punto, se puede consultar nuestro artículo: "Remarques sur le schème spatial", *Implications philosophiques*, 2013.

³ <http://www.scribd.com/doc/42370086/Besoin-d-hybrides-Hubert-Guillaud>

sonidos como sobre las imágenes. El desarrollo de la Web semántica acarrea igualmente un enriquecimiento de los usos y de las prácticas de los internautas. Y el desarrollo de una informática local (localizada) acentúa aún más la territorialización de Internet.

Para caracterizar esta “profundidad compartida”, Adam Greenfield desarrolló el concepto de *Long Here*: cada lugar adquiere una dimensión, una profundidad histórica (la historia de un inmueble, de una ciudad...), asociadas a sus coordenadas de pura localización. Así, uno puede, de alguna manera, encontrarse “entre” quienes han frecuentado tal lugar en tales circunstancias. El concepto correlativo de *Big Now* designa, por su parte, el aflujo de datos que nos asaltan en tiempo real (simultáneamente) en un lugar, datos susceptibles de ser emitidos mediante los objetos urbanos que encontramos. Al facilitar las condiciones de uso, el desarrollo de lo que se llama el *Internet de los objetos* refuerza, pues, esta hibridación. La tecnología se inscribe así, “sin costuras”, en las prácticas en cuyo seno ella se hace olvidar. La cuestión de la ergonomía de las interfaces de consulta es central: la mayor o menor flexibilidad de las posiciones, disposiciones, formas de concentración exigidas para acceder a Internet juega un papel determinante para esta integración. La oculometría y el estudio de las posturas son campos de investigación íntegros para los actores del mundo digital. El éxito de ciertas empresas proviene en gran parte de que ellas han dejado de pensar sus productos como objetos rígidos que imponen un espacio al cual el usuario solo tenía que adaptarse, para concebirlos a partir de sus funciones en prolongación de hábitos corporales y cognitivos. Esta cuestión es particularmente bien ilustrada por el caso del desarrollo del libro electrónico, habiéndose desarrollado precisamente, no solamente como un vector de informaciones, sino como una forma simbólica que facilita cierto modo de apertura al sentido⁴, y adaptado a la morfología humana. El perfeccionamiento de formas elaboradas de papel electrónico (no retro iluminado) modifica así las perspectivas llevadas sobre el libro digital, que puede precisamente volverse digital y seguir siendo un libro, al enriquecer y retomar la forma libre.

Lo que tiene lugar es precisamente una hibridación, no solamente de Internet, sino de lo virtual en general y de (por así decirlo) lo real que tiene lugar. Por una parte, se interactúa con el entorno físico como si se tratara de un entorno virtual, cliqueando, navegando, y, por otra parte, lo digital viene por sí mismo a inscribirse en el espacio real, en cuyo seno se le encuentra, como se encuentran los otros objetos. Según Hubert Guillaud, esta hibridación tiene que ver con un verdadero proyecto de industria, pues, contrariamente a lo que deja pensar el término desmaterialización, la infraestructura industrial de producción y de man-

⁴ A este respecto, me permito remitir al lector a mi texto “L’élargissement de l’espace du livre” (*Argus*, vol. 40, n.º 2, dec. 2011. <http://revueargus.org/?p=628>).

tenimiento de tales interfaces (no se trata aquí de objetos, sino de estructuras colectivas) es extremadamente pesada. Esa pesantez industrial implícita invita, por otra parte, a conservar cierta prudencia sobre las realizaciones que se harán efectivamente, por fuera de lo anecdótico y de lo experimental. Se recordará a este respecto que, a pesar de los numerosos progresos técnicos, el mercado de la domótica⁵ siguió estancado desde los años 1980, y que las construcciones de ciudades inteligentes, como el proyecto saudí de la King Abdullah Economic City, requerirá de decenas de años de amortización.

De todas maneras, si concebir la ciudad sobre el modelo de la web puede parecer actualmente quimérico, los desarrollos que hemos evocado dan testimonio real de una interpenetración creciente entre los espacios urbanos y los digitales, que se traduce por un “espesamiento” de Internet.

Depósito legal: la patrimonialización de Internet

La evolución de las prácticas ligadas a Internet invita a enfocarse sobre el estatuto –legal y simbólico– que hay que asignar a ese Internet espesado y densificado. Un acontecimiento en el ciberespacio ¿es la misma cosa que un acontecimiento en el mundo real? Para tomar un ejemplo extremo: es sabido que apoyar sobre un botón o asaltar un banco, pueden tener el mismo efecto y la misma apreciación legal, pero es difícil –y sin duda lo seguirá siendo por mucho tiempo– que el envite se manifieste con la misma claridad y la misma evidencia en las dos situaciones. Lo que pasa en Internet, lo que se hace allí, lo que allí se crea existe con su densidad propia, engendra o moviliza una historia, tiene un peso que hay que considerar. El archivo de la web es un buen ejemplo para interrogarse sobre ese espesor simbólico del espacio de Internet. Instituido en Francia en agosto 2006⁶, el almacenamiento en la web prolonga en apariencia la ampliación sucesiva de los dominios concernidos por el depósito legal: libros, estampas, planos y cartas, partituras musicales, fuentes de fotografías, artes gráficas de todo tipo, libros y periódicos, afiches y prospectos, bandas y discos, películas y documentos multimedia. Por tanto, él hace evolucionar considerablemente el sentido mismo del depósito legal al interrogar la relación de Internet con el territorio, en sus diversas acepciones, geográficas, políticas e incluso simbólicas. Como lo subraya Gildas Illien: “Las bibliotecas nacionales son herederas del concepto de Estado-nación, que presupone cierta unidad entre una cultura, una lengua, un territorio, soportes de publicación.

⁵ Se llama “domótica” al conjunto de sistemas capaces de automatizar una vivienda, aportando servicios de gestión energética, seguridad, bienestar y comunicación, y que pueden estar integrados por medio de redes interiores y exteriores de comunicación, cableadas o inalámbricas, y cuyo control goza de cierta ubicuidad, desde dentro y fuera del hogar. Se podría definir como la integración de la tecnología en el diseño inteligente de un recinto cerrado. (t.)

⁶ http://www.bnf.fr/documents/bibliographie_dl_Web.pdf

lización de Internet. Como lo precisa Michel Melot⁸ a propósito del Inventario general, la noción de patrimonio cultural traduce una transformación del espacio: permite conservar abierto un espacio cuyas coordenadas ya no son fijas, *inscribir en él la dimensión del tiempo*, dejar abierta la pregunta por el valor, pues esa pregunta habita la comunidad que ha producido ese valor. La comunidad la requiere⁹. De la misma manera, la práctica del depósito legal de la web concurre para reconocer a la web como un espacio común en el cual se vive, se intercambia, se dan encuentros, se aparece y se comparece, un espacio abierto para esa articulación arquitectural y simbólica que hace de la web un lugar de circulación del sentido. La práctica del depósito legal de la web da testimonio y reconoce institucionalmente que lo que ocurre en Internet *existe*, que incluso puede haber allí historia, creación, aventura, *obra* sobre Internet.

Concluiremos interrogando las consecuencias posibles de la evolución hacia lo que se llama la web 3.0, caracterizada, en particular, por la personalización de las interfaces. ¿Esta individualización va a enriquecer o, al contrario, va a disipar la dimensión espacial y urbana? ¿Va a desembocar en burbujas o en la explosión de las burbujas? La personalización de las interfaces puede tener dos efectos: puede acrecentar mi capacidad de escrutar prolongando, anticipando, amplificando mi curiosidad, pero también puede conducir a un narcisismo absoluto. Puede entabicar la ciudad o reforzar los lazos que me atan a ella y hacen de ella un lugar que habito, donde me proyecto, me construyo; puede ofrecer más grano o disipar toda aspereza, incitar a cada vez más invención o atenuar toda curiosidad. Esa evolución ya cuestiona en todo caso la práctica del almacenamiento en la web. Técnicamente, las interfaces no son cosechables, y las partes en línea, multi-jugadores, por el momento, solo son colectadas de manera indirecta, mediante el registro por filmación de sesiones o por almacenamiento de lo que ya está constituido como archivo. Pero ¿qué estatuto dar a esos espacios transitorios, co-construidos, movedizos, en una ciudad donde la mayoría de las casas serían móviles, una ciudad que ya no sería una construcción en el sentido tradicional, sino un encajamiento de piezas libres y superponibles?

⁸ Michel Melot, "Le patrimoine illimité", *Médium*, n.º24-25, juillet-décembre 2010, pp. 277-288.

⁹ Sobre este punto, se podrá consultar nuestra entrevista con Michel Melot a propósito de su obra *Miralibia. Essai sur l'inventaire général du patrimoine culturel*, Gallimard, 2012 ; legible en el sitio [Actu.philosophia: http://www.actu-philosophia.com/spip.php?article426](http://www.actu-philosophia.com/spip.php?article426).

Metamorfosis de la codicia*

Pierre Chédeville**

Traducción del francés al español
de Jorge Márquez Valderrama***

Cada época tiene las codicias que merece. En lugar de incriminar un pretendido vicio de la eterna naturaleza humana, intentemos observar las vueltas y revueltas históricas de la codicia.

La codicia guía el mundo. Es innegable que tiene su cuota de responsabilidad en la crisis que sufrimos desde hace cinco años. Aquí, marxistas y liberales de buena pinta rivalizan en venganzas contra ese pecado, que bien habría merecido volverse capital. Sin embargo, el origen de la llamada crisis de las *subprimes* (*Subprime mortgage crisis*) proviene de una decisión generosa de una administración norteamericana demócrata, que intentaba devolverles a los propios proletarios sus alojamientos¹. De buenas intenciones está empedrado el infierno. Lo sabíamos. Así, nos parece muy azaroso lanzar un juicio moral definitivo sobre lo que se presenta como una casi invariante comportamental del hombre en sociedad. Ciertamente, una forma de indecencia ligada a un triunfo brillante se exhibe en todas las épocas. Pero ¿se puede negar que sus manifestaciones son finalmente extremadamente variadas, y que la relación entre Vaux-le-Vicomte y el yate vulgar de un millonario ruso, aunque frutos de una común voluntad de brillar, se sostiene?

El primer ambicioso seguramente creó el largo linaje de los primeros de la clase deseosa de probar a sus pequeños camaradas que Dios los había elegido

* Tomado de *Médium, transmettre pour innover*. N.º 36, juillet-aout, 2013. 179-189. Traducción en Medellín, 1 de agosto de 2015.

** Pierre Chédeville tiene una doble formación en gestión y en literatura. Presente en el mundo de la empresa donde es especialista del dominio bancario, no ha dejado, sin embargo, de cuestionar los grandes textos para intentar esclarecer de manera adelantada el mundo contemporáneo.

*** Profesor titular de la Universidad Nacional de Colombia, para el seminario "Medios, realidad y representación en democracia"). Correo electrónico: jmarquez@unal.edu.co

¹ Alguien notará que el título del libro de Joseph Stiglitz, donde relata las causas de la crisis de 2008, *Freefall-America, Free market, and the Sinking of the world Economy*, fue traducido al francés (enero de 2010), *Le Triomphe de la cupidité*. Es por lo menos lo que se puede llamar una traducción libre para un libro esencialmente técnico...

para su buena fortuna. Desde entonces, la figura del ambicioso en el espíritu popular dibuja un amplio espectro. Se encontrarán ahí mezclados un primitivo cuidadoso de adquirir la mayor cantidad de mujeres para reforzar su clan, un cortesano fin de siglo empujando a los campesinos hacia la hambruna por algunas partidas de tric-trac, o un capitalista financiero sin escrúpulos. Pero se encontrarán también constructores, visionarios que, de Colbert a Getty, pasando por los Médici y los Guggenheim, han modelado naciones y promovido ampliamente las artes. En resumen, la figura del ambicioso, a pesar de una forma de intemporalidad, evoluciona. En el fondo, ni buena ni mala, la manera como es percibida, y quizá más aún como es vivida, advierte sobre rupturas en curso en la relación del individuo con el cuerpo social, en un momento dado. En eso, la codicia en su versión moderna puede inquietar.

Como sobre la nariz de Cyrano, habría, en suma, muchas cosas que decir sobre la codicia. Todos los cuerpos de oficio del espíritu humano se han atribuido fuerte gozo para definir o calificar ese muy villano defecto o esa cualidad necesaria. Algunas rápidas ilustraciones darán testimonio de esta profusión dialéctica. Por el lado de la filosofía, la codicia opone Rousseau y Voltaire. El primero, que se inclinaba por el buen salvaje, veía en ella la fuente de todos los males, corruptora de las sociedades civilizadas; ese deseo excesivo por las riquezas pervirtiendo las almas y carcomiendo las bases de un vivir juntos. En el origen de la ineluctable putrefacción de las naciones y de los imperios, a través de la historia pasada, la propiedad, motor de la codicia, estimula los bajos instintos del hombre naturalmente bueno y conduce al hundimiento general. Para Voltaire, la atracción por el lujo, sinónimo de codicia, engendra el progreso y permite finalmente el mejoramiento general. Desde entonces, el etnólogo ha propuesto una solución a esa “querrela del lujo” y ha demostrado ampliamente que la codicia, presente en numerosas sociedades primitivas, ha engendrado a menudo en ellas el progreso técnico y la agricultura, enviando así la ideología rousseauiana a la bodega. Lejos de un “comunismo primitivo”, idealizado y generalizado, la invención de la riqueza se remontaría, de hecho, al Neolítico².

Con pocas diferencias, encontramos esa oposición en el dominio de la economía. Para Marx, la codicia ciega del capitalismo lleva a la sociedad a la quiebra y a la guerra por la vía de la baja tendenciosa de la tasa de ganancia. Abolir la propiedad conducirá inevitablemente a erradicar la codicia y el egoísmo y a instaurar por fin el reino de la igualdad entre los hombres. Se han visto los deleites a los cuales condujo la realización de esa doctrina de vida particularmente dura. Sin embargo, qué importa el fracaso desde que se consiga la ebriedad... En Smith, por el contrario, “la codicia de cada quien, al obligarlo al trabajo, crea el bienestar general”. Ella arma el brazo de esa mano invisible que codifica los

² Véase: Alain Testart. *Avant l'histoire : l'évolution des sociétés, de Lascaux à Carnac*. Paris : Gallimard, 2012.

intereses particulares sobre los de la comunidad. Aquí, el capitalismo anglosajón funda su moral, la de la eficacia, sobre la codicia: “*greed is good*”, como lo proclamaba el famoso *raider* Gordon Gekko en la película de Oliver Stone, *Wall Street*. Ahora bien, las infamias de los mercados financieros, que ningún capitalista, incluso de muy mala fe, soñaría con negar, recuerdan que así como los muros de Berlín, los del dinero terminan también por caer.

En otro registro completamente diferente, el psicoanalista indagará en la codicia y en la neurosis de la acumulación una forma de sublimación de una libido mal regulada. Por analogía a la poética nietzscheana, la codicia, forma de excrecencia del deseo y de la voluntad de poder, se inclinaría del lado de Dionisos más bien que del razonable Apolo, eterno aguafiestas de pasiones tristes: ¡el ambicioso, símbolo de la Vida rechazando los límites, por oposición al hombre del resentimiento, viviendo oculto y, amargamente, en su cueva! Y los escritores, cuyo oficio no es juzgar, ¿no han dado vida a grandes personajes cuyo poder y expresividad residen precisamente en su codicia? De Harpagon a Rastignac, de Georges Duoy a los miembros de la familia Rougon, ninguna duda hay que su sangre, así fuera mala, circula más que en otra parte. La codicia figura allí con frecuencia como una respuesta radical del pastor solitario a la pastora comunitaria, y favorece la emergencia de personajes singulares y subidos de tono.

El teólogo no se queda atrás. Especialista de los guisotes sabios, entre el eros y el ágape, el amor por Dios que eleva al Hombre y el amor por el Hombre que rebaja a Dios, convendrá con fatalidad o indulgencia en el impulso erótico de la codicia. El codicioso quiere tutear a las estrellas y sentarse en la mesa de los dioses. Por mucho que le aproveche, terminará en el fondo del mar o en el infierno: *vanitas, vanitatis* y el buen pueblo vengado. Pero, entre tanto, ¡habrá cumplido grandes cosas! Así, si los padres de la Iglesia no hubieran tenido ese genio escolástico de mezclar al ágape paulino un poco de ese eros griego de donde han salido nuestras catedrales, sin duda, los paisajes europeos hubieran tenido otro aspecto. A ese respecto, se recordará que Cristo mismo jamás fustigó la riqueza en sí misma; esas cuestiones no tienen que ver con su reino. Solamente el egoísmo y la ausencia de caridad del rico son vapuleados. Ahora bien, codicia y generosidad crean a veces extraños lazos, como en el caso de esos millonarios norteamericanos decididos a distribuir lo esencial de una fortuna adquirida, muchas veces, por medios *borderline* desde el punto de vista ético. Las vías del Señor son, a veces, impenetrables y nos divertiremos viendo eminentes representantes de la ética protestante hacer suya una divisa muy franciscana: “Gobernar la realidad sin apropiársela”.

Por último, el historiador, quien escruta las naciones y las civilizaciones para descubrir sus génesis y sus mecanismos, revelará el carácter nacional de la

codicia. El ambicioso italiano no es el ambicioso inglés, francés o español. Sus impulsos son diferentes, y las manifestaciones de su avidez, variadas. Habiendo hecho camino con *Découverte de l'archipel*, de Élie Faure, se verá en la codicia del italiano la esencia de su individualismo furioso y la sumisión a pasiones dominantes. La vanidad sola y el deseo de gloria motivan al ambicioso francés, pero el miedo al ridículo, el gusto por la medida y por la sociabilidad aprietan su afección por la apariencia en los límites de lo razonable. En España, el "culto del oro", como el de la sangre, balancea el gusto por la muerte y el ascetismo, en lo que ellos presentan de místico y fanático en ese "pueblo de curas y soldados". De hecho, el conquistador sigue siendo un producto de exportación, pues sobre su suelo desértico nada se impone al español, que no ve "a nadie por encima del rey"; entonces ¿para qué correr detrás de los honores y las riquezas? Finalmente, el pueblo inglés, el menos metafísico del mundo, funda su existencia en sus aspiraciones materiales y prácticas, animadas por una moral empírica. Aquí, la codicia, reflejo "natural" del interés personal, favorece la emergencia del bien común mientras salvaguarda la especie. Desde entonces, se despliega con una brutalidad, un egoísmo y una indiferencia radical a la pobreza, muy bien descritos en las novelas inglesas del siglo XIX.

La codicia no sería entonces asunto de moral sino más bien de sensibilidad, de dosis y de uso. Aquí, el maniqueísmo obtuso, con visos angélicos o cínicos, solo conduce a reprobaciones o a elogios estériles; allá, cierto pragmatismo y el reconocimiento de un hecho etnológico, al mismo tiempo que cultural, obligan a hacer de un mal un bien, contra mal corazón buena fortuna. Digámoslo claramente: la codicia, motor o enterrador de las naciones, tiene que ver al fin de cuentas con una querrela teórica anticuada francamente trivial. La codicia adopta en cada época y en cada lugar matices nuevos, reveladores de una serie de rupturas en obra en la sociedad, que conviene esbozar ahora para nuestra época.

Las riquezas procuradas por la codicia permiten desde siempre adquirir independencia, libertad, influencia, poder, mujeres, tierra... La codicia participa en el nacimiento del individuo en el clan, el grupo, la sociedad. Tiene que ver con la política, con la socialización y la creación del Estado. Desde entonces, cuando esa codicia se vacía, patina, se infla, el conjunto del edificio social amenaza con derrumbarse. Así, fácilmente se puede mostrar su implicación en la caída de Roma o en la del Antiguo Régimen, por quedarnos solamente en los dos grandes ejemplos del continente europeo en materia de crisis y decadencia. El Imperio romano encarna bien la grandeza y la decadencia de la codicia. Ella fue el impulso de un expansionismo civilizador incontestable, pero también fue la causa de su pérdida. Se sabe que los patricios del bajo Imperio arruinaron las provincias romanas para cumplir un *cursus honorum*, desviado por el sis-

tema de los juegos. Ese *cursus honorum*, por sus derivas, condujo al patriciado romano a explotar sin vergüenza las provincias exangües, para atribuirse los favores de una clientela plebeya (*panem et circenses*) y mantener un tren de vida de fastuosidad inverosímil. Roma se convirtió en objeto de odio, como ayer le ocurrió a Versalles y su corte, que cedieron igualmente a la pasión por el juego y la vida cortesana, dejando a un lado su tierra y sus súbditos. Al fin de cuentas, la codicia desviada y sin límites asestó el golpe de gracia a sistemas políticos ya fatigados y permitió la lenta eclosión de la civilización cristiana y de la Republica moderna. Sin embargo, si de un mal a veces puede surgir un bien, las revoluciones comunistas y fascistas mostraron que el odio hacia la aristocracia o hacia el burgués liberal no desembocaba forzosamente en una renovación de la civilización, sino más bien en su aniquilamiento. Recomendaremos entonces un mínimo de prudencia cuando se trate de fustigar a los ricos, incluso cuando superan los límites! En efecto, si la codicia exacerbada provoca en ciertos períodos de la historia un resentimiento generalizado, se constata que “el odio hacia el rico” va de la mano, a veces peligrosamente, del odio hacia el individuo. La época contemporánea, que ve por todas partes aumentar los comunitarismos y la histeria anti-individualista de todo tinte político, muestra, desde ese punto de vista, signos precursores con sabor bastante inquietante. Sin embargo, comparación no es razón, y nos guardaremos bien de ver en cada rincón de calle un aprendiz estaliniano o hitleriano agazapado en la sombra. De todas maneras, un fuerte golpe holista amenaza con atrapar a Occidente, si no hacemos bajar un poco la fiebre.

Ahora bien, toda la dificultad reside en la hipocresía contemporánea que ve a un consumismo desbordado darse buena conciencia y cierta eficacia de paso, al promover una ideología uniformadora y que rechaza todo tipo de jerarquía o de diferencia entre los seres: en resumen, una especie de generalización de un hombre sin atributos, o más exactamente de un hombre que quiere poseerlos todos. Esa especie de utopía mercantilista, de un “comunismo mediante el consumo masivo”, no llega solamente a engendrar múltiples y peligrosas frustraciones cuando se enfrenta a lo real, sino que también crea, más profundamente, un estado permanente de esquizofrenia en el seno de la sociedad. De hecho, el egoísmo radical inducido por una satisfacción de deseos infinitos, reforzado cada día por una logorrea libertaria, inconsecuente e infantilizadora, puede hacer buena alianza duradera con los buenos sentimientos de solidaridad universal, que se supone constituyen a la hora actual la guía del mundo. Así, si el consumismo extendido a todas las clases sociales ha relegado la lucha de clases a los olvidos de la historia, él pone otra vez de moda la famosa fórmula de Hobbes: en su búsqueda desesperada del objeto de consumo, su cara a cara autista con sus propios deseos, que ya no logran amainar ni trascendencia (anteayer) ni estructura social ni cuerpo intermediario (ayer), el hombre vuelve a

ser un lobo para el hombre. Esto no disgusta a los turiferarios de ese imperio del Bien denunciado por Philippe Muray, quienes intentan en vano enmascarnos esa dura realidad mediante mentiras suavizantes. Aquí, la codicia honrada en superficie por las buenas almas oculta difícilmente que ella, desde hace mucho tiempo, ha ganado el conjunto del cuerpo social occidental, drogado con *gadgets* tecnológicos, con las promociones turísticas y con los placeres vulgares. El héroe de las novelas modernas dibuja de ahora en adelante un codicioso a pequeña escala, cortoplacista, nihilista y triste. El contrasentido y la hipocresía actual consisten entonces en creer, o en fingir creer, que la crisis revela una aversión profunda por los excesos ligados a la codicia: si ese fuera el caso, estaríamos quizá frente a una buena noticia, pero idesafortunadamente no es nada de eso! Esta crisis, por el contrario, solo revela, finalmente, una indignación resignada y muy temperada en el seno de los pueblos, con respecto a su amplitud sin precedente desde la última guerra. Las capas llamadas populares, ayer levadura de los sueños de *Le Grand Soir*³, intentan de ahora en adelante, mediante el rebusque, gestionar lo mejor posible la carencia creada por una baja coercitiva del consumo, y esperan pacientemente el retorno de la prosperidad, para retomar el camino de los centros comerciales. La austeridad, virtud que se ha convertido en palabra grosera figurando en el reverso de la codicia, también es honrada, así como los esfuerzos que van con ella. Ironía de nuestro tiempo en el cual los valores fueron invertidos: la gran codicia de algunos ya no hace receta a la escala revolucionaria: es de ahora en adelante la pequeña codicia de todos la que domina el baile.

Los pobres en Occidente se aceptaban como tales todavía hasta hace poco. Disturbios y revueltas se parecían más a amotinamientos del hambre que a reivindicaciones o a protestas igualitarias. Las revoluciones que han sacudido a Europa modificaron esa distribución y conducen progresivamente a la instalación de regímenes sociales muy protectores que han difundido esa idea loca según la cual el Paraíso se gana sobre la tierra. De hecho, gústeles o no a las almas sensibles, ya no hay verdaderos pobres en Occidente, en el sentido en el que eso se entendía antes o como existen todavía por centenas de millones en el Hemisferio Sur. El derrumbamiento del modelo solidario europeo fundado en la deuda más que en el trabajo –deriva política inexorable de la inclinación “festivista” que impone lo social a lo económico, el principio del placer al principio de realidad–, llevará a la verdadera miseria a Europa, a la de los pordioeros y de los siervos, de los intocables indios, de los hambreados de África. La codicia se inclinará del lado de las hordas de pobres puestas al rojo vivo por

³ “Le Grand Soir” es una noción que define en francés una ruptura revolucionaria, en la cual todo es posible. Esta noción ha sido compartida por comunistas, marxistas y anarquistas. Designa el derrocamiento del poder establecido y la instauración de una sociedad nueva. Parece que su uso data de finales del siglo XIX, cuando las revueltas obreras en Francia. (t.)

una civilización del consumo ostentoso, pero sobre todo, más terrible aún, del consumo adictivo, que solo se afana por los excesos. ¿Inexorable fin, inevitable caída hacia una barbarie anárquica? No, pues Occidente tiene otros impulsos y otras reservas... de espiritualidad. El cristianismo europeo, menos brutal y más obsesionado de predestinación que el norteamericano, detenta sin duda a este respecto mejores armas para gestionar esos problemas por venir. Su corpus sólidamente articulado en materia de responsabilidad individual y colectiva, su *track record* en materia de gestión de la pobreza, a pesar de medio siglo de desgaste por la vulgata marxista, podrían todavía rendir algunos menudos servicios. Mediante la elección de un Francisco en el papado, la Iglesia usa recursos que sería lamentable despreciar sin examinarlos. No es nunca demasiado tarde para hacer el bien.

Reseñas

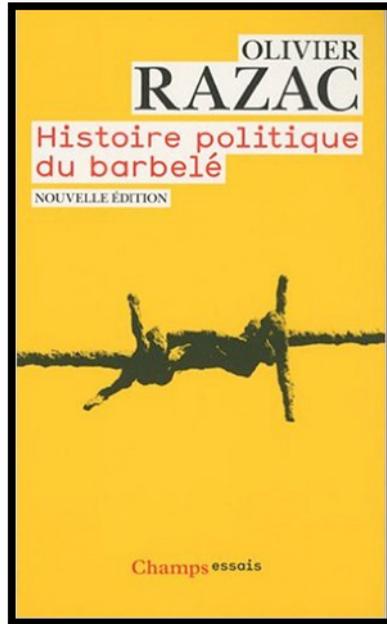


Los Ciegos
Dibujos (15 x 15 cm)
Yennifer Cano

Historia política del alambre de púas

Oliver Razac

París: Flammarion, 2009



Prefacio

Alain Brossat¹

Julio de 2009

Traducción del francés al español
de Luis Alfonso Palau Castaño²

Medellín, enero de 2016

¹ Filósofo, periodista y traductor. Profesor de Filosofía Contemporánea y Filosofía Política en la Universidad de París VIII, es autor de numerosos ensayos de crítica radical de la sociedad contemporánea, entre los que destacan «En el Este, la memoria recuperada» (VVAA, 1992), «Le Serviteur et son maître. Essai sur le sentiment plébéien» (2003), «La democracia inmunitaria» (2008 [2003]), «Le grand dégoût culturel» (2008) y «La resistencia infinita; ¿Quién mató a Walter Benjamin?» (2014).

² Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad Pontificia Bolivariana. Diploma de Estudios Avanzados del Instituto de Historia de las Ciencias y de las Técnicas de París. Doctor en Historia y Filosofía de las Ciencias, Universidad París I, Panteón-Sorbona. Profesor titular en Historia de la Biología, jubilado de la Escuela de Estudios Filosóficos y Culturales, profesor emérito de la Facultad de Ciencias Humanas y Económicas, Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín. Correo electrónico: lapalau@une.net.co

En *la Mujer del retrato* (1944), Fritz Lang imagina la “doble vida” sulfurosa del profesor Wanley: una tarde, este respetable docente en Criminología se queda dormido en un sillón del club del que es miembro, y al que viene a beber un güisqui en compañía de sus dos amigos íntimos, un médico y un procurador. Comienza entonces un largo sueño poblado de las fantasmagorías más inesperadas, al hilo de las cuales este notable –perfecta encarnación de la más serena de las normalidades– se inventa una vida de aventurero y de criminal; al salir de su club se encuentra con una joven cuyo retrato, en una vitrina cercana, le ha fascinado. Invitado a tomar un trago en casa de ella, él es violentamente atacado por un desconocido al que apuñala, en estado de legítima defensa... Tenemos pues al criminólogo, que se ha vuelto asesino, tratando desesperadamente de salvar su reputación deshaciéndose en la noche del cuerpo, en un bosque vecino; su vehículo estacionado apresuradamente a lo largo de un camino, carga el cadáver a sus espaldas y se aleja por el matorral; cuando va penosamente a desembarazarse de él lanzándolo en un soto, desgarrar la manga de su vestido y se corta el antebrazo con el alambre de púas de una cerca que la oscuridad le ha disimulado; la *marca del crimen* está ahí, las molestias pueden comenzar, implacablemente encadenadas a la violencia reprimida del deseo...

El uso que hace Lang en esta película de las potencias simbólicas del alambre de púas, al punto de elevarlo a la dignidad de emblema del crimen y del castigo prometido (así sea en sueños), muestra hasta qué punto este “dispositivo” (mucho más que un simple objeto, como lo muestra con fuerza Olivier Razac en este libro) de los más triviales, caracterizado por su sobriedad, su eficacia, su multifuncionalidad, ha hecho claramente mucho más que imponerse, a escala global, como un *medio útil* e incluso indispensable, en un poco más de un siglo. Se ha vuelto, para lo peor más que para lo mejor, el soporte y el envite de una verdadera *mitología*, portador de todas las potencias de su aura negativa, hasta encarnar la parte de lo *terrible* en la condición histórica a la que fuimos a parar en el siglo XX. La herida del profesor Wanley, cargada de todos los peligros de un fatal *envenenamiento* –como se lo han advertido sin malicia sus dos amigos– se presenta aquí con ese efecto de estilo indetectable que es la firma misma del genio del autor, como el detalle en el que se condensa la totalidad de una época en que la humanidad descubre con susto las potencialidades autodestructoras de las heridas que ella misma se inflige.

Contrariamente a lo que se imagina a menudo, la presencia del alambre de púas en el cine no se indica solamente en las películas que evocan los tiempos fuertes de su expansión: el wéstern (la pradera parcelada), el frente (las trincheras de la Primera Guerra Mundial), el universo concentracionario (los campos nazis). Sus capacidades descriptivas y semánticas, su expresividad, son infinitas en la pantalla: *Baby Doll* (1956), la obra maestra de Elia Kazan, versión de una obra de Tennessee Williams, ha hecho por ejemplo un uso virtuoso de él. La

cerca de alambre que se mueve y que rodea la casa del amo decrepito, en que Archie Lee, un blanquito del “Deep South” de los EE. UU., vive en compañía de su esposa Baby Doll, tiene una presencia obsesiva, espectral, está en último plano de todas las escenas de exteriores donde se expone, en ese jardín-estercolero, la demolición y la sin salida de los personajes. Ella viene, en dos escenas clave, a interponerse entre la cámara y esos cuerpos, como para significar de la manera más brutal la potencia del mal que ha caído sobre sus existencias: una primera vez cuando Baby Doll, víctima de los avances interesados de Vacarro, el “forastero”, el nuevo rico, huye, distraída, en dirección al taller donde trabaja su marido y es acogida por una bofetada; una segunda vez cuando la ruidosa disputa encolerizada en la baranda de la casa entre el marido loco de celos y su mujer es saludada en cuchufleta por las mofas alegres de una banda de obreros agrícolas que pasan por el camino a lo largo de la cerca de alambre de púas: “¡quedaos del otro lado de la barrera!”, grita furioso Archie Lee, mientras que continúa la zambra. El alambre aquí es mucho más que un dispositivo de interposición y accede a una especie de potencia metafísica, significa todo lo que separa a los seres, los levanta a los unos contra los otros, es el conductor de la malignidad que mina cada una de las existencias que acá entrechocan...

Esta aptitud para investir la dimensión simbólica, para imponerse como el foco de un relato sin fin y proliferante, la encuentra el alambre de púas en esa característica que le pertenece propiamente: en tanto que medio de operar particiones y separaciones vivas, repartos imperiosos, expropiaciones sin réplica, él es, por una parte, un dispositivo de una materialidad intrínsecamente violenta; no se contenta con jalonar el espacio, con construirlo como territorio; es verdaderamente el intermediario de toda suerte de operaciones de apropiación, de posesión, de cierre o de exclusión que renuevan de manera radical el gesto inmemorial de la apropiación de un espacio terrestre o de la afirmación de una soberanía sobre él; es la traza o la prolongación material del gesto que significa no solamente el establecimiento de una propiedad o de una prohibición de entrada, sino que lo hace de un modo que es hostil y amenazador desde el comienzo; quien lo toca se pincha... Sin embargo, por otra parte, esta temible materialidad de las púas va a la par con una especie de disposición natural a la abstracción, a la estilización; una doble o triple línea horizontal estriada de algunas púas, y tenemos el dibujo de un alambre esbozado sin equívocos... Razac insiste en ello, con toda razón; el primer secreto del alambre de púas es el de solo ser un hilo; su simplicidad pues, que es la conjugación de su principio “económico” y de su eficiencia. Ese trazo va a contribuir de manera decisiva a volver este dispositivo disponible para una infinidad de “juegos de lenguaje” que consisten en hacer del significado un cuasi-significante; estilizado, emblematizado, el alambre de púas se vuelve una especie de ideograma, más que un pictograma en todo caso, a tal punto sus potencias simbólicas se imponen

sobre el valor puramente deíctico; lejos de contentarse con mostrar o señalar, el alambre representado (fotografiado, dibujado, pintado, estilizado hasta el infinito...) es una especie de imagen-concepto con múltiples cargas. No dice, como un aviso en la carretera, "atención ¡alambre de púas!"; él condensa traumas históricos, exhorta a la piedad, a la vigilancia, cristaliza la memoria...

Es precisamente su formidable capacidad de convocatoria y de concentración de figuras y secuencias muy diferentes, heterogéneas incluso, de lo sublime negativo (lo *aterrorizador* y lo *desastroso* "indecibles") en la modernidad occidental, la que le permite al alambre *hacer época*: exterminio de los indios en Norteamérica, muertos en masa en las trincheras de la Gran Guerra, campos nazis (y otros) en el curso de la Segunda... Todo ocurre como si, en su capacidad para *desgarrar el espacio, herir el paisaje*, de conjugar los gestos de exclusión y de encierro, el alambre de púas se hubiese encontrado investido de la carga para designar –de modo subliminal, infralingüístico, y claramente más allá de la alegoría– el secreto, lo inconfesable de la época; es decir, bien concretamente, la conjunción, en las formas de poder moderno, en los dispositivos generales del gobierno del viviente, de la promoción de la vida y de su destrucción. Para que vivan los rebaños, se necesitó que murieran las civilizaciones indígenas, exterminar los bisontes. Para que se forme y se identifique el cuerpo nacional, se requirió que los Estados europeos se enfrentasen en una guerra sangrienta. Para que viva y prospere la "raza de los señores", es preciso que perezcan las especies designadas como inferiores e indignas de vivir. En cada una de estas secuencias, le correspondió al alambre de púas actuar, a la vez, como operador de esta indistinción funesta entre el "hacer vivir" y el "dejar morir", y como su emblema. A este título, dice Razac, él manifiesta y actualiza el advenimiento de un nuevo régimen de la violencia, propia de esta modernidad; no ya la que se concentra en explosiones de brutalidad destructora, de salvajada que estupefacta y aflige, sino más bien una violencia que consiste en una serie de *operaciones* virtuales o actuales, en todo caso siempre posibles: delimitar, separar, aislar, encerrar, excluir, rechazar, impedir, prohibir, disuadir, etc. Las potencias infinitas del alambre de púas se manifiestan en su disponibilidad prácticamente sin límites con miras a su asociación con los objetos, figuras, dispositivos que corresponden a estas operaciones: la frontera, la propiedad privada, el campo, el frente, el *no man's land*, la zona de exclusión, etc. Por esto, su resistencia y su capacidad de regresar más allá de las secuencias de risa en las que se celebra la utopía de su desaparición, de su "superación"; con la caída del Imperio soviético, a comienzos de los años 1990, es el fin de una frontera de alambradas que se anuncia, la que desgarraba a Europa desde el Báltico hasta el Mediterráneo. Centenares de kilómetros de redes de alambradas son desmantelados y la desaparición de esta larga cicatriz que estriaba el continente, se vuelve el símbolo de su unidad reencontrada... El 27 de julio de

1989, el ministro de asuntos extranjeros húngaro Gyula Horn y su homólogo austríaco Alois Mock, posan ante centenares de fotógrafos abriendo una brecha, armados de pesados alicates, en la ex-Cortina de hierro, en Sopron, en territorio húngaro. Veinte años más tarde, con ocasión del aniversario de este acontecimiento, los dirigentes de la Europa comunitaria se reunieron en Budapest con el fin de reanimar la llama simbólica. Y es verdad: desde el instante en que las imágenes de estos dos hombres políticos del Este y del Oeste cortaban esos alambres de púas le dieron la vuelta al mundo, lo que estuvo en juego no era solamente la Cortina de Hierro, sino también el muro de Berlín, y para rematar, la potencia soviética y sus dependencias en Europa del Este... Esto es lo que le confiere retrospectivamente al simple gesto que interviene la frontera alambrada que separa Hungría de Austria el estatuto de prodigio debido a la varita mágica; este acto va directamente a encadenarse con la “reunificación” de la Europa que andaba cortada en dos desde comienzos de la guerra fría, si no lo estaba ya desde la derrota de la Alemania nazi. “El hecho mismo de practicar una agujero en esa red alambrada ha sido un símbolo inmediato que ayudó al mundo a comprender lo que estaba ocurriendo aquí, en el centro de Europa”, recuerda el presidente de una Hungría que ya hace parte de la Unión Europea, con ocasión de las ceremonias del vigésimo aniversario de ese acontecimiento que difícilmente se puede evitar calificar de “histórico”...

Pero breve será el porvenir de la ilusión; a medida que se fueron proclamando las nuevas independencias, que hacen su aparición nuevos Estados, el alambre de púas comienza un nuevo período. El fenómeno no era solamente europeo, es mundial, y las políticas de seguridad de los Estados que se consideran amenazados por el flujo de la “inmigración salvaje” hacen el resto. En vez de encontrar el alambre de púas en las canecas de basura de la historia de la “primera modernidad”, de la apropiación “capitalística” de las tierras y de las competencias entre los Estados-nación, él prospera y se perfecciona; y ahora ya lo tenemos por todas partes por donde se multiplican los focos de tensión y las líneas de separación entre el “Norte” y el “Sur”, entre potencias hostiles, entre Estados minados por los conflictos intercomunitarios y religiosos, etc.; entre las últimas noticias nos enteramos de una clausura de púas de 310 kilómetros que acaba de ser instalada en la frontera de la India y Bangladesh...

Un poco por todas partes en el mundo, el alambre tradicional, con sus púas que se enmohecen con el tiempo y su pátina de herrumbre, se ha visto reemplazado por un hilo inoxidable y desplegado en rollos compactos, equipado de láminas cortantes como cuchillas. El primero, aquel del que nuestros vestidos desgarrados conservaban la memoria al hilo de nuestras escapadas infantiles por los prados y los campos de nuestras campiñas, terminaron por entrar al paisaje de nuestros labrantíos; se fue domesticando suavemente a la medida de nuestras deambulaciones despreocupadas a lo largo de praderas y de campos;

los postes que sostienen su alineación se adornan todavía, aquí y allá, con las balizas que jalonan los senderos de gran caminata; poético desvío...

Su temible competidor estadounidense no autoriza tales acomodamientos; incluso cuando él lo único que hace es separar un campus universitario de una calle que pasa a su lado, vehicula sin remedio algo como una atmósfera de velatorio de armas, de estado de sitio, de guerra de los mundos... Tengo en mi memoria el vivo recuerdo de mi primer "encuentro" con ese temible aparato de disuasión; fue a fines de 1999, en Kósovo, en la ciudad de Prizren, poco tiempo después de la intervención de la OTAN que había obligado a las tropas de Belgrado a abandonar esa provincia en su mayoría poblada de albaneses; la situación era tensa en esta ciudad en la que, algunas semanas antes, grupos incontrolados habían incendiado casas en el barrio habitado por la minoría serbia y habían tratado de apoderarse de una iglesia ortodoxa de gran valor patrimonial; por esta razón, el contingente local de la KFOR la había rodeado de una densa red de esos alambres último berrido, flamantemente nuevos. Escuchando las explicaciones del guía que nos acompañaba por aquellos lugares de purificación étnica, pasé distraídamente un dedo por una de aquellas asperezas en forma de hacha de lictor... y la retiré inmediatamente; una gota de sangre asomaba ya y me administraba una dolorosa demostración de la eficacia del material provisto por la máquina de pacificación "occidental"...

Esta persistencia del alambre de púas, a pesar del desarrollo incesante de las tecnologías nuevas destinadas a efectuar de manera furtiva, invisible, automática, toda suerte de operaciones de separación, de repartición, de selección, de detección, de señalamiento, de identificación (videovigilancia, dispositivos biométricos, chips electrónicos...), recusa todo enfoque simplista de los dispositivos de poder y de encuadramiento del viviente. Es verdad que en numerosas circunstancias, el alambre de púas, en tanto que dispositivo de detención y de separación, ha demostrado sus límites; recordemos que una de las razones por las que las autoridades húngaras se decidieron a desmantelar la parte de la Cortina de hierro que les incumbía fue que el mantenimiento de ella se había vuelto insostenible; cuenta la pequeña historia que los guardias de frontera habían llegado al límite moviéndose con ocasión de innumerables falsas alertas que se disparaban por el franqueamiento de la clausura electrificada (por el paso de todo tipo de animalitos!

Por lo mismo, no se pasa de una "edad de oro" del alambre de púas –que sería el de las disciplinas– a una época del panóptico electrónico –que sería el de la "sociedad de control"–. Más bien nuestra actualidad está hecha de la *combinación* de aparatos y de tecnologías muy diversas, cuya disposición compone mecanismos de seguridad cuya propiedad es funcionar de un modo no puntual sino continuo. Como lo señala precisamente Razac, el alambre de púas y la vi-

deovigilancia, o el control electrónico, lejos de oponerse, tienen que ver con una misma genealogía, en tanto que el primero inaugura (por ser “un muro virtualizado”) el tiempo de la borradura material de los dispositivos de separación y de encierro. A este título, lejos de ser aquel “arcaico” al que vendría a suplantar el último grito de la moda tecnológica, él viene a combinarse –en torno al objeto “frontera” por ejemplo– con toda suerte de otros medios: patrullajes móviles, brigadas caninas de detección de estupefacientes, controles térmicos destinados a detectar los pasajeros clandestinos ocultos en los camiones, pasaportes biométricos, vigilancia aérea, etc. No es aquí donde el grado de sofisticación tecnológica llegue a zanjar, sino la complementariedad de medios de detección, de control, de interceptación; y desde este punto de vista el alambre de púas continúa jugando su papel en tanto que medio de disuasión y dispositivo de detención, como se lo ve, por ejemplo, en los enclaves españoles de Ceuta y de Melilla, que se han vuelto tristemente célebres por su triple clausura destinada a rechazar a los “invasores”, los arriesga-todo venidos del sur subsahariano.

En todas las latitudes, por todas partes donde se conserva la memoria de las batallas sangrientas, de los lugares de asedio, de los bloqueos, de las particiones que han escandido la historia del siglo XX, el alambre de púas está llamado a cumplir la función de *astilla del recuerdo*. Se vuelve, en Verdún, en Berlín, en Buchenwald como en Drancy, el elemento paradójico de un patrimonio; adquiere, herrumbroso, red desplegado, escenificado, un valor de ancianidad “museal” frecuentemente dudoso y previsible; se vuelve el intermediario indispensable para una dramatización memorial y conmemorativa. Es lo que bien recientemente aún pude verificar en las islas Kinmen, a algunos cables de la costa china. Kinmen es un importantísimo lugar de la guerra fría, en versión extremo-oriental. Cuando en 1947 el Kuomintang se vio obligado a huir de China continental para replegarse en Taiwán, vencido por las tropas comunistas de Mao Tse Tung, se aferra a esas islas y lo logra, al término de feroces enfrentamientos que conocieron su acmé en 1949. Posteriormente, esas islas, transformadas en campo fortificado, se volvieron en Asia el punto más avanzado de la “línea de frente” que separaba el mundo comunista de la zona de influencia de los EE. UU. Durante veinte años, día de por medio, cada día impar, la artillería del régimen comunista bombardeaba Kinmen, transformada en fortaleza en manos de las tropas nacionalistas, y de la que la población había sido evacuada en gran medida... Durante ese período, 970.000 obuses han saturado esa zona de 140 kilómetros cuadrados. Pueblos enteros han sido destruidos y los paisajes conservan, como en la región de Verdun, la impronta indeleble de ese diluvio de acero.

Y luego, al final de la Guerra Fría, las tensiones se apaciguan progresivamente entre las dos chinas; se calla el estrépito de las armas... Pero ¿qué hacer con esos sitios transformados en búnker, en muro del estrecho de Taiwán, de los que sectores enteros habían sido minados, y en los que la población autóct-

tona vivía en primer lugar de la omnipresencia de los militares? Entonces a comienzos de los años 1990 se les ocurre a las élites políticas de Taipei la idea bastante incongruente de una reconversión masiva de la economía de guerra en economía turística: se abrirán moteles; fortines, casamatas y túneles fueron reconvertidos en memoriales, en museos; lo que de la arquitectura tradicional había escapado a las destrucciones fue prontamente renovado y elevado al rango de patrimonio local; un vuelo aéreo cotidiano se abrió entre la capital formosana y el pequeño aeropuerto de Kinmen... A cada paso que da en este decorado de los más improbables, donde las publicidades que ofrecen el licor de sorgo local están al lado de una estatuaría guerrera que conmemora el sacrificio de los héroes caídos en el combate, el visitante alucinado encuentra el alambre de púas en una extraña concatenación del pasado y del presente, del memorial y de lo actual; allá donde tal reducto guardaba la entrada de un puerto, se encuentra reconvertido en terreno de aventura destinado a los niños que exploran afiebradamente sus subterráneos, o los turistas posan para la foto delante de las densas redes erizadas, brillando al sol, con las que "se adornan" las troneras y el glacis del fortín... Pero también allá donde mata el tiempo en una playa de arena dorada, ve cómo le atraen la atención una serie de avisos rojos triangulares, suspendidos a una línea de alambre de púas y portadores de la indicación disuasiva: "¡Atención! ¡Minas!" Un poco más lejos, instalado en una garita, para nada "museal" esta vez, un militar observa a los intrusos con sus prismáticos... En suma, la guerra nunca ha terminado, y el alambre de púas, en su doble empleo conmemorativo y monitorio, manifiesta, una vez más, su capacidad de adaptación a las condiciones más variables.

De esta visita a esos lugares extraños, captados por el turismo de guerra, el visitante traerá uno de esos cuchillos de cocina de excelente calidad que los habitantes de las islas han aprendido a confeccionar a partir del material del que disponen, por excelencia, sin límite: los obuses no explotados recuperados, día tras día, en sus campos y sus arrozales. Un reciclaje expediente del "depósito" de la guerra de los mundos suspendida, y que se asocia fácilmente al pequeño comercio de los vestigios de la Cortina de Hierro, que prosperara, a comienzos de los años 1990 en los márgenes de la antigua línea de demarcación entre el Este y el Oeste. El pedazo de alambre de púas de algunos centímetros se llevaba entonces en el ojal, como un emblema, como un trofeo, como un grillo...

En mi adolescencia descubrí a Berlín, un año después de la construcción del Muro. Mi "corresponsal", conocido el año anterior en una pasantía lingüística, no hacía ningún esfuerzo para iniciarme en los horrores de la "barbarie comunista", conduciéndome, al hilo de nuestros paseos en bicicleta, por los lugares más importantes de la desgarradura que desfiguraba la ciudad: Bernauer Strasse, punto de chequeo Charlie, Brandenburger Tor... Un folleto estaba exhibido al frente de todos los kioscos del sector occidental de la ciudad, dramáticamente

titulado: “*Berlin zerrissen durch Mauer und Stacheldraht*”, un título de ricas sonoridades, casi un verso (“Berlín, desgarrada por el Muro y el alambre de púas”). Un folleto cuyas páginas ilustradas con fotos patéticas recuerdo haber hojeado; fugitivos que corrían perdidamente en dirección al “mundo libre”, zigzagueando a través de las redes de alambre de púas, bajo la amenaza de las metrallas de los Vopos; ventanas de inmuebles obturadas por los cantos de relleno; calles transformadas en callejones sin salida por espesas grisallas... Un folleto de propaganda ejemplar, y que siento amargamente haber perdido al hilo de mis peregrinaciones posteriores...

De esta manera, para una persona de mi generación, agarrada por el *maelstrom* de la historia de los desastres y de las tempestades del día siguiente a la Segunda Guerra Mundial, el alambre de púas se volvió –a la manera de la famosa “máquina” de *la Colonia penitenciaria*– el medio inflexible por el cual esta historia graba su ley y sus condiciones en nuestra memoria, nuestro imaginario, como ella lo ha inscrito, y continúa haciéndolo, para otros, mucho menos parcelados, directamente sobre los cuerpos, como la más primitiva, la más inmemorial de las leyes. Henos pues reenviados al apólogo dispensado por Fritz Lang y, en el fondo, tomado de Nietzsche: la potencia infinita del alambre de púas se sostiene en última instancia en su capacidad de reunir la memoria y el dolor, memoria de los Apocalipsis, de los crímenes, memoria de las presunciones más insensatas de nuestra modernidad. La alambrada, incidiendo, inscribe una traza; es uno de los numerosos intermediarios por los que se señala la violencia traumática de la época.

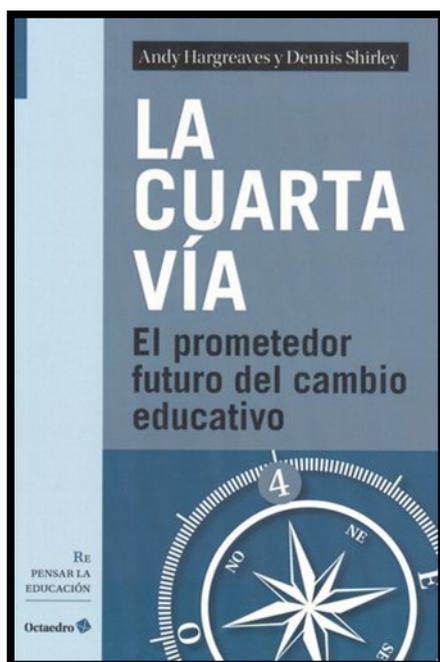
Gracias sean dadas al joven investigador que ha sabido, con este libro, reanudar tan brillantemente con la inspiración de la “genealogía” practicada por Michel Foucault, y que nos ha permitido comprenderla; nuestros sueños y nuestras pesadillas, nuestras fantasmagorías no están solamente pobladas de esperanzas y de remordimientos, de vergüenzas, de recuerdos gloriosos y exaltantes o, al contrario, calamitosos, sino también de todo un baratillo de objetos triviales, de dispositivos y de maquinitas, a la vez familiares y extrañas, que constituyen como el *mobiliario* de nuestro inconsciente. Y es incluso acá donde el alambre de púas encuentra su sitio y despliega todas sus potencias...

La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo

Andy Hargreaves y Dennis Shirley

Barcelona: Ediciones Octaedro

2012



Por Jair Hernando Álvarez Torres¹
Departamento de Ciencias Sociales
y Humanas
Universidad de Medellín

¹ Doctor en Historia (Universidad Nacional de Colombia), licenciado en Filosofía (Universidad de Antioquia, Medellín). Docente investigador del Departamento de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Medellín. Correo electrónico: jhalvarez@udem.edu.co

Leer en la portada de un libro voces esperanzadoras frente a alternativas que generen un cambio o transformación de la realidad vivida hasta ese momento siempre será expectante. Eso pasa precisamente con este texto, el cual convoca de inmediato a pensar en cuál será esa cuarta vía, esa opción que devendrá en algo diferente de lo ya existente. Pero de inmediato la pregunta es por las otras tres vías, las que no se conocen, pero que también hacen parte de la curiosidad generada por la afirmación hecha en este título.

Como lo afirman los autores en su prefacio, este texto es una especie de viaje que empieza con un recorrido por las tres vías de cambio que se han sucedido anteriormente:

- Una primera vía de apoyo estatal y libertad profesional, de innovación pero también de inconsistencia;
- Una segunda vía de competencia de mercado y estandarización educativa en la que se pierde la autonomía profesional;
- Una tercera vía que trata de navegar entre el mercado y más allá del mismo y del Estado, y de equilibrar la autonomía profesional con la responsabilidad (Hargreaves & Shirley, 2012, p.14).

La cuarta vía sigue generando misterio, expectativa, y habrá que esperar hasta el último capítulo del libro para entrar en detalle, aunque precisamente en el lenguaje en que está escrito el texto genera vestigios de lo que se encontrará el lector a propósito de la cuarta vía.

Con un lenguaje educativo fuertemente angloamericano, donde se fusionan planteamientos educativos a la luz de la economía, lo cual no es sorprendente en nuestros días, pues si se quiere hablar de educación en sentido oficial, no se puede dejar por fuera el lenguaje propuesto por la economía para hablar de educación, dejando en otro plano, en el instrumental, todo lo concerniente a la pedagogía y el currículo, ambos desde el sentido más filosófico de su concepción, los autores ofrecen una ruta de exploración del texto, teniendo en cuenta desde el primero hasta el último capítulo, nociones econométricas tales como innovación, mercado, evaluación, inversión, calidad, competencias, rendimiento, indicadores de desarrollo económico y educativo, sostenibilidad, entre otros.

La estructura del texto está dividida y desarrollada a partir de cuatro grandes mojoneros: 1) *Las tres vías del cambio*, donde profundiza en los principales aspectos de cada una de las tres primeras vías, de modo tal que en la primera vía trabaja alrededor de la tensión generada entre la innovación y su inconsistencia; la segunda vía está concentrada en los mercados y los problemas de regulación del mismo; la tercera vía tiene como grandes categorías el rendi-

miento y la colaboración, tomando ejemplos de lugares donde se puede evidenciar el funcionamiento de la tercera vía, tal es el caso de Inglaterra, Canadá y, por supuesto, Estados Unidos. 2) *Los tres senderos de distracción*, estos son: el sendero de la autocracia, el sendero de la tecnocracia (el problema de los datos fríos) y el sendero de la efervescencia. 3) *Los cuatro horizontes de la esperanza*, donde su recorrido comienza, según los autores, por los valores atípicos de innovación y mejora, los ejemplos de algunas naciones con mejores resultados en pruebas estandarizadas, la clave de hacer parte de una red innovadora y efectiva, la importancia del movimiento democrático, y un caso donde se puede apreciar un ejemplo de mejoramiento en Londres (Tower Hamlets), en cuanto al rendimiento de estudiantes en una región de pobladores materialmente pobres, como muestra de esperanza. Y 4) El anhelado capítulo sobre la cuarta vía, dividido en tres partes: a) seis pilares de propósitos y alianza, dedicada a una visión inspiradora e inclusiva, un profundo compromiso público, logros mediante la inversión, responsabilidad educativa corporativa, estudiantes como parte del cambio, enseñanza y aprendizaje conscientes; b) Tres principios de profesionalidad: profesores de alta calidad, asociaciones profesionales positivas y con poder, comunidades de aprendizaje en vivo; c) Cuatro catalizadores para la coherencia: liderazgo sostenible, redes integradoras, responsabilidad por encima de la rendición de cuentas, y diferenciación y diversidad.

Los autores afirman que el capítulo dedicado a la Cuarta Vía, referido a los seis pilares de propósitos y alianza frente a la intención de un “cambio sostenible”, es el resultado de una investigación hecha por ellos, donde afirman que “las tres cosas que más feliz hacen a la gente son los propósitos, el poder y las relaciones” (p.113). En esa medida, la propuesta es que se construyan propósitos inspiradores desarrollados y alcanzados con los demás para lograr un cambio educativo exitoso y sostenible. Para ello, en la Cuarta Vía hay seis pilares de propósitos y alianzas que se convierten en ruta para ir alcanzando dicha felicidad:

- Visión inspiradora e inclusiva,
- Profundo compromiso público,
- Logros mediante la inversión,
- Responsabilidad educativa corporativa
- Estudiantes como parte del cambio,
- Enseñanza y aprendizaje conscientes (pp. 113-114).

Lo diferente, lo innovador estriba en la búsqueda y compilación de algunas experiencias de escuelas y docentes que se las han ingeniado, dentro de la ló-

gica de la educación leídas a través del lente de la econometría en la educación como sistema, para generar alternativas diferentes con respecto a la financiación de sus prácticas educativas alternas. Es decir, esas experiencias donde el Estado ha tomado distancia de su paternidad y ha optado por la autonomía de la institución en cuanto a ingenio e “innovación” al crear otras alternativas educativas, recurriendo a estrategias “colaborativas”, para suplir necesidades colectivas que el Estado debiera asumir. La crítica de los autores se enmarca allí, en el ámbito de la economía, poniendo en tela de juicio ciertas prácticas educativas, ubicadas en las tres vías anteriores, y proponen una cuarta vía, que no se sale de dicho campo disciplinar.

Para comprender un poco más la descripción hecha hasta aquí, quisiera mostrar un par de cuadros que trae el libro, para mirar las transformaciones señaladas por los autores en las cuatro vías de la educación, en el contexto cultural anglosajón, y en algunos lugares donde ese tipo de propuestas han tenido eco para la construcción y transformación de sus sistemas educativos:

	<i>La primera vía</i>	<i>El interregno</i>	<i>La segunda vía</i>	<i>La tercera vía</i>
Control	Profesionalidad	Profesionalidad y burocracia	Burocracia y mercados	Burocracia, mercados y profesionalidad
Motivación	Innovación e inspiración	Búsqueda de coherencia	Mercados y estandarización	Rendimiento y compañerismo
Confianza	Confianza pasiva	Desconfianza creciente	Desconfianza activa	Confianza del público
Compromiso de la comunidad	En su mayoría ausente	Comunicación con los padres	Elección de los padres	Dar servicio a las comunidades
Currículo	Innovación inconsistente	Normativas y resultados amplios	Estandarización detallada y prescrita	Prescripción variada con apoyo y refuerzo creciente
Enseñanza y aprendizaje	Ecléctico y desigual	Prescriptivamente dictados por las normativas y los exámenes	Instrucción directa hacia las normativas y los requisitos de los exámenes	Dictado por los datos autocráticamente, aunque personalizado
Profesionalidad	Autónomo	Cada vez más colaborativo	Desprofesionalizado	Reprofesionalizado
Comunidades de aprendizaje profesional	Discrecional	Algunas culturas colaborativas	Colegialidad artificial	Dictados por los datos y efervescente profesionalmente
Evaluación y rendición de cuentas	Local y muestreado	Basado en el rendimiento y en portafolios	Objetivos nacionales y exámenes por censos	Subir el listón, autovigilancia y exámenes por censos
Relaciones laterales	Voluntarias	Consultivas	Competitivas	Organizadas en redes

Figura 2.1. De la primera vía a la tercera vía de cambio educativo (p. 79)

Interesantes e inquietantes nociones y conceptos que caracterizan cada vía, y entre la primera y la segunda, una transición por indagar, tal como ocurre con cada una de las afirmaciones existentes en este cuadro. En lo concerniente a la cuarta vía, existe en el texto un cuadro más detallado del paso de la tercera vía a la cuarta, como propuesta de los autores, tal como se verá a continuación:

		<i>Tercera vía Nueva ortodoxia</i>	<i>Soluciones de la cuarta vía</i>
		<i>De</i>	<i>a</i>
	<i>Cambio Control Confianza</i>	Entreguismo detallado Burocrático, mercantil y profesional Confianza pública	Dirección y desarrollo Democrático y profesional Confianza activa
Pilares de propósito y asociación	<i>Metas Público Alianzas Aprendizaje Estudiantes</i>	Criterios competitivos y medibles Elección de los padres y servicios a la comunidad Empresariales y expeditivas Aprendizaje customizado Objetivos de enseñanza y entrega de servicio	Misión inspiradora, innovadora e inclusiva Participación del público y desarrollo de la comunidad Transparentes y responsables Enseñanza y aprendizaje conscientes Participación y voz
Principios de profesionalidad	<i>Calidad del profesorado Asociaciones de profesores Comunidad profesional</i>	Basada en la compensación y en el rendimiento Distracciones adquiridas: consienten el cambio Basada en los datos	Basada en la misión y en las condiciones Agentes de cambio Informada por las evidencias
Catalizadores de coherencia	<i>Control de calidad Rendición de cuentas Objetivos Liderazgo Relaciones laterales Diversidad y justicia social</i>	Primero la rendición de cuentas Por censos Arbitrarios e impuestos Desarrollado individualmente Redes dispersas Intervenciones basadas en los datos y brechas de rendimiento estrechadas	Primero, la responsabilidad Por muestras Ambiciosos y compartidos Sistémico y sostenible Redes y colaboración basada en la zona Enseñanza exigente y con capacidad de respuesta

Figura 4.3. La nueva ortodoxia de la tercera vía y las soluciones de la cuarta vía (p. 159)

Finalmente, quisiera señalar que el texto es muy descriptivo y poco conceptual. De ahí que sea muy rico en ejemplos y casuística, pero queda en deuda con respecto a esa serie de conceptos que en los últimos veinte años han ingresado al campo de la educación, y que comienzan a ponerse en función, sin reflexión epistemológica y ontológica, asumiendo que el lector de este texto ya sabe de lo que se está diciendo allí. Parece ser que, la cuarta vía es un eco de muchos de los planteamientos realizados en las otras tres vías.

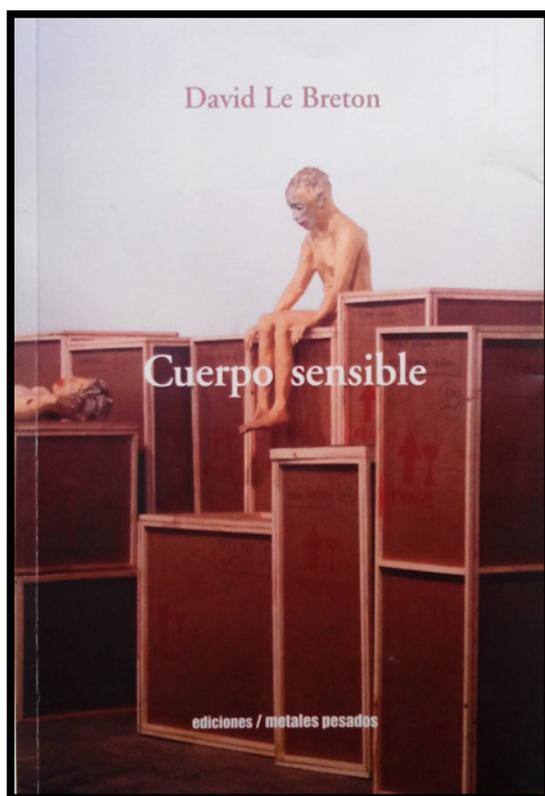
Al final del texto, la esperanza de algo diferente se difumina en el paisaje de lo mismo, y de aquellas esperanzas de la portada, no queda más que volverlas a guardar, tal vez para otro texto, tal vez para ninguno.

El cuerpo sensible

David Le Breton

Santiago de Chile: Ediciones / metales pesados

2010



Por Claudia Arcila Rojas¹
Departamento de Ciencias Sociales
y Humanas
Universidad de Medellín

¹ Doctora en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana y candidata a posdoctorado en Pensamiento y Cultura en América Latina de IPECAL. Profesora de tiempo completo del Departamento de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Medellín. Correo electrónico: carcila@udem.edu.co

Como si la mano se deslizara por una superficie para darle vida al contacto amoroso de este vínculo; como si de esta caricia nacieran el color, la forma y el sonido; como si nacieran la sonrisa, la voz, la humedad y el beso; como si *tocar* significara grabar la intención de una creación al placer, a la satisfacción y al gusto; como si la práctica expresara la vivencia del maestro en el hacer imaginario donde se funde la obra de la enseñanza en el esfuerzo del artesano que nos asombra.

En estas premisas de las posibilidades educativas se inicia el viaje por la lectura en el sumergimiento a una nueva experiencia del sentir, donde el recuerdo es una nueva versión de la vivencia. Retorno entonces a mi experiencia de aprendizaje de la lectura, como un recorrido por el río de las nuevas palabras; un dejarme llevar por el devenir de nuevas significaciones que lentamente me fueron acercando a las corrientes y vértigos de imágenes asombrosas y provocadoras. Viajar por el texto significó reencontrarme con personajes que habían estado en las palabras de leyendas donde se inspiraron mis relatos y sueños de niña. Leí y recorrí los trayectos interminables de *El caballero errante*, en una especie de movimiento que me generó los más alucinantes encuentros con el misterio de un hombre que no tenía morada de llegada ni presencia que lo esperara. Era el solitario en un camino infinito.

Con esta primera sensación como lectora, me convertí en una errante del texto, persiguiendo las pisadas de un personaje que renacía a la vida mientras mi cuerpo sentía la humedad del río literario. Recorrer el texto fue volver al vientre materno para renacer en los relatos paternos, en sus voces mitológicas, derrumbando límites geográficos y corporales para emprender el viaje en una nueva paginación de la vida:

Viajar es desarraigarse de las rutinas sensoriales, tener la certeza de sorprenderse constantemente, obligarse a renovar el propio repertorio de significaciones y valores a lo largo de la ruta. Alejado de los automatismos propios del entorno familiar, el viajero se ve sometido constantemente a la sorpresa de ver, gustar, tocar, sentir, escuchar e, incluso, a sumergirse en otras dimensiones sensoriales que hacen emerger percepciones que le eran desconocidas. El viaje es una metafísica, un largo rito de iniciación en el que el movimiento que nos lanza al camino no debería detenerse nunca (Le Breton, 2010, p. 19).

En esta apertura al desalojo, leer es viajar en la intertextualidad de los recuerdos y las creaciones que trascienden el *como si* al *para sí* –transferencia de condición a la afirmación, del imperativo hipotético al categórico vital– de una experiencia que nos permita renacer a la imagen que somos y devenimos como cuerpo. Una experiencia desde el recorrido que nos permite pensar el cuerpo que somos, es decir, leer para pensar sobre nosotros mismos (Larrosa, 2003).

Con este preámbulo inicié el viaje por *Cuerpo sensible* de David Le Breton, y continúo en viaje por las huellas de mi escritura hacia la experiencia de mi cuerpo en sensibilidad con la lectura. Este recorrido en reseña es, entonces, una semblanza de mi propia imagen en construcción, deconstrucción y reconstrucción después de muchas muertes, derrumbamientos y quebrantos, que hoy resignifico como obra en afirmación de la vida, y en celebración de ser y del ser maestro.

Parto de la idea de ser cuerpo en una pluralidad de sentidos y sentires, que van configurando la experiencia en los espacios de la enseñanza y el aprendizaje. *Ser en un somos* que nos proyecta a lo infinito a través de los múltiples y diversos recorridos que el arte posibilita. Colectivizar el ser en la experiencia estética para integrar las páginas que somos en un significativo de libro por los significados de la vida o, lo que es igual, por el devenir de las muertes y los renacimientos.

En este sentido, tocar y contemplar el cuerpo que somos y que construimos para asumir la vida es también decidir y definir el cuerpo que siente el tiempo y las acciones que aproximan a lo finito. El arte es la experiencia de este tránsito que roza los límites entre lo vital y lo agónico; es el obrar sobre el mundo como extensión desde el espacio corporal que somos y en el cual se conjugan todos los sentidos.

David Le Breton integra en el cuerpo la imagen que la piel contiene en una superficie de pliegues y encrucijadas que deben ser descifradas para trascender al “lugar y el tiempo en que el mundo se hace carne” (Le Breton, 2010, p. 17). La imagen habita el cuerpo como la melodía habita el silencio del poema y la danza palpita en la vitalidad del canto. La imagen emerge como creación sensible de voluntades que se encuentran para arriesgarse a lo inconcluso, a lo impredecible, al fenómeno sorprendente de aprender de lo insospechado.

Aprender en el ritmo del cuerpo que despierta al mundo en su propia sensibilidad e imaginario de sí mismo; aprender desde la señal de un gesto, una palabra, un silencio; aprender en la enseñanza que no cohibe ni prohíbe, que no obliga ni amenaza; la enseñanza que, por el contrario, abre horizontes de sentido desde la encarnación del saber asumido como reencuentro de la memoria y la creación; el saber que evoca y convoca la experiencia como referente infinito de formación.

Por tal motivo, el maestro es un cuerpo en la dialéctica de la vida, donde las mismas imágenes de la muerte son una textualidad de sentido. El cuerpo es el significativo de la vida y de la muerte; es la obra en permanente renacimiento y en señal al ininterrumpido proceso formativo. Por todo esto:

La enseñanza del maestro de sentido reside en una relación con el mundo, en una actitud moral más que en una colección de verdades envueltas en un contenido inmutable; apunta a una verdad particular que el alumno descubre en sí mismo. La finalidad no es la adquisición de una cantidad de saber, sino la indicación de un saber-ser: un saber-sentir, un saber-degustar el mundo, etc., una apertura del sentido y de los sentidos en la cual el alumno mismo se convierte en el artesano (Le Breton, 2010, p. 29).

En esta ruta semántica, el cuerpo es imagen en la experiencia del descubrimiento; se toca como un hallazgo que ha logrado cautivar la sensibilidad de otro cuerpo que también se expone a que sus imágenes sean descubiertas. En la educación, esta relación abre el horizonte de enseñar lo indecible, de comunicar lo sutil de lo esencial a través de un gesto, de una insinuación, de una provocación, de una actuación que convierte el espacio en un escenario de revelaciones.

Es por eso que, a través del cuerpo ingresa el maestro como personaje que se espera para hacerse obra de su propia experiencia en el lenguaje; ingresa un rostro en la finitud de la expresión que dona un gesto fácilmente arrebatado por una nueva manifestación de la llegada. El rostro que llega con el cuerpo es el mismo que se ausenta cuando la escena es poseída por el sarcasmo del comediante; es el rostro despojado por la actuación de una identidad que renace para resistirse a morir sin el derecho a la risa.

Así como en las escenas de la comedia se pulveriza la sobriedad del engaño y del artificio, y en la tragedia se reta la muerte con su esperanza, el maestro se hace héroe porque traslada la imagen de su agonía a un capítulo de testigos que entonan el réquiem de su semblanza. La música acoge la muerte y la convierte en danza; la hace parte de un cuerpo que se entrega a la disolución del espacio, es decir, al tiempo de la belleza donde levitan los colores del movimiento. El mismo cuerpo se desintegra en la poética del canto, se hace poesía en el ritmo que se esfuerza por volcarse al abismo del silencio; a la profundidad del agua; a la fuente de las sirenas que traen el canto que atrapa y mata.

Morir y renacer de la espuma y las cenizas; renacer en el agua que sepulta al fuego; retornar a la tierra y valorar la superficie donde se expresa la vida de la semilla; la manifestación de un movimiento que es acogido por el aire para deambular en la magia de una nueva danza, donde la continuidad entre el cuerpo y la carne del mundo hace experiencia de la sensualidad, vitalidad, respiración, sangrado, vigilia y sueño del espacio exterior (Le Breton, 2010).

En esta poética del afuera tiene presencia la imagen como movimiento creador emprendiendo el viaje, la fuga, la huida; el estado de negación de toda

experiencia del rostro que puede verse para enclaustrarse en un nombre, en un hombre. Estar en camino como ruta de aislamiento vital que recobra las coordenadas de la memoria, los embates de la soledad y el monólogo íntimo. Estar con el cuerpo y ante el cuerpo que somos; en la desnudez del drama y en el maquillaje de la comedia: construir la risa desde el simulacro de la inmortalidad donde crear es avanzar “a través de lo inconcluso, de la ignorancia del mañana” (Le Breton, 2010, p. 28); atisbar la posteridad en el trayecto de lo anacrónico, de lo obsoleto, de lo efímero; dispuestos en el infinito asombro ante las formas, las superficies, las cicatrices; ante el cuerpo que es presencia y provocación a los sentidos. “Las palabras o los gestos de un maestro de sentido, sus silencios van más allá de las palabras o de los gestos, traen al mundo y alimentan el silencio de la plenitud” (Le Breton, 2010, pp. 29-30) en un sentimiento de muerte donde la vida renace en la máxima intensidad y expresión de lo bello y lo siniestro (Trías, 2006).

El *Cuerpo sensible* como fundamento de lo humano en el mundo. Lugar “en que el flujo incesante de las cosas se traduce en significaciones precisas o en una difusa atmósfera, metamorfoseándose en imágenes, sonidos, olores, texturas, colores, paisajes, sensaciones sutiles, indefinibles, que surgen de sí mismo o de afuera” (Le Breton, 2010, p. 37); el cuerpo como obra del mundo en la cual se pliega un telón semántico.

En este horizonte, alerta Le Breton frente a la necesidad de aprender los sentidos para hallar el sentido de la actuación en la vida; para comprender los detalles que empiezan por habitar la mirada para trascender a ser moldeados por las manos; poder ver el paisaje que nos habita como territorio en expansión de múltiples rutas; podernos ver y sentir en los sabores, olores y sonidos de la interpretación. Podernos descubrir en el guion tejido por los hilos oníricos, en el teatro donde se proyectan todas las significaciones que no logran ser percibidas en la vigilia; descubrirnos en el sueño de una página que cuenta el relato perturbador de un personaje ante su rostro; de un sujeto nombrado desde el vértigo de los sentidos; desvanecido en lo brumoso de su extrañamiento.

Ver-nos a través de las máscaras de un personaje que expone su cuerpo como un texto para ser mirado; vernos desde muchos rostros que amparan el silencio de la inocencia perdida, la paradoja de ser en la voluntad de no ser visto, la evocación de imágenes que vuelven y nacen para ser destruidas. Imágenes de rostros, miradas, movimientos y caricias. Imágenes que viven y mueren en el recorrido del tiempo perdido (Proust, 2000); imágenes donde la oscuridad es reveladora (Bataille, 2002), la risa es la ironía ante lo divino (Blanchot, 1976) y la narración es el vehículo y habitáculo de la historia que significa (Ricoeur, 2009), al darle vitalidad a la imagen, al hacerla acontecer (Sloterdijk, 2003).

En tal contemplación y creación, en la afectación de un pensamiento que vuelve a recoger los trenzados de la memoria, se desata un estado de perturbación y turbulencia ante el mundo y ante los otros; un estar en el acto de lo humano, es decir, en la emoción que hace de la vida un arte para el conocimiento. La vida en escenificación de acontecimientos, en un polifónico diálogo donde tienen voz la angustia, la zozobra y la melancolía, la anticipación que todo lo posibilita y la decepción que todo lo deroga; un encuentro en el lenguaje, en los recortes de frases y palabras que le dan vida a la expresión de un sentimiento; a la puesta en escena que nos convierte en actores del mundo, ese mundo que nosotros mismos erigimos en nuestro entorno al hacer de nuestra vida un relato, y de nuestro relato, una obra (Heidegger, 2004).

En la concepción del mundo como teatro, Le Breton retorna a la imagen occidental del exponernos como actores en un juego de apariencias y simulaciones, donde la misma escritura se configura como superficie del lenguaje, es decir, como herida de un cuerpo en el cual se encarna un nuevo personaje. “Somos, más que cualquier otra cosa, actores de nuestras existencias” (Le Breton, 2010, p. 73), rostros y cuerpos en permanente metamorfosis que se convierten en intertextualidad errante –que vagabundea y se equivoca, que merodea y se topa– de una obra que no tiene comienzo ni fin. Obra de la enseñanza donde se logra descubrir una nueva temperatura del pensamiento en el ardiente deseo de afrontar las geografías del obstáculo, como desierto y ventisquero, como caudal y arena. Poder caminar sin miedo a las dificultades, venciendo las trincheras mentales y físicas que apresuran los pasos para ganar distancia frente al enemigo. El camino largo y lento en descubrimiento de un nuevo mundo (Kavafis, 1995) donde la pedagogía hace las veces de una antropología que “transforma la existencia, ampliando la sensibilidad ante el mundo” (Le Breton, 2010, p. 31).

En esta perspectiva, las existencias de lo humano implican también las muertes y los renacimientos que le devuelven al cuerpo la vitalidad que estuvo en desgaste. Poder vivir por el hecho de ser otro, en la duplicidad de identidades que encuentran en la vulnerabilidad del actor un territorio de infinitas representaciones; un *libro de arena* (Borges, 1975) donde el cuerpo es “una escritura inteligible, para desplegar (...) las angustias del dolor, los celos, la melancolía o la hilaridad” (Le Breton, 2010, p. 77). El drama apolíneo y la comedia dionisiaca tejidos en la dialéctica de la razón y el instinto, pero hecho síntesis en el desbordamiento narrativo: la intuición, tímótica y rica, canalizada en el concepto, simplificador pero significativo, en el vehículo del permanente-decir-sí (Nietzsche, 2005).

Es por esto que en la voz y en la palabra del maestro acontece el acto inaugural de la actuación. Liberar el guion del silencio es romper el misticismo de

la espera para celebrar la escucha en la ritualidad de un rostro y un cuerpo que le dan paso al trayecto por el escenario. Iniciar el recorrido de creerse, desearse y saberse otro, admitir la alteridad y la dialéctica con sí mismo como otro (Ricoeur, 1996); permitir la posesión de ese nuevo personaje, desalojarse de la identidad y mudar de ser para aparecer y parecer un desconocido; una incógnita que debe empezar a explorarse; un acontecimiento hacia el autodescubrimiento de lo que se ignoraba.

El actor revive en la experiencia escénica donde se inicia el moldeamiento de sí mismo; el contacto con un cuerpo y un rostro que inventan movimientos, posturas y emociones; la invención de sí mismo “como quien renace y ha olvidado todo de su anterior aprendizaje, al atravesar el umbral de la escena” (Le Breton, 2010, p. 86). Y es que en este tránsito por las existencias, las muertes y los renacimientos del actor, se habita la metáfora de la máscara como expresión de orfandad de la esencia, pero al mismo tiempo, como expresión de abundancia de gestos, de líneas y trazos que nos ponen ante el riesgo de una experiencia estética. Rostro que es máscara, pero jamás engaño: autenticidad de lo aparente porque acontece; al acontecer, el maestro es la forma de la verdad, pues la verdad no es más que la vida que bulle, sin fijaciones ni exclusiones. Todo intento de contención es intento de significación y de simplificación. Significamos bajo el modo del déficit.

En esta exposición al vértigo dialéctico del arte, donde somos forma, color y textura en inconclusa manifestación de lo humano, se enciende “ese deseo de ser otro que uno mismo, de aventurar toda la gama de posibilidades otorgada en potencia a la condición humana” (Le Breton, 2010, pp. 90-91); el deseo de cruzar el límite, de disputar con todas las reglas, de retar los miedos y desafiar las certezas; afrontar las mismas máscaras y volver al desnudamiento donde el actor “siente como un soplo sobre su rostro la vulnerabilidad que le es propia” (Le Breton, 2010, p. 96).

En estos sentidos y sentires que parecen inmovilizar la acción en una escritura de tatuaje del cuerpo, el rostro se sustrae de la perturbación para recuperar la expresión del niño desde un movimiento que se vuelve danza de la vida. “Renacimiento de un espíritu de infancia, libre en el espacio e indiferente al juicio de los otros nos recuerda que somos *homo ludens* mucho antes de ser *Homo faber*” (Le Breton, 2010, p. 97).

Danza vital donde se conjugan los espacios del cuerpo y de la exterioridad para inventar un nuevo espacio en la poética del movimiento, en cuyo acto de seducción se envuelven mitos, recuerdos, sensaciones y emociones que trenzan lo humano con lo divino. En la danza, como expresión vital en la que se conjuga el tiempo como presente continuo, se empieza a crear un nuevo espacio desde

la acción que supera la palabra bíblica. El mundo empieza a ser moldeado por el movimiento que contiene la totalidad en el cuerpo para retornar a la desnudez que fue acusada. Ahora el cuerpo es el continente sin límites desde el cual se pueden inventar “nuevos lenguajes o nuevas maneras de ser” (Le Breton, 2010, p. 110), de transitar y habitar el mundo.

Parafraseando a Protágoras, en la honrada versión que Platón nos transmite del sofista, podemos afirmar que el *cuerpo es la medida de todas las cosas*. El cuerpo como mundo en el cual se fusionan todos los elementos para el acto de la magia, para el hechizo que solo puede ser logrado con la constancia que reclama y amerita la obra; con el sentido y la sensibilidad que desencadena la escena; el cuerpo de la vida para los actos de la muerte y los movimientos del renacimiento; el cuerpo en recorrido por las texturas que el mismo movimiento crea.

En este sentido, el camino por el aula es también el trayecto por el desierto, el cual constituye la travesía por los lenguajes de lo efímero. Lo que es sin el riesgo del futuro; el instante del presente que no tiene pasado, que no deja huella y, sin embargo, constriñe a la memoria a mantenerse en vigilia. Los pasos por la arena se desvanecen como el vino en la sangre: dos códigos que se borran para contenerse en el silencio y desatarse en otro evento del lenguaje. Impávida profundidad que retorna nuevamente a ser superficie; devenir de la sobriedad en la embriaguez del olvido. Caminar sin el legítimo derecho a retroceder; caminar para abandonar las cargas, para despedir las páginas, para no volvernos a ver; para encontrarnos ante el otro y ante lo otro que nos sorprende; para reencontrarnos con nosotros mismos en otro: otros rostros que nos habitan, otras miradas que nos hacen ser, donde el espejo es la contemplación del otro, y otro que puedo ser yo mismo.

Por ello, no es minimalista afirmar que somos un *grafema* que, como un grano de arena construye la playa del texto; el paginado imposible de conservarse, de definirse; somos el eterno devenir en el cual nos espanta y nos consuela la idea de ser cenizas acogidas por el fuego; el recuerdo de una rosa que resurge al ser nombrada en un territorio marchito; páginas hechas de carne, de tejidos sangrantes, palpitantes, vivos en su sufrir que también es su vivir y su alentar. Somos una página ajada por el tiempo, por el dolor, por la alegría. Cada rostro en expresión vital es también un guiño al desgaste, una bifurcación donde se van alojando insinuantes y provocativos silencios que empiezan a ser los más fieles acompañantes.

Es claro así que, ni el principio ni el fin nos asiste. Somos el cambio; el no retorno que siempre está evocando la necesidad de la esencia, de algo que nos salve de *la insoportable levedad* (Kundera, 2008) que va consumiendo los días y las noches de un sueño; de un tablado de ideas donde la libertad arrolla

nuestros fantasmas para que sean ellos los que nos arrojen a una nueva escena: al intenso drama de la finitud donde la vida celebra el instante. Porque a esta levedad insoportable hay que enfrentarle la risa y el olvido (Kundera, 2013) y la adulteración redescritiva de la imaginación que nos permite seguir siendo leves soportando sentidos; fijar el instante en el relato es conferirle un matiz a nuestra levedad.

En este nuevo colorido, es necesario fracasar en el deseo de mirar atrás para recuperar lo perdido, fracasar también en la pretensión de una conquista, de una página que promete culminar el trayecto por el texto; renunciar a la idea del principio y del final; amar el instante, su fugacidad, la superficie que no se deja vencer por lo profundo. La piel sin atajos ante la plenitud de un camino que debe ser recorrido; la piel de la escritura sin añoranzas; en el más completo desapego. No volver sobre la herida, aunque la cicatriz sea siempre el empeño de la memoria en la reapertura y el desangrado riesgo de la pirueta en la escena del relato; no volver a la caricia, aunque su deleite nos haga exclamar nuevas palabras: siempre dispuestos al asombro, al encuentro con una obra donde renunciamos a las pretensiones del tiempo y del espacio. ¡Suelos! ¡Livianos! Liberados de un nombre, de un rostro, de los sentidos apocalípticos que hemos heredado. ¡Despojarnos de la identidad y descubrir la máscara, convertirnos en una serie de versiones adulteradas, pero auténticas, más allá de toda pretensión de verdad! Iniciar el sueño perturbador; las noches de zozobra donde un nuevo personaje nos convierte en su público, en su espectador, en su más ardiente testigo. Ser la máscara de nuestro propio rostro, de los múltiples rostros, del no-rostro; de la monstruosidad compartida en lo clandestino; de la infamia que desafía todo régimen y regla. Y encontrar el camino al bosque, a la tierra donde muchas hojas son cómplices del misterio, a la caverna breve donde se garabatean las escenas prístinas y se *catartizan* los espantos y temores.

En este recorrido del maestro por los sinuosos paisajes de la enseñanza, tienen aparición las más indecibles circunstancias, que solamente pueden ser expresadas a través del *ejemplo*, del cuerpo como espacio sensitivo que renace en el vínculo sensible con el mundo. La certeza de ser en la condición mundana hace parte, entonces, de un compromiso con la vida en su vigilia con el cambio, en su atención a las donaciones sensoriales que el mundo concede de manera ininterrumpida; ese mundo volátil en lo bello y en lo espantoso; ese mundo que nos acontece en el cuerpo para que la vida sea un telón dispuesto a moverse para las escenas de las muertes y los renacimientos. Somos el Fénix de nuestro propio fuego, la bendita insatisfacción que nos lleva siempre, una y otra vez, a la escena de inmolación en la que al ser ejemplos, somos ofrenda y *ofrendante*.

Así pues, somos en ese misterio que se traduce como obra de la muerte, promesa de corrosión, fluidez e inmediatez, donde otro relato se hace posible,

donde otro silencio nos hace víctimas del encuentro con el acto prohibido, y aun así, volver a desafiar todas las reglas, todos los regímenes. Desafiarnos y trascendernos porque, al fin de cuentas, somos una página que jamás se repite; somos un camello en la aridez de un desierto donde no hay huellas ni letras que redunden; abrumados a veces por la carga impuesta. Pero también somos un león en la vorágine de la selva, expuestos a nuevas formas de la enseñanza, a nuevas formas del mundo y del conocimiento, una fiera que maldice sus cargas y desata su ferocidad rebelde, su rebeldía feroz. Ser un sujeto en metamorfosis; un maestro en riesgo, vulnerable, sensible; un maestro dispuesto también a ser un niño: a jugar, a preguntar lo simple; a padecer derrotas y celebrar triunfos; un niño que dice sí, que sigue el camino del creador que instituye. Un maestro que encuentra en el arte el escenario para las transmutaciones; las textualidades para la experiencia estética; para el acontecimiento trágico; para la periferia cómica; la experiencia de humanidad, en cuya enseñanza “prevalece una actitud, una mirada” (Le Breton, 2010, p. 32).

De esta manera, el maestro es, en sí mismo, *una obra de la enseñanza*: partitura de un pensamiento que fluye en la historia de la melodía. El maestro es la palabra que va tejiendo los párrafos de una biografía, mientras se escribe el deseo en nombres que se suspiran; es el que expone su cuerpo como ejemplo de vida, sin intentar transmitir una verdad. Por el contrario, comunicando los sentimientos y emociones desde donde se aprueban la felicidad y la desdicha; es el que propicia un campo de batalla en las ideas y las contradicciones, poniéndose en una lucha epistemológica que tiene como contrincantes la tiranía, la mediocridad, las ideologías y los fundamentalismos.

El maestro es la poética de un silencio que retorna al canto de nuevas palabras, de nuevas voces, de nuevos movimientos y gestos que se prolongan en las imágenes del mito: en sus coros de agonía, en los trenzados del cuento y la fábula que nos convierten en personajes de un rito; en sus crónicas de mortales renacidos como héroes; en sus hazañas humanas traducidas como causas en dignificación de la vida; en su poesía que desfila con fúnebre lenguaje hacia el epílogo del relato; en su heroísmo narrativo que tiene muchas Ítacas.

En estas transiciones por los territorios narrativos que tienen como abono fundacional el *mito*, el maestro honra la vida desde la profundidad que expresa su mayor fuerza en la superficie; en la sensibilidad que habita la piel para que resurja el cuerpo en cada una de las líneas que la mano desliza para crear el deseo. Dibujar el rostro que habla, que mira; dibujar su boca como hogar de un placer indescriptible, donde nace y muere el movimiento de la vida (Cortázar, 2008). La boca que calienta o enfría las palabras para liberar o condenar el instante. La boca que es y que renace al contacto. Lo profundo hecho inmediatez

visual, fonética, táctil; lo profundo como experiencia sensible; como provocación del arte donde se experimenta *la paradoja de la pedagogía*.

Es en esta latitud del pensamiento donde la más paradójica escena del arte es convocarnos a la profundidad desde la superficie, pero su mayor acierto es, a su vez, el hecho de convocar lo profundo en lo superficial. La esencia de lo humano en su fugacidad; la razón de su vida en la muerte, y esta, soporte y aliento del renacimiento donde una nueva escritura redacta la página en vivencia por el texto que es la vida; una página redactada por el grafema que somos, por el componente de lenguaje que nos convierte en silencio errante del texto, tal como afirmaba Foucault del Quijote: “Largo grafismo flaco como una letra, acaba de escapar directamente del bostezo de los libros. Todo su ser no es otra cosa que lenguaje, texto, hojas impresas, historia ya transcrita. Está hecho de palabras entrecruzadas; pertenece a la escritura errante por el mundo entre la semejanza de las cosas” (1997).

Morir en la obra de arte, renacer para sublimar el deseo como evento *estético* en un intenso sentimiento que nos levanta de las cenizas de todas las muertes; renacer en la ferocidad de las sensaciones que parecen abonar el imaginario de la selva, y, de pronto, retorna a la búsqueda de la profundidad del bosque (Ortega y Gasset, 2005) para hurgar la intimidad de la herida. Padecer el gozoso acto de la voluntad que desnuda la escritura para erotizar el pensamiento; asumir el placer de lo decadente (Wilde, 2004), de lo macabro (Poe, 2013), de lo espantoso (Hawthorne, 1983); del guiño perverso con el cual atendemos las provocaciones del abismo. Atender al abismo del placer, a su perturbador eco donde la vida es una celebración de la condición finita, y por ello, turbia, siniestra, opaca; una vida, la vida tejida por las cicatrices que expresan su propio idioma; que nos atraviesan con el sortilegio de lenguajes encriptados que se deben empezar a descifrar para confesar las culpas, para nombrar la transgresión a través de las formas y contenidos del arte; de sus trazos de sentido haciendo palpitar al maestro en su nueva obra educativa. El maestro construye el “estilo de su presencia en el mundo. Esa relación se traduce en un gesto, una palabra, una invitación, un silencio, algunas insinuaciones: meras insignificancias cuyas consecuencias alimentan a veces una vida entera” (Le Breton, 2010, p. 85); huella donde se escritura la biografía en el *esculpimiento* de la obra de sí mismo (Onfray, 2000). Es la vida como literatura (Nehamas, 2002), la narración que adquiere vitalidad y autenticidad, aunque camine hacia la muerte.

Por ello, con la imagen de la escritura que se arriesga a ser leída aparece el acto pedagógico que convoca la palabra para acontecer como arte. En el leer la obra o los fragmentos de obra que van teniendo vida en el tránsito de la mano a la mirada, está también la intimidad de un pensamiento que puede

estar acosado por la necesidad o por el deseo. El cuerpo en pleno se expresa en la escritura, aunque sean retazos los que nos llegan con las palabras. Hacer *pedagógico* el espacio del encuentro es podernos mirar en el recuerdo de los gestos inclinados ante el movimiento del lenguaje que nos pone en riesgo. El riesgo del espacio como enseñanza, como exposición a la herida, y con ella, a los nombres del dolor desangrados sobre el texto donde el cuerpo palpita en su agonía. El error es dolor, pero ellos son los maestros crueles, necesarios como la decepción y la rabia, *catartizables* y asimilables.

Agonizar es interrogar la vida a través del deseo que se estrangula en cada intento; es intensificar el riesgo de aprender en los lenguajes de la superficie. Agonizar es estar vivos con los susurros de las muertes, elevando el cuerpo hacia cimas desconocidas para poder experimentar la poética del silencio; es estar livianos incluso ante el enigma, liberados del miedo a descifrar el mundo y plegados al tiempo y el espacio de la vida: al instante de lo bello y lo siniestro (Trías, 2006) donde emerge el asombro en un nuevo rostro que piensa el futuro, es decir, la disolución, la vida y la muerte de la imagen (Debray, 1994) en la memoria de una piel que invoca la muerte para que renazca el deseo en una nueva experiencia de la imagen; en una nueva risa ante la finitud; en un nuevo instante de vértigo y fuga.

Poder concebir así el espacio escolar significa reinventarnos como maestros en una pedagogía de la pregunta (Freire, 2014) donde el movimiento de la contradicción es una voz hacia la emancipación, donde la misma agonía se comprende como creación de un espacio en el cual la palabra es también un silencio en la profundidad recorrida. Transitar hasta el precipicio sin encontrar la caída; seguir en camino hasta copular con la finitud en el saber de un gozo que solamente se libera en el encuentro con lo desconocido; cultivar las hojas que vuelven al bosque para reescribirse en el descubrimiento del instinto; hacer del cambio un ser abocado al vacío, al desalojo; a una nueva búsqueda donde lo encontrado renuncia a ser poseído. Renunciar a ser el mismo para poder vivir; para poder estar ante ese nuevo rostro que nos desafía; ese nuevo cuerpo que nos convoca; esa nueva mirada que nos desnuda; ese nuevo sentir donde la vida es la primera aparición al mundo.

Llegar siempre a un nuevo espacio, *redefinir el aula en sus dimensiones infinitas*; tocarnos como un territorio desconocido; fundirnos con otros territorios para propiciar el fuego donde se consume el mundo, y aun así, permanecer sobrios, imperturbablemente apolíneos, cínicamente inmunes, aunque los síntomas de la muerte sean garras rasgando nuestra tela interna, jovialmente dispuestos a los retos, a las decepciones, a los conatos; sean lanzas desangrando nuestros corazones y silenciando nuestras melodías; sean ausencias y presencias donde

un nuevo ser es posible; donde unos nuevos colores emergen de la opaca cotidianidad de la vida.

Tejer los momentos de la palabra desde la lectura de los cuerpos. En ellos, cada palabra es una visita al silencio; cada herida es una llegada a la piel; un trazo que constituye el recorrido por una obra que no tiene fin; un recuerdo en el instante del deseo que se emancipa de la clandestinidad para transgredir el espacio e imponer el tiempo de un relato, en cuya imagen, las experiencias, motivaciones, expectativas, retos e ilusiones del maestro proponen nuevas obras para la enseñanza. El contacto puede herir, pero la herida será necesaria si nuestro cuerpo ha de desplegar sus potencias *timóticas* y su capacidad creativa.

Referencias bibliográficas

- Bataille, G. (2002). *La oscuridad no miente*. España: Editorial Taurus.
- Blanchot, M. (1976). *La risa de los dioses*. Madrid: Ed. Taurus.
- Borges, J. (1975). *El libro de arena*. Buenos Aires: Alianza Editorial S.A.
- Cortázar, J. (2008). *Rayuela*. España: Editorial Cátedra.
- Debray, R. (1994). *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Foucault, M. (1997). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2014). *Por una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Hawthorne, N. (1983). *Antología*. México: UNAM.
- Heidegger, M. (2004). *En el camino del pensar*. México: Facultad de Filosofía. UNAM.
- Kavafis, C. (1995). *Obra escogida. Ítaca*. Barcelona: Colección Fontana.
- Kundera, M. (2008). *La insoportable levedad del ser*. Tusquets Editores.
- Kundera, M. (2013). *El libro de la risa y el olvido*. Editorial Planeta.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Le Breton, D. (2010). *Cuerpo sensible*. Santiago de Chile: Ediciones / metales pesados.
- Nehamas, A. (2002). *Nietzsche, la vida como literatura*. Madrid: Editorial Turner.
- Nietzsche, F. (2005). *Así habló Zaratustra*. Madrid: Valdemar.
- Onfray, Michel, 2000. *La construcción de uno mismo*. Buenos Aires: Libros Perfil.
- Ortega y Gasset, J. (2005). *Meditaciones del Quijote*. Alianza Editorial.
- Poe, E. (2013). *Cuentos*. Debolsillo.
- Proust, M. (2000). *En busca del tiempo perdido*. España: Lumen.

Ricoeur, P. (2009). *Historia y narratividad*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Ricoeur, P. (2009). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.

Sloterdijk, P. (2003). *Esferas I. Burbujas*. Madrid: Ediciones Siruela.

Trías, E. (2006). *Lo bello y lo siniestro*. España: Editorial Ariel.

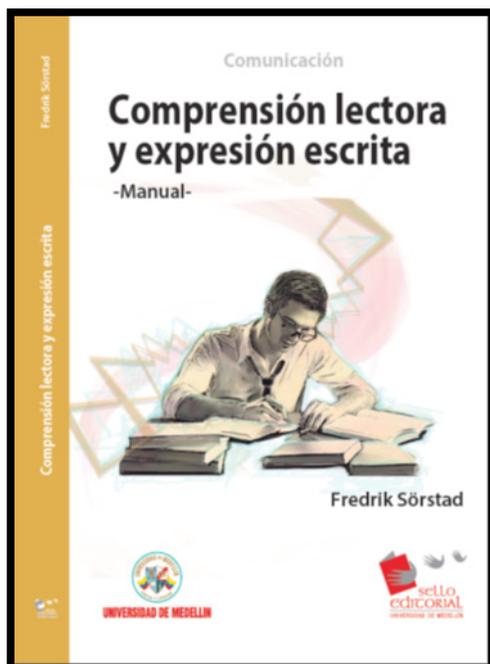
Wilde, O. (2004). *La decadencia de la mentira*. España: Ediciones Siruela.

Comprensión lectora y expresión escrita

Fredrik Sörstad

Medellín: Universidad de Medellín

2016



Por

Daniel Castaño Zapata¹

Claudia Arcila Rojas²

Departamento de Ciencias Sociales
y Humanas

Universidad de Medellín

¹ Doctor en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Instituto de Investigaciones Gino Germani/ Universidad de Buenos Aires, Argentina. Profesor de tiempo completo Departamento de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Medellín. Correo electrónico: dcastano@udem.edu.co

² Doctora en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana y candidata a posdoctorado en Pensamiento y Cultura en América Latina de IPECAL. Profesora de tiempo completo del Departamento de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Medellín. Correo electrónico: carcila@udem.edu.co

Cuando nos enfrentamos a un texto acontecemos en una especie de sumergimiento a las fuentes del lenguaje; nos encontramos ante el gesto de un autor que logra hacer de su deseo un paisaje de sentidos donde leemos siendo caminantes en la geografía de la belleza y el rigor, compartiendo sus dominios (Heidegger, 1972). Leemos, entonces, sintiéndonos en diálogo con la vitalidad de las palabras que responden al deseo de quien se dona a través de la escritura; leemos en el movimiento lingüístico que se convierte en baile, en fuerza dionisiaca liberando el juego y el fuego de una obra creadora.

Ante esta premisa, es el deseo enardecido del autor el que se pone en juego con las palabras; es el rostro del autor hecho gesto y expresión de significación en lo que escribe, en lo que propone y en lo que posibilita. Por ello, el *Manual de comprensión lectora y expresión escrita*, del profesor Federico Sörstad, es la materialización de su voluntad vital recorriendo los juegos del lenguaje en una obra que se expone en cuidadosa estructura temática y en propositivo horizonte de aprendizaje; es una obra del pensamiento en vínculo artesanal de significados, imágenes y rutas para acercarnos al lenguaje en intención de comprensión y actuación pedagógica.

Su apuesta por trenzar la teoría y la práctica deja ver el espíritu nietzscheano del niño en su despliegue de olvido, pregunta y asombro; de dinamismo estético que hace propios los planos de la belleza para poder caminar sobre los territorios de la verdad en su tenacidad de compromiso con la explicación, con el hecho, con el fenómeno, con la circunstancia, con la experiencia que nos acontece en tanto cuerpo en sensibilidad de emociones y en sensorialidad de pensamiento, es decir, en tanto yoidad integral de formación y deconstrucción permanente:

[...] el lugar de la experiencia soy yo. Es en mi (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar (Larrosa, 2006, p. 45).

En esta perspectiva, dejarnos afectar por el texto es permitirnos la descolocación y la descolonización de los imperativos de la sensación y la certeza, en los cuales han estado instalados nuestros cuerpos de la enseñanza y el aprendizaje; imperativos de la asepsia semántica que restringen la emoción en una pretendida objetividad que jamás sería posible si no hay un acercamiento sensible a lo que intenta describirse y apropiarse. La apropiación implica ser sentida para poder ser transmitida. El autor no habría podido transmitirnos su vitalidad, su deseo, su voluntad hecha obra en la escritura, si no estuviera atravesado por lo que comunica; si no estuviera convencido de su compromiso como maestro en diálogo con las voces que se citan en el aula para propiciar y celebrar los encuentros del conocimiento.

Ante estas aperturas que permite el texto, los actos de la lectura y la escritura comportan una mirada en expansión de sentidos; también comportan una nueva concepción de la enseñanza, y convocan nuevas posibilidades del aprendizaje. Leer para comprender lo que se está comunicando, para debatirnos y problematizarnos; para establecer correspondencias y contrastes que no agotan la lectura en un episodio evaluativo, sino que, por el contrario, se hacen fértiles y caudalosas sus imágenes, sus ideas y silencios; se hace fuerte la construcción de sentido en ese sumergimiento que rompe la serenidad de la superficie para atravesar las turbulencias de la profundidad y emerger, entre el oleaje de sus significados, a la creación de un nuevo sentido, aquel que se hace experiencia.

Por esta experiencia, leer es atreverse a ir más allá del telón que se mueve para contemplar la escena; es participar de la escena hasta hacerse parte del guion del lenguaje; de la actuación consciente y comprometida con lo que significa su enseñanza. Leer es también escribir en esa experiencia de compartir con el otro lo que se sabe, lo que se piensa, lo que se aspira. Leer en disposición de dialogar desde el riesgo de la pregunta; leer y entregar sin pretensiones lo que la pregunta permite construir como respuesta.

Y esta es la dialéctica que nos inmiscuye en el texto, este es el gesto del autor que, como maestro, adopta una responsabilidad institucional en el campo de la enseñanza del lenguaje en posgrado. Un gesto que concentra la intención de hacer posible la lectura y la escritura en términos formativos, visualizando la academia como el escenario privilegiado para la construcción de nuevas alternativas, de nuevas concepciones y vivencias con la palabra; de nuevas vías para pensar y reinventar lo humano; del nuevo aliento con los procesos educativos que reclaman atención en la pregunta por ¿cómo enseñar procesos de lectura y escritura que nos involucren como sujetos en permanente proceso de indagación y pulimiento? ¿Cómo enseñar sintiéndonos maestros en apertura de aprendizaje? ¿Cómo aprender, entonces, mientras enseñamos? En estas pesquisas no solo es innegable el lugar ético y epistémico que nos sostiene como maestros de lectura y escritura, sino el compromiso político y estético que nos exige el hecho de asumir el conocimiento en su causa emancipatoria, y en tal dimensión, en la reflexión democrática en una sociedad que nos pone ante el categórico del consumo, y por ende, ante la lectura de una realidad que amenaza con clausurar el sentido de la diferencia.

Hacer parte de las textualidades publicitarias que nos estandarizan en los imaginarios de producción significa plegarnos a los códigos de la mercantilización que en nada aluden al hecho de pensar lo humano en clave de resignificar la vida dentro de una sociedad más justa, digna y libre.

En tal horizonte, *Comprensión lectora y expresión escrita* nos ofrece una iniciativa para trascender las caricaturizaciones lingüísticas con las cuales se ha pretendido impregnar los procesos formativos en aras de hacerlos parte de un contexto inmediatista del espectáculo y la enajenación. Hacernos conscientes de los procesos de lectura y escritura equivale a cuestionar los discursos que insisten en desdibujar la pregunta porque al parecer ya todo está resuelto; discursos que minimizan el gozo y limitan la creatividad para condenar el espíritu libre, propositivo y lúdico con el cual los seres humanos nos sentimos expuestos y dispuestos a la experiencia de una sociedad pluralista, integrada por múltiples voces.

Por todo lo anterior, *Comprensión lectora y expresión escrita* viene a responder a tres necesidades: primero una necesidad vital (del autor); segundo una necesidad institucional (del campo de la enseñanza en posgrado), y tercero, una necesidad política (de la sociedad y la democracia):

Primero, una necesidad vital: hay un texto de Deleuze sobre la literatura y la vida en el que dice algo así como que él no lee libros que, para sus autores, no haya sido absolutamente necesario escribir. Serían los casos de Kafka o de Dostoievski, por ejemplo. No aludimos con esto a que el autor vive gracias al texto que nos ofrece, pero sí sugerimos algo cercano.

Un elemento notorio del texto es que revela el nivel de compromiso y rigurosidad del autor con un área específica del conocimiento. Ese nivel de entrega, para que sea sincero –y estamos convencidos de que en este caso lo es– debe estar atravesado por el deseo. Debe estar libidinizado, y en este sentido, el autor necesitaba este manual tanto como el manual a él; el texto en cuestión refleja el placer de su escritura; el cuidado y la precisión del lenguaje usado dan cuenta de ello. Esto puede pasar desapercibido para nosotros como lectores, pero si alguien quiere hacer un ejercicio de mensura se sorprenderá con lo cuidadoso que ha sido el autor en el tratamiento de lo que allí nos presenta. La medida de las unidades, la elección de los textos con que ejemplifica: medidos según su pertinencia, extensión y actualidad, la preocupación por incluir elementos que agilicen la lectura son componentes que revelan las preocupaciones pedagógicas de quien lo escribió.

Esto nos permite pasar a otro tema: este manual suple una necesidad institucional, y decimos institucional en el sentido fuerte, claro que inscrito en el universo de la Universidad de Medellín, pero fundamentalmente, en el campo de la enseñanza en posgrado, y puede ser usado como material de estudio tanto en nuestra universidad como en otras casas de estudio.

Creemos que solo los que circulamos por la enseñanza y el aprendizaje de cursos de posgrado tenemos clara la respuesta a una pregunta incómoda

¿pero cómo, los estudiantes de posgrado todavía deben aprender a escribir? Por supuesto que esa pregunta está hecha con alguna mala intención; eso de “aprender a escribir”, por lo básico, suena peyorativo. Pero salvando esa segunda interpretación (básica) y sabiendo que hablamos de escribir en términos académicos, la respuesta a la pregunta es: efectivamente, (que nos perdone la estadística por la generalización), los estudiantes de posgrado todavía tienen mucho que aprender sobre cómo escribir.

Esto se relativiza si a continuación decimos: sí, pero ¿quién no tiene mucho que aprender sobre cómo escribir? Y claramente la idea de la alfabetización como un proceso continuo dirá que nadie nunca sabe lo suficiente de algo.

Pero eso es trivializar todo esfuerzo por enseñar a escribir: afirmamos que este manual viene a cubrir una necesidad institucional porque una cosa es perfeccionar la escritura, pero otra es aprender a transmitir un mensaje en términos académicos. Lo primero es un lujo, lo segundo una necesidad. Necesitamos que nuestros estudiantes de posgrado escriban textos académicos de alto nivel. Y en el campo de la escritura académica: no nos animamos a decir qué porcentaje corresponde a qué, pero sí nos animamos a decir que la relación entre contenido y forma está en balance muy cercano al 50 / 50.

¿Por qué decimos esto? Porque podría pensarse que *Comprensión lectora y expresión escrita* es útil solo para el campo de las ciencias sociales y humanas (en tanto reinas –para el sentido común– de la especulación y la palabra), pero nada más lejano: quién puede decirnos que las ciencias básicas no requieren de procesos argumentativos, del aprendizaje de la progresión argumental para la demostración de una hipótesis. Ni qué decir de la ciencia jurídica, la económica, en fin. Hablamos de producir conocimiento en cada disciplina con las herramientas que nos da saber leer y saber escribir. Reiteramos, no como descodificación de grafemas, sino como sujetos implicados en la construcción del conocimiento.

En este sentido conocemos el manual ¡y funciona! Lo hemos usado con estudiantes, gracias a copias domésticas compartidas por el autor, preparamos clases con base en las partes teóricas del manual y aplicamos algunos de los ejercicios con muy buena recepción. Para eso sirve este manual. Para enseñar y para aprender a escribir académicamente.

Esto nos lleva a una última cuestión: este manual responde a una necesidad política. En tiempos de banalización de la democracia, en los que ya no se distingue la distancia entre decidir y mandar un *sms* para responder a la urna virtual del noticiero que pregunta si “en el caso de la correspondencia de JP II había intenciones sexuales”, o si hoy debe irse tal o cual integrante del *reality* de turno, enseñar a escribir académicamente es una actividad política. Implica

construir voces que puedan hablar en términos argumentativos, que exploren diferentes posturas teóricas, que busquen evidencias empíricas, que las sustenten, que desarrollen a partir de ello una posición propia. Que puedan decir: “esta posición que hoy sostengo es un resultado de la reflexión a la luz de la evidencia y de la teoría”. Y que puedan hacerlo con calidad, respondiendo a los estándares formales del mundo académico actual. Es decir, que puedan hacerlo como legítimos interlocutores de sus pares académicos.

Porque dar voz no es solo permitir hablar, es también ayudar a construir el mensaje que se quiere emitir. Y esta es una dimensión política del enseñar a leer y a escribir en la universidad.

Por otra parte el manual quedó muy lindo. Bien impreso y encuadernado. Como objeto es bello, pero como herramienta lo es aún más.

Referencias bibliográficas

Heidegger, M. (1972). *Qué significa pensar*. Buenos Aires: Ed. Nova.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma*, N°. 19, pp. 87-112.

Índice de autores

Ciencias Sociales y Educación (números 1 al 8)

A

ACEVEDO TARAZONA, Álvaro. Discursos y prácticas culturales durante “La revolución en marcha”. Reforma educativa y cambio social. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 35-52.

ÁLVAREZ-DUQUE, Martha Elena. La neurociencia en las ciencias socio-humanas: una mirada transdisciplinar. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 2, julio-diciembre 2012; pp. 153-166.

ÁLVAREZ-DUQUE, Martha Elena. Reseña del libro *Aphoristic Compendium. A tribute to Juan Magariños*. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 3, enero-junio 2013; pp. 225-224.

ÁLVAREZ-MIÑO, Lidice. Hacia la aproximación de un modelo didáctico para la creación de objetos virtuales de aprendizaje. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 3, enero-junio 2013; pp. 107-129.

ALZATE ALZATE, Juan David. Limpiando el cuerpo y el alma. Higiene y control social en Medellín al iniciar el siglo XX. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 8, julio-diciembre 2015; pp. 123-139.

ARANGO CADAVID, Lucas. Reseña del libro *Los derrotados*. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 2, julio-diciembre 2012; pp. 219-223.

ARANGO-VÁSQUEZ, Sandra Isabel. Hacia la aproximación de un modelo didáctico para la

creación de objetos virtuales de aprendizaje. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 3, enero-junio 2013; pp. 107-129.

ARASSE, Daniel. Elogio paradójico de Michel Foucault a través de *Las Meninas*. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 5, enero-junio 2014; pp. 220-225. Traducción de Luis Alfonso Palau. Castaño.

ARCILA GONZÁLEZ, Óscar Darío. El contexto político en la construcción de ciudadanos en la escuela colombiana: un cuestionamiento al conflicto y a la distorsión de la educación. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 8, julio-diciembre 2015; pp. 107-121.

ARCILA ROJAS, Claudia. La memoria poética del texto. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 4, julio-diciembre 2013; pp. 131-147.

ARCILA ROJAS, Claudia. El maestro: un artesano del lenguaje. Escritura y experiencia estética de la palabra. E: *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 87-106.

ARCILA ROJAS, Claudia. Reseña del libro *Filosofía de la finitud*. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 403-405.

ARCILA ROJAS, Claudia. Las expresiones murales: narrativas y silencios para construir el diálogo. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 8, julio-diciembre 2015; pp. 61-86.

ARCILA ROJAS, Claudia. Una habitación propia. Virginia Woolf. En *Ciencias Sociales y*

Educación, Vol. 4, N.º 8, julio-diciembre 2015; pp. 319-325

ARISTIZÁBAL CORREA, Hugo Francisco. Reseña del libro Nueva Granada en tiempos del Virrey Solís 1757-1761. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 1, enero-junio 2012; pp. 226-232.

ARRIETA BARBOSA, Armando Luis. Espacio, tiempo y sociedad en los libros escolares de *Ciencias Sociales en Colombia (1990-2010): Enfoques, visiones y concepciones*. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 6, julio-diciembre 2014; pp. 43-64.

B

BARAHONA, Ana. La representación de la evolución en los libros de texto mexicanos. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 6, julio-diciembre 2014; pp. 19-42.

BARNET, Belinda. La vida secreta de nuestras prótesis. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 6, julio-diciembre 2014; pp. 293-298. Traducción de Jorge Echavarría Carvajal.

BERRIO MENESES, Carlos Mario. La formación del estado en Colombia y el origen histórico de su debilidad coercitiva. Algunas aproximaciones. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 3, enero-junio 2013; pp. 85-106.

BARRIOS GONZÁLEZ, Diana María. Literatura e imagen. La construcción de público lector en la revista *Lectura y Arte* (Medellín: 1903-1906). En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 71-85.

BETANCUR HERNÁNDEZ, Luisa Fernanda. El terror en los orígenes del totalitarismo y la política de la muerte. En *Ciencias Sociales y*

Educación, Vol. 4, N.º 8, julio-diciembre 2015; pp. 43-60.

BIERVLIET, John Harold. La ecología humana. Complejidad del espacio y del tiempo. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 1, enero-junio 2012; pp. 147-162.

BIERVLIET, John Harold. Las multitudes y las revoluciones de nuestro tiempo. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 6, julio-diciembre 2014; pp. 157-179.

BIRNBAUM, Jean. Muere René Girard, antropólogo y teórico de la "violencia mimética". En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 8, julio-diciembre 2015; pp. 232-236. Traducción de Luis Alfonso Palau Castaño.

BOTERO BETANCUR, Constanza. Resignificación de la práctica docente universitaria. Reflexión y acción en la Universidad de Medellín. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 1, enero-junio 2012; pp. 61-86.

BOTERO BETANCUR, Constanza. Teoría de la honestidad un proyecto pedagógico francés. La cultura de la conversación y el jansenismo en la Francia del siglo XVII. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 6, julio-diciembre 2014; pp. 111-122.

BUILES, Luisa Fernanda. El maestro: un artesano del lenguaje. Escritura y experiencia estética de la palabra. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 87-106.

C

CALLE PÉREZ, Diego. Precampañas en Medellín. Reflexión crítica. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 6, julio-diciembre 2014; pp. 304-306.

- CANO VARGAS, Alexander. De la historia de las mentalidades a la historia de los imaginarios sociales. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 1, enero-junio 2012; pp. 135-145.
- CARANTÓN SÁNCHEZ, Josué. Sobre la construcción de un modelo teórico-metodológico para escribir historias de vida. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 1, enero-junio 2012; pp. 15-36.
- CARANTÓN SÁNCHEZ, Josué. Reseña del libro *El cuerpo narrado en el reality show*. Un estudio sobre cambio extremo. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 2, julio-diciembre 2012; pp. 224-227.
- CARANTÓN SÁNCHEZ, Josué. El arte en el cartel publicitario. Estudio iconológico e iconográfico del Cartel en Colombia desde 2000 hasta 2010. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 3, enero-junio 2013; pp. 65-84.
- CARANTÓN SÁNCHEZ, Josué. Reseña de *El mono*. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 4, julio-diciembre 2013; pp. 275-278.
- CARANTÓN SÁNCHEZ, Josué. Voces. Despliegues estéticos en la vida y obra de Mariana Varela. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 8, julio-diciembre 2015; pp. 159-181.
- CARDONA-RODAS, Hilderman. Cuerpos degenerados y conductas anormales: la transgresión a las sexualidades legitimadas en Medellín entre 1957 y 1966. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 1, enero-junio 2012; pp. 36-60.
- CARDONA-RODAS, Hilderman. Reseña de *Homofobia y agresiones verbales*. La sanción por transgredir la masculinidad hegemónica. Colombia 1936-1980. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 4, julio-diciembre 2013; pp. 279-283.
- CARDONA-RODAS, Hilderman. Reseña de *La trompeta de Mercurio*. De la lectura y el libro. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 5, enero-junio 2014; pp. 303-306.
- CASTAÑO ZAPATA, Daniel. Fin de guerra y reinserción de excombatientes. La Legitimidad del Programa de Atención Humanitaria al Desmovilizado. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 5, enero-junio 2014; pp. 97-121.
- CASTEL Pierre-Henri. Ante la salud mental, un superyo estorbo. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 5, enero-junio 2014; pp. 263-266. Traducción de Luis Alfonso Palau Castaño.
- COELHO DE SOUZA LAGO, Mara. Da peste gay ao barebacking sex: AIDS, biopolítica e risco em saúde. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 4, julio-diciembre 2013; pp. 43-67.
- CHAHÍN TABARES, Naysle. El mapa conceptual como instrumento de la estrategia didáctica en el aprendizaje significativo en la evaluación oral final de los niveles I (grupos 100/102) y II (grupos 98/101) de Inglés. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 2, julio-diciembre 2012; pp.157-169.
- CHAMBERS, Paul Anthony. ¿Comunidad política sin negociación?: "desacuerdo radical" y las dimensiones éticas de la búsqueda de la paz en Colombia. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 1, enero-junio 2012; pp. 113-133.
- CHAMBERS, Paul Anthony. Reseña del libro *Participación y democracia en la ciudad del siglo XXI*. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 1, enero-junio 2012; pp. 221-225.

CHAMBERS, Paul Anthony. The Power of Passion Imagery: theology, beauty and truth in depictions of Christ's suffering and death. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 8, julio-diciembre 2015; pp.183-199.

D

DAGONET, François. El fracaso de la escuela. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 1, enero-junio 2012; pp. 183-220. Traducción de Luis Alfonso Palau Castaño.

DAGOGNET, François. Ensayo de autojustificación. Dispersión y recentramiento. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 228-239. Traducción de Luis Alfonso Palau Castaño.

DAGOGNET, François. Seguir su camino (edición revisada y aumentada). Un itinerario filosófico. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 240-288. Traducción de Luis Alfonso Palau Castaño.

DAGOGNET, François. Bioética I. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 289-290. Traducción de Luis Alfonso Palau Castaño.

DAGOGNET, François. ¿Cómo plantear bien el problema del aborto? En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 293-303. Traducción de Luis Alfonso Palau Castaño.

DAGOGNET, François. La renuncia a las morales clásicas. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 309-315. Traducción de Luis Alfonso Palau Castaño.

DAGOGNET, François. Trastornos. La procreación artificial. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015;

pp. 316-334. Traducción de Luis Alfonso Palau Castaño.

DAGOGNET, François. Sobre la religión. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 335-339. Traducción de Luis Alfonso Palau Castaño.

DAGOGNET, François. Lógica y magia de la máquina. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 340-341. Traducción de Luis Alfonso Palau Castaño.

DAGOGNET, François. Objeciones y respuestas dadas por Dagognet a sus colegas. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 342-362. Traducción de Luis Alfonso Palau Castaño.

DAGOGNET, François. Incorporar. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 363-369. Traducción de Luis Alfonso Palau Castaño.

DE LA HOZ, Adriana. Estética del devenir adverso en la narrativa de Franz Kafka. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 5, enero-junio 2014; pp. 169-181.

DE SANTIAGO, Enrique. Matta en el inverso del universo con sus amigos detrás del espejo. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 5, enero-junio 2014; pp. 183-192.

DEBRAY, Régis. La diagonal del sabio. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 370-374. Traducción de Luis Alfonso Palau Castaño.

DE KEUKELAERE, Simon. Crítica de la presentación que el «Dictionnaire des philosophes» hace de René Girard. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 8, julio-diciembre 2015; pp. 210-219. Traducción de Luis Alfonso Palau Castaño.

DE KEUKELAERE, Simon. Presentación de la teoría del deseo mimético de René Girard, Simon de Keukelaere. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 8, julio-diciembre 2015; pp. 220-231. Traducción de Luis Alfonso Palau Castaño.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Atlas de lo imposible. Warburg, Borges, Deleuze, Foucault. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 5, enero-junio 2014; pp. 226-244. Traducción de Luis Alfonso Palau Castaño.

DOS SANTOS OLIVIA, Alfredo. A revista O Cruzeiro e as primeiras memórias da revolução de 1930 no Brasil. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 8, julio-diciembre 2015; pp. 21-42.

DO NASCIMENTO CORREIA, Vinicius. Tráfico de Pessoas: um crime de difícil percepção. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 8, julio-diciembre 2015; pp. 87-105.

DUPUY, Jean-Pierre. "Cuando yo me muera, nada de nuestro amor habrá existido nunca". Variaciones sobre Vértigo. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 4, julio-diciembre 2013; pp. 239-254. Traducción de Luis Alfonso Palau Castaño.

DUPUY, Jean Pierre. La forma de lo sagrado. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 8, julio-diciembre 2015; pp. 237-251. Traducción de Luis Alfonso Palau Castaño.

DUPUY, Jean Pierre. Pensar lo más cerca del apocalipsis. Un itinerario. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 8, julio-diciembre 2015; pp. 252-276. Traducción de Luis Alfonso Palau Castaño.

DURET, Pascal. El cuerpo y sus sociologías. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 3, enero-junio 2013; pp. 167-200. Traducción de Luis Alfonso Palau Castaño.

E

ECHEGARAY, Fabián. Repensando la cultura política desde el consumo: la politización de las compras y la relación con las empresas en Brasil. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 2, julio-diciembre 2012; pp. 17-38.

ESCOBAR ORTIZ, Jorge M. El cuerpo como artefacto: tecnologías médicas, anatomopolítica y resistencia. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 145-157.

F

FASSIN Didier. A las cabezas del Estado. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 5, enero-junio 2014; pp. 255-258. Traducción de Luis Alfonso Palau Castaño.

FERNÁNDEZ GALÍNDEZ, Óscar. Biopolítica, bioética y biosemiótica. Tres dimensiones de una misma mirada a través de la biología filosófica. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 3, enero-junio 2013; pp. 143-152.

FOUCAULT, Michel. Volver a la historia, conferencia de Foucault en el Japón. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 5, enero-junio 2014; pp. 267-278.

FOUCAULT, Michel. Prisiones y asilos en el mecanismo del poder, entrevista con Foucault. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 5, enero-junio 2014; pp. 278-282. Traducción de Luis Alfonso Palau Castaño.

FOUCAULT, Michel. Bio-historia & biopolítica, reseña del libro de Ruffié. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 5, enero-junio 2014; pp. 282-284. Traducción de Luis Alfonso Palau Castaño.

FOUCAULT, Michel. Una maravillosa erudición, la de Ariès. En *Ciencias Sociales*

y Educación, Vol. 3, N.º 5, enero-junio 2014; pp. 284-286. Traducción de Luis Alfonso Palau Castaño.

FOUCAULT, Michel. Foucault estudia la razón de Estado. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 5, enero-junio 2014; pp. 284-291. Traducción de Luis Alfonso Palau Castaño.

FOUCAULT, Michel. Entrevista con Michel Foucault, sobre el libro de Dover. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 5, enero-junio 2014; pp. 291-299. Traducción de Luis Alfonso Palau Castaño.

G

GARCÍA BARRIENTOS, Federico. Del lujo o la melancolía. Antioquia siglos XIX y XX. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 21-35.

GIRALDO SALAZAR, Juan Leonel. Un parafraseo: la pedagogía va bien. Y, ¿la educación? En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 4, julio-diciembre 2013; pp. 211-220.

GÓMEZ ARCILA, Verónica. Pertinencia de los procesos de aseguramiento de la calidad para la Educación Superior colombiana. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 185-193.

GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, Óscar Jairo. A propósito del centenario de Albert Camus (1913-2013). En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 3, enero-junio 2013; pp. 228-274.

GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, Óscar Jairo. Reseña de *Sobre los espacios*. Pintar, escribir, pensar. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 5, enero-junio 2014; pp. 314-318.

GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, Óscar Jairo. A propósito de los cien años de *La Metamorfosis*, de Franz Kafka. En *Ciencias Sociales y*

Educación, Vol. 4, N.º 7, enero-junio 2015; pp. 389-401.

GONZÁLEZ, Oscar Jairo. Entrevista a Farley Velásquez Ochoa. El teatro y sus dobles. Homenaje a Farley Velásquez Ochoa (1966-2015). "Con el teatro busco la ciudad perdida". En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 8, julio-diciembre 2015; pp. 299-318

GROS Frédéric. Michel Foucault, una filosofía de la verdad. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 5, enero-junio 2014; pp. 209-219. Traducción de Luis Alfonso Palau Castaño.

GRÜN, Ernesto. Las "constituciones líquidas". Un ensayo sistémico-cibernético. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 2, julio-diciembre 2012; pp.173-185.

GUTIÉRREZ AVENDAÑO, Jairo. Epistemografía y didáctica. La enseñanza basada en la investigación a través de artículos científicos. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 2, julio-diciembre 2012; pp. 127-156.

H

HERRERA MONTOYA, Lina María. Reflexión sobre el sujeto que podría encarnar el maestro en una intención de formación y de narración estética de sí. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 5, enero-junio 2014; pp. 59-78.

HERRERA RUIZ, Juan Carlos. Anotaciones sobre el sujeto lírico en la poesía de Raúl Gómez Jattin (1945-1997). En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 1, enero-junio 2012; pp. 163-179.

HERRERA RUIZ, Juan Carlos. La lengua inglesa como vector del modelo de libre mercado. En *Ciencias Sociales y Educación*,

Vol. 1, N.º 2, julio-diciembre 2012; pp. 39-53.

HERRERA RUIZ, Juan Carlos. De la imprenta a la Internet: instrumentos de universalización de la lengua inglesa. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 4, julio-diciembre 2013; pp. 151-162.

HERRERA RUIZ, Juan Carlos. El tungsteno y las huellas del colonialismo en el Perú. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 107-121.

I

IRRERA Orazio. Arqueologías de las colonias. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 5, enero-junio 2014; pp. 259-262. Traducción de Luis Alfonso Palau Castaño.

J

JIMÉNEZ GARCÍA, Alejandra. Una visión participativa del adulto mayor en la Educación Superior. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 4, julio-diciembre 2013; pp. 71-90.

JURADO CASTAÑO, Pedro Alejandro. Una tensión entre la universalidad y particularidad de los derechos humanos. Reconstrucción del fundamento de legitimidad y análisis sobre su realización en Occidente. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 6, julio-diciembre 2014; pp. 89-109.

L

LEGRAND Stéphane. La dirección de los recursos humanos. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 5, enero-junio 2014; pp. 250-254. Traducción de Luis Alfonso Palau Castaño.

LÓPEZ, Juvenal. Resignificación de la práctica docente universitaria. Reflexión y acción en la Universidad de Medellín. En

Ciencias Sociales y Educación, Vol. 1, N.º 1, enero-junio 2012; pp. 61-86.

LÓPEZ BERMÚDEZ, Andrés. La sociología del escritor y su contribución a la historia social de la literatura latinoamericana. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 5, enero-junio 2014; pp. 79-96.

M

MÁRQUEZ ESTRADA, José Wilson. La Nación entre Rejas. Régimen penitenciario y carcelario en Colombia en el siglo XIX: el caso del Estado Soberano de Bolívar. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 2, julio-diciembre 2012; pp. 79-99.

MÁRQUEZ VALDERRAMA, Jorge Humberto. Traducción de MUSSO, Pierre. Génesis y crítica de la noción de red. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 2, julio-diciembre 2012; pp. 201-224.

MAYA FRANCO, Claudia María. La conversación en la relación terapéutica. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 3, enero-junio 2013; pp. 131-142.

MOLINA MERCHÁN William. Reseña de Derecha e izquierda en Colombia 1920-1936. Estudio de los imaginarios políticos. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 5, enero-junio 2014; pp. 307-310.

MONTEJO RIVERO, Jetzabel. Una visión participativa del adulto mayor en la Educación Superior. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 4, julio-diciembre 2013; pp. 71-90.

MORENO MONTOYA, Óscar Andrés. Historia de rojos y azules: los partidos políticos tradicionales colombianos desde la Independencia hasta mediados del siglo XIX. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 1, enero-junio 2012; pp. 93-112.

MUSSO, Pierre. Génesis y crítica de la noción de red. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 3, enero-junio 2013; pp. 201-224. Traducción de Jorge Márquez Valderrama.

O

OCAMPO SUAREZ, Héctor Mario. La relación entre ontología y política en la teoría de la "Verdad del Seyn" de Heidegger. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 2, julio-diciembre 2012; pp. 101-126.

OCAMPO, Melina. Criminalidad, grupos armados y reinserción: perfiles y motivaciones. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 5, enero-junio 2014; pp. 17-57.

OLANO GARCÍA, Hernán Alejandro. Los escolios de Amalia. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 4, julio-diciembre 2013; pp. 165-178.

OSPINA ROJAS, José Humberto. Traducción de REVEL, Jean François. MONTAIGNE a propósito de Proust. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 4, julio-diciembre 2013; pp. 255-272.

OSPINA ROJAS, José Humberto. Reseña de Experiencias desnudas del orden. Cuerpos deformes y monstruosos. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 5, enero-junio 2014; pp. 311-313.

P

PALAU, Luis Alfonso. Tecnicidad, conocimientos y virtualización; de Leroi-Gourhan a Serres. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 4, julio-diciembre 2013; pp. 183-208.

PALAU, Luis Alfonso. Del contrato Nural a la Guerra Mundial. Notas sobre filosofía del derecho e historia de la tecnología de Michel

Serres. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 6, julio-diciembre 2014; pp. 185-207.

PALAU, Luis Alfonso. Presentación de la bio-bibliografía de François Dagognet. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 201-211.

PALAU, Luis Alfonso. Por una estética del materiólogo, objetólogo y exólogo, Dagognet. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 212-227.

PÉQUIGNOT, Brun.º La imagen, el arte y la sociología. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 375-384.

PÉREZ PACHECO, Yaritza. Oferta estatal de consentimiento en el procedimiento arbitral CIADI. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 3, enero-junio 2013; pp. 33-64.

PÉREZ SALAZAR, Juan Oscar. La instrumentalización del imaginario religioso por parte del Partido Conservador durante la guerra civil colombiana de 1859-1862, el caso de Antioquia. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 6, julio-diciembre 2014; pp. 123-137.

PLESTED ÁLVAREZ, María Cecilia. Autonomía cognitiva y competencia lectora en lengua extranjera en posgrado, estudio de caso. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 6, julio-diciembre 2014; pp. 65-87.

POTTE-BONNEVILLE, Mathieu. Un vagabundeo metódico. En: *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 5, enero-junio 2014; pp. 199-208. Traducción de Luis Alfonso Palau Castaño.

PUERTA MOLINA, Andrés Alexander. El reportaje: un género híbrido, omnívoro y totalizante. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 1, enero-junio 2012; pp. 87-92.

PULGARÍN RODRÍGUEZ, Maira Alejandra. Autonomía cognitiva y competencia lectora en lengua extranjera en posgrado, estudio de caso. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 6, julio-diciembre 2014; pp. 65-87.

R

RAMÍREZ ARCILA, Isa Margarita. La pregunta: una experiencia pedagógica de liberación. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 53-70.

RAMÍREZ TORRES, Juan Luis. La polisemia del sacrificio. Política y fragmento de la *communitas* latinoamericana. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 159-183.

RIBEIRO, Edméia. Mulheres, costumbrismo, hispanismo e carácter nacional em Las mujeres españolas, portuguesas y americanas. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 3, enero-junio 2013; pp. 17-32.

RESTREPO TAMAYO, Viviana Andrea. Desarrollo de los recuerdos autobiográficos, la autoconciencia y la teoría de la mente. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 6, julio-diciembre 2014; pp. 141-155.

RESTREPO TAMAYO, John Fernando. Reseña del libro *El lado oscuro de la democracia*. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 6, julio-diciembre 2014; pp. 301-303.

REVEL CHION, Andrea. La interdisciplina, entendida como estrategia metodológica de integración de contenidos. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 4, julio-diciembre 2013; pp. 21-40.

REVEL, Jean François. Montaigne a propósito de Proust. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 4, julio-diciembre 2013; pp. 257-271. Traducción de José Humberto Ospina Rojas.

RODRIGUES DE PAULA, Paulo Sergio. Da peste gay ao barebacking sex: AIDS, biopolítica e risco em saúde. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 4, julio-diciembre 2013; pp. 43-67.

RODRÍGUEZ DE LA ROSA, Luis Gabriel. El derecho y la paz transformadora. El sentido de la estructura social en Talcott Parsons. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 123-140.

ROMANELLO, Jorge Luiz. A revista *O Cruzeiro* e as primeiras memórias da revolução de 1930 no Brasil. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 8, julio-diciembre 2015; pp. 21-42.

ROUSSEL, Peggy. El cuerpo y sus sociologías. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 3, enero-junio 2013; pp. 167-200. Traducción de Luis Alfonso Palau Castaño.

RUEDA SALAS, María José. Los "falsos positivos" y el tratamiento de la cuestión de las ejecuciones extrajudiciales en Colombia en el sistema interamericano de derechos humanos. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 2, julio-diciembre 2012; pp. 55-78.

S

SALAZAR-CEBALLOS, Alexander. Hacia la aproximación de un modelo didáctico para la creación de objetos virtuales de aprendizaje. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 3, enero-junio 2013; pp. 107-129.

SÁNCHEZ PUERTA, Natalia. Cuerpos degenerados y conductas anormales: la transgresión a las sexualidades legitimadas en Medellín entre 1957 y 1966. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 1, enero-junio 2012; pp. 36-60.

SÁNCHEZ PUERTA, Natalia. Reseña de *Homofobia y agresiones verbales. La sanción*

por transgredir la masculinidad hegemónica. Colombia 1936-1980. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 4, julio-diciembre 2013; pp. 279-283.

SANTAMARÍA CORTÉS, Luz Mery. El desarrollo humano, un constructo vasto cruzado por múltiples variables. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 4, julio-diciembre 2013; pp. 223-233.

SENELLART Michel. La invención del homosexual. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 5, enero-junio 2014; pp. 245-245. Traducción de Luis Alfonso Palau Castaño.

SERRES, Michel. Traición: la thanatocracia. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 2, julio-diciembre 2012; pp.189-215. Traducción de Luis Alfonso Palau Castaño.

SERRES, Michel. El balancín, la piedra filosofal. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 6, julio-diciembre 2014; pp. 208-22. Traducción de Luis Alfonso Palau Castaño.

SERRES, Michel. El ruido de fondo. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 6, julio-diciembre 2014; pp. 223-234. Traducción de Luis Alfonso Palau Castaño.

SERRES, Michel. La sociedad pedagógica. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 6, julio-diciembre 2014; pp. 235-239. Traducción de Luis Alfonso Palau Castaño.

SERRES, Michel. Turner traduce a Carnot. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 6, julio-diciembre 2014; pp. 240-247. Traducción de Luis Alfonso Palau Castaño.

SERRES, Michel. Tempo: el compositor. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 6, julio-diciembre 2014; pp. 248-252. Traducción de Luis Alfonso Palau Castaño.

SERRES, Michel. El tiempo humano: de la evolución creadora al creador de evolución. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 6, julio-diciembre 2014; pp. 253-265. Traducción de Luis Alfonso Palau Castaño.

SERRES, Michel. Al no tener ningún sentido, la música los tiene todos, entrevista de Xavier Lacavalerie a Michel Serres. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 6, julio-diciembre 2014; pp. 266-270.

SERRES, Michel. Ciencia y filosofía, entrevista de Pierre Lena a Michel Serres. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 6, julio-diciembre 2014; pp. 271-283. Traducción de Luis Alfonso Palau Castaño.

SERRES, Michel. Michel Serres, el filósofo luminoso, entrevista de Jean Carette a Michel Serres. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 6, julio-diciembre 2014; pp. 284-288. Traducción de Luis Alfonso Palau Castaño.

SERRES, Michel. Capaccio el paradójico, entrevista de Ckaude-Catherine Kiejman a Michel Serres. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 6, julio-diciembre 2014; pp. 288-292. Traducción de Luis Alfonso Palau Castaño.

SIERRA DUQUE, Edna Juliet. Cine e industria en Colombia, hacia un estado de la cuestión. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 4, julio-diciembre 2013; pp. 93-111.

SERRES, Michel. Lo trágico y la lástima. "Discurso de respuesta a René Girard". En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 8, julio-diciembre 2015; pp. 277-293. Traducción de Luis Alfonso Palau Castaño.

T

TABARES PENAGOS, Alexander. La lengua inglesa como vector del modelo de libre

mercado. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 2, julio-diciembre 2012; pp. 39-53.

TANGARIFE BEDOYA, César. Las expresiones murales: narrativas y silencios para construir el diálogo. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 8, julio-diciembre 2015; pp. 61-86.

TIPIANI, María Victoria. María Rojas Tejada. La mujer moderna y la educación de la mujer en el siglo XX. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 5, enero-junio 2014; pp. 147-165.

TORRENS ROJAS, Érica. La representación de la evolución en los libros de texto mexicanos. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 6, julio-diciembre 2014; pp. 19-42.

TRUJILLO MOSQUERA, Jair Alexis. El recluta. Testimonio literario del impacto de la Guerra de los Mil Días en la familia antioqueña. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 3, N.º 5, enero-junio 2014; pp. 123-146.

U

URIBE BETANCUR, Leidy Diana. Reseña del libro Pierre Vilar: una historia total, una historia en construcción. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 2, julio-diciembre 2012; pp. 228-232.

V

VARGAS ZULUAGA, Nora Margarita. Coreografías urbanas del desprecio. Estéticas neo-barrocas en la ciudad de Medellín. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 4, julio-diciembre 2013; pp. 115-128.

VÁSQUEZ-LOPERA, Claudia Patricia. Hacia la aproximación de un modelo didáctico para la creación de objetos virtuales de aprendizaje. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 3, enero-junio 2013; pp. 107-129.

VÉLEZ ROJAS, Oscar Alonso. La lengua inglesa como vector del modelo de libre mercado. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 1, N.º 2, julio-diciembre 2012; pp. 39-53.

VIGHETTI, Patrick. Seguir su camino (edición revisada y aumentada). Un itinerario filosófico. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 240-288. Traducción de Luis Alfonso Palau Castaño.

VIGHETTI, Patrick. Sobre la religión. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 335-339. Traducción de Luis Alfonso Palau Castaño.

VILLAMIZAR PALACIOS, Carlos Iván. Discursos y prácticas culturales durante "La revolución en marcha". Reforma educativa y cambio social. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N.º 7, enero-junio de 2015; pp. 35-52.

Z

ZAPATA GARCÉS, Jorge Esteban. El arte en el cartel publicitario. Estudio iconológico e iconográfico del Cartel en Colombia desde 2000 hasta 2010. En *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 2, N.º 3, enero-junio 2013; pp. 65-84.

Pautas para la presentación de artículos

Todo artículo sometido a cualquier revista de la Universidad de Medellín debe ser acompañado de una constancia en que figure su carácter de inédito, ser de la autoría de quien lo envía y que no haya sido propuesto para publicación en ningún otro espacio simultáneamente. Además, cede sus derechos patrimoniales a la Institución y la autoriza a divulgarlo por cualquier medio, impreso o electrónico incluido Internet, que la Universidad de Medellín posea.

Las personas interesadas en presentar un artículo para publicación en la revista Ciencias Sociales y Educación lo podrán enviar a los siguientes correos electrónicos:

socialeduca@udem.edu.co

hcardona@udem.edu.co, y deben tener en cuenta los siguientes puntos:

- **Del comité editorial**

Una vez recibido se enviará mensaje de confirmación de recepción. En caso de no cumplir las normas ortotipográficas se devolverá inmediatamente. El Comité Editorial de la revista estudiará la pertinencia de cada uno de los artículos. Este será leído al menos por dos personas del comité, las cuales emitirán su evaluación, rechazándolo o aprobándolo de acuerdo con lo establecido.

Los documentos aceptados por el Comité Editorial pasan a un proceso de

revisión de pares (peer reviewers) por tres meses. Esta revisión corresponde a una evaluación de forma anónima por jurados expertos en el tema, los cuales son asignados de tal forma que ni el autor ni el par evaluador se enteran quién es la otra parte (doble ciego). La decisión de la publicación de los mismos estará sujeta a los resultados de las evaluaciones. El Comité Editorial informará oportunamente a los autores los resultados de la evaluación que, en caso de ser favorable, se enviará evaluación y texto para que realice los ajustes pertinentes en el plazo que señale el editor de la revista.

- **Del autor**

- El autor o autores de un artículo publicado en esta propuesta editorial se harán cargo jurídicamente de los juicios emitidos en el mismo. En ningún caso comprometerá las políticas de la publicación o de las instituciones que la patrocinan.
- Todo texto sometido a evaluación deberá ser inédito.
- Al entregar el artículo al comité editorial, el autor(es) se compromete a no presentarlo simultáneamente a otra publicación, a menos que sea rechazado.
- El autor (es) deberá elaborar una carta de compromiso en la que conste: 1. Si el artículo es escrito por más de un autor, en la carta

debe figurar la aceptación de todos los autores en el caso de que sea publicado. 2. El material presentado es de su completa autoría, y 3. Las citas textuales están debidamente referenciadas bibliográficamente.

- El autor(es) entregará los datos a incluir en la reseña personal la cual será ubicada al inicio del artículo, siguiendo los siguientes ítems: nombre completo, cuáles son sus títulos profesionales, a qué se dedica en la actualidad y dónde trabaja, publicaciones más relevantes en los últimos cinco años (mencionar tres o cuatro), dirección de correo electrónico.

- **Del artículo**

En el caso de los artículos de investigación, los autores deben hacer una presentación del acercamiento metodológico y del tratamiento de fuentes o de la información de campo, así como destacar los resultados de la investigación. En el caso de los textos que presenten ensayos o artículos de reflexión, es importante que las referencias bibliográficas sean discutidas en los textos, actuales y, en la medida de lo posible, incluyan los trabajos de autores colombianos y latinoamericanos.

- **Aspectos gramaticales**

- La redacción preferentemente se hace en tercera persona del impersonal (se), salvo excepciones que estén justificadas por las características singulares del texto.

- La redacción debe ser correcta, esto es, una estructura básica (sujeto, verbo, predicado).

- Los términos o expresiones que no pertenezcan a la lengua en la que está escrito el texto aparecerán en cursiva. Lo mismo es válido para el nombre de obras que aparecen referenciadas en el interior del texto (libros, películas, publicaciones seriadas, pinturas, etc.)

- Los textos deben contener puntuación, aceptación y ortografía de acuerdo con la lengua en que se escriba.

- El comité editorial se reservará el derecho de proponer correcciones.

- Todo texto estará estructurado a partir de los siguientes componentes: título, autor, introducción, desarrollo y bibliografía.

- La forma en la que se articulen en el texto debe ser integrada, separada por acápites, subtemas u otros.

- La extensión estimada de los textos debe ser entre 15 y 30 cuartillas (incluyendo la bibliografía), tamaño carta, interlineado de 1.5 y tipo de letra Arial 12 puntos.

- **De la estructura**

Las partes del texto serán:

- Título que oriente con claridad el tema tratado.

- Subtítulo (si se requiere), breve comentario que insinúa la orientación central del trabajo.

- Introducción.

- Cuerpo del trabajo: en el caso de que se haga una cita directa o indirecta su referencia no se realizará con una nota al pie, sino que al final de la cita se debe poner el primer apellido del autor, el año y la página de la cual se toma la cita. El uso de notas al pie se reservará solo para aclaraciones o comentarios adicionales.
- Referencias bibliográficas: ver la forma para cada referencia bibliográfica.
- **De la presentación**
- Los textos deben ser enviadas en formato electrónico (WORD).
- Las fotografías, ilustraciones, imágenes o mapas se adjuntan en formato digital 450 dpi. Cada una de estas debe estar debidamente referenciada con un pie de imagen en el que se informe el nombre (cursiva), autoría, procedencia, fecha de elaboración y demás información que corresponda, para ser incluidas en el texto.
- Los gráficos, cuadros y otros elementos similares deben aparecer con tabuladores (no utilizar: Insertar tabla, en Word).
- Las referencias bibliográficas en el interior del cuerpo de los textos aparecen al final de cada cita, entre paréntesis: el primer apellido, con mayúscula inicial (el segundo apellido, si otro autor citado comparte el primero), el año de la publicación y la página o páginas en las que se encuentra el texto transcrito.

Cuando se trata del llamado a confrontación con otro texto, aparece entre paréntesis: Cfr., el apellido del autor y el año de la publicación. La referencia completa del texto a confrontar aparecerá en Bibliografía.

- **Referencias bibliográficas**

- **Libro**

Apellido y nombre del autor (solo mayúsculas iniciales, separados por coma), año de la publicación (entre paréntesis), título y subtítulo del libro, punto seguido, ciudad de la edición, dos puntos, nombre de la editorial.

Ejemplo:

- Carpentier, Alejo (1981). La novela latinoamericana en vísperas de un nuevo siglo y otros ensayos. México: Siglo XXI Editores.

- **Artículo de revista o capítulo de libro**

Autor del texto citado (apellido y nombre con mayúsculas iniciales, separados por coma), año de la publicación (entre paréntesis), Título del artículo o del capítulo (mayúscula inicial), seguido de punto, el nombre de la revista o del libro (mayúscula inicial), volumen (V.) y el número correspondiente a la edición (n.º), seguido de las páginas en las que se encuentra el texto referenciado (p., si es una página, o pp., si son varias páginas). Para capítulos, la ciudad de edición y el nombre de la editorial.

Ejemplos:

- Laverde Ospina, Alfredo (2006). (Im) pertinencia del concepto de

tradición literaria para una historia de la literatura colombiana. *Lingüística y Literatura*, V. 27, n.º 49, pp. 33-50.

- Reichel-Dolmatoff, Gerardo (1984). “Colombia indígena, período prehispánico”. En: Jaime Jaramillo Uribe (Dir.). *Nueva Historia de Colombia. Colombia indígena, Conquista y Colonia*, T. I. Bogotá: Editorial Planeta.

• **Publicación en Internet**

Apellido y nombre del autor (mayúsculas iniciales separados por coma), fecha de la publicación (si se obtiene, entre paréntesis), punto seguido, título del artículo punto seguido, la inscripción En (mayúscula inicial y subraya), dirección de la página Web y fecha de consulta, entre paréntesis (mes y año).

Ejemplo:

- Ricoeur, Paul (2006). *La vida: Un relato en busca de narrador*. *Ágora – Papeles de Filosofía*, volumen 25, pp. 9 – 22. En: <http://201.147.150.252:8080/jspui/bitstream/123456789/1066/1/Ricoeur.pdf> (consultado en enero de 2014)

• **Abreviaturas**

et al. (entre otros) Todo en minúscula, sin punto después de la “t” y en cursiva.

Cfr.: sirve para remitir a una fuente que apoya o amplía lo que se dice.

p. o pp. (página o páginas) se utiliza p. para referirse a una sola página cuando se realice una citación directa o indirecta; cuando son varias, se usa pp. y se deja un espacio entre el punto y el número.

[sic] se utiliza dentro de una cita, para indicar que se conservó la cita original aunque una palabra estuviera mal escrita. Es muy común cuando se citan publicaciones históricas y va después de la palabra incorrecta.

[...] se utiliza dentro de una cita e indica que se han suprimido palabras o frases de la misma.

[] todas las palabras que el autor agregue al texto de una cita van entre corchetes.

Los anteriores puntos se encuentran el sitio web de la revista: http://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/about

R E V I S T A

**Ciencias Sociales
y Educación**

UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN

DATOS GENERALES

Apellidos: _____

Nombre: _____

No. Documento: _____ De: _____

Dirección: _____

Oficina: _____

Teléfono: _____

Correo electrónico: _____

Residencia: _____

Teléfono: _____ Municipio: _____

Departamento: _____ País: _____

Fecha: _____ Firma: _____

Valor de la suscripción anual (2 números)
Colombia - ordinaria: \$ 24.000.00 más fletes de envío
En el exterior: U\$ 12.00 más fletes de envío

CORRESPONDENCIA Y SUSCRIPCIONES:



Lo invitamos a suscribirse desde cualquier lugar del mundo a todas las revistas de la
Universidad de Medellín a través de www.lalibreriadelaU.com

Teléfonos: (57 +1) 4-839575 ó 4-837551

Fax: (57 +1) 2-691127 Cra. 36 No. 22 D 71 Ed. B1 Of. 807 Bogotá D.C. - Colombia

Lea las instrucciones que se encuentran al respaldo antes de diligenciar este formato



Instrucciones para el diligenciamiento de la suscripción

Señor suscriptor:
Bienvenido a la revista CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN

Diligencie la suscripción a máquina o en letra imprenta legible y clara, sin borrones, tachones, ni enmendaduras.

DATOS GENERALES

- Apellidos y nombres: escriba el primer apellido, segundo apellido y nombre según el orden establecido en el correspondiente documento de identidad.
- Número de documento: escriba el número de identificación completo.
- Dirección: marque con una X la dirección a la cual desea que se le envíe la revista, con la dirección completa y su correspondiente número telefónico.
- Municipio: escriba el nombre de la ciudad/municipio al que corresponde la dirección.
- Departamento: escriba el nombre del departamento/estado correspondiente a la dirección donde se le enviará la revista.
- País: escriba el nombre del país donde reside.
- Fecha: escriba la fecha en que está diligenciando la suscripción empezando por el día, siguiendo con el mes y terminando con el año.

NOTAS FINALES

- Todo pago debe hacerse a nombre de la Universidad de Medellín, en la cuenta nacional 1087-2451169 Bancolombia.
- La consignación y el formulario diligenciado envíelo a la Universidad de Medellín, Oficina Editorial, Revista CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN, al A.A. 1983 o vía fax al 340 5216.