

# MIRADAS DESDE FOUCAULT: APORTES A LAS HUMANIDADES Y A LA EDUCACIÓN

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Marina Camejo (compiladora)

Pablo Arias Cáceres

Natalia Barraco

Marina Camejo

Ángela de Sosa

Andrea Díaz Genis

Máximo Núñez

Miguel Ângelo Oliveira do Carmo

Magalí Pastorino

Christian Fernando Ribeiro Vinci

Edh Rodríguez

Kelin Valeirão

COMISIÓN SECTORIAL DE EDUCACIÓN PERMANENTE

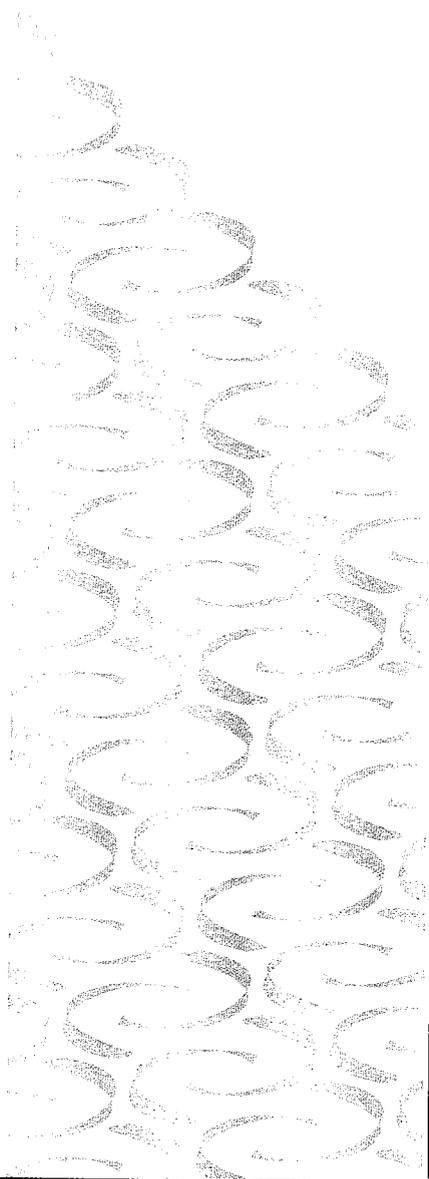
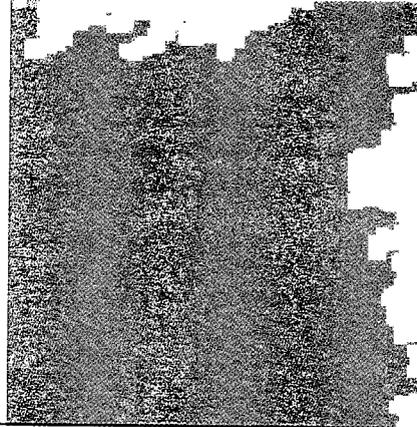


ÁREA CIENCIAS  
SOCIALES Y ARTÍSTICA

**SA**

MIRADAS DESDE FOUCAULT:  
APORTES A LAS HUMANIDADES  
Y A LA EDUCACIÓN

---



Rector de la Universidad de la República  
Dr. Roberto Markarian

Comisión Sectorial de Educación Permanente (CSEP)  
Prof. Marcos Supervielle (Presidente) / Ing. Agr. Mario Jaso (Director de la Unidad Central de Educación Permanente-UCEP) / Cr. Antonio Fraga (Área Ciencias Sociales y Artísticas) / Mg. Lic. Luisa Saravia (Área Salud) / Ing. (PhD) Rafael Terra (Área de las Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat) / Ing. Agr. José Luis Álvarez (Regional Norte) / Dra. Beatriz Goñi (Orden Docente) / MsC. Mario Piaggio (Orden Egresados) / Mg. Arq. Roberto Langwagen (Secretario)

Decano o Director del servicio al que pertenece la publicación  
Dr. Álvaro Rico

Encargado de Educación Permanente del servicio  
Lic. Nilia Viscardi

Responsable académico de la publicación  
Prof. Adj. Margarita Garay Albarracin

Compilador y coordinador de la publicación  
Prof. Marina Camejo

Diseño Gráfico  
C. Espinosa, A. Folga y R. Rodríguez

Corrección de estilo  
María Soledad Menéndez y Érika Geymonat

Puesta en página  
Analía Gutiérrez

Fecha de publicación: marzo de 2015

Cantidad de ejemplares: 300

ISBN: 978-9974-0-1193-9

Esta publicación fue financiada por la Comisión Sectorial de Educación Permanente  
Editada por Ediciones Universitarias  
(Unidad de Comunicación de la Universidad de la República-Ucur

Impreso en Tradinco S.A.  
Minas 1377 - Tel: 2409 4463  
[www.tradinco.com.uy](http://www.tradinco.com.uy)  
Dep. Leg. N° 366.577 /15

# MIRADAS DESDE FOUCAULT: APORTES A LAS HUMANIDADES Y A LA EDUCACIÓN

---

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Marina Camejo (compiladora)

Pablo Arias Cáceres

Natalia Barraco

Marina Camejo

Ángela de Sosa

Andrea Díaz Genis

Máximo Núñez

Miguel Ângelo Oliveira do Carmo

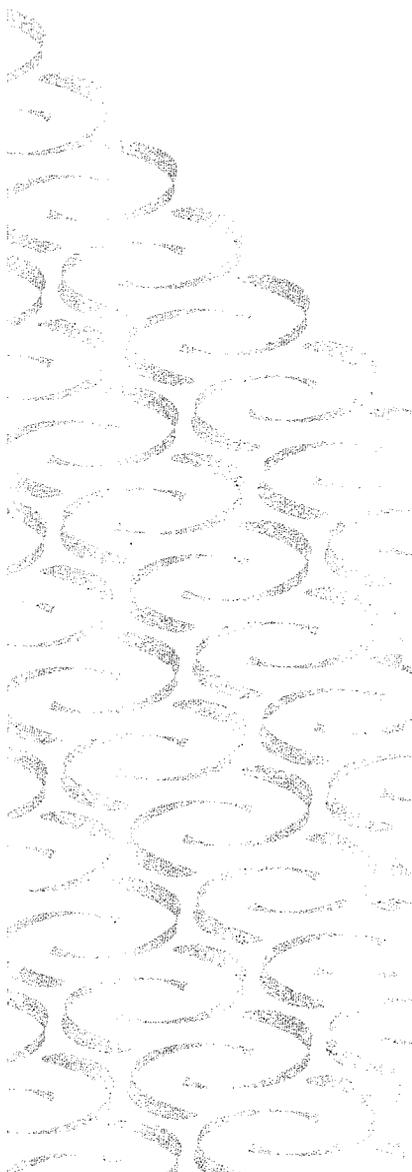
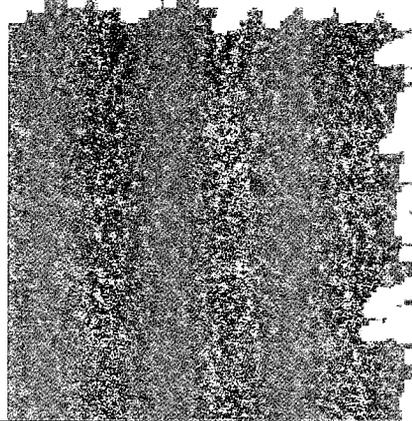
Magalí Pastorino

Christian Fernando Ribeiro Vinci

Edh Rodríguez

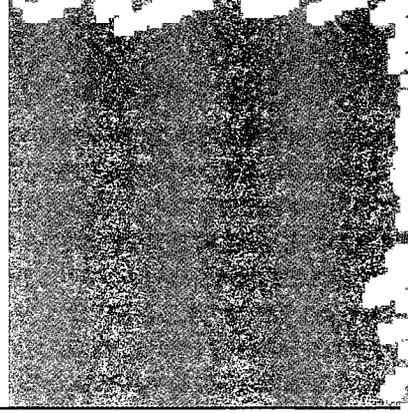
Kelin Valeirão

---



PRESENTACIÓN	7
CAPÍTULO 1. ENTRE EL ALMA BELLA Y LAS ESTÉTICAS DE LAS EXISTENCIAS. ELEMENTOS PARA UNA DISCUSIÓN ÉTICA-ESTÉTICA	9
CAPÍTULO 2. POLÍTICAS DEL CUIDADO EN LA FORMACIÓN DEL PERSONAL PENITENCIARIO URUGUAYO: ANÁLISIS FOUCAULTIANO DE UN EMERGENTE SOCIOPOLÍTICO CONTEMPORÁNEO	27
CAPÍTULO 3. FOUCAULT Y LA EDUCACIÓN: ENTRE EL CUIDADO DE SÍ Y LA ESTÉTICA DE LA EXISTENCIA	57
CAPÍTULO 4. ACTUALIDAD Y TRADICIÓN DEL PENSAMIENTO FILOSÓFICO DESDE UNA MIRADA FOUCAULTIANA DEL ALCIBÍADES. REIVINDICAR LA NECESIDAD DE FILOSOFAR EN LA EDUCACIÓN ACTUAL	79
CAPÍTULO 5. LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN COMO EJERCICIO ESPIRITUAL Y «PSICAGOGIA» DEL GÉNERO HUMANO	87
CAPÍTULO 6. ¿PODEMOS HABLAR DE VERDAD SIN VERDAD? UNA APROXIMACIÓN A NIETZSCHE DESDE FOUCAULT	103
CAPÍTULO 7. FOUCAULT E O ESTRUCTURALISMO: ENCONTROS E DESENCONTROS	113

CAPÍTULO 8. PRÁCTICAS DOCENTES EN LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA UNIVERSITARIA A LA LUZ DEL PENSAMIENTO FOUCAULTIANO	129
CAPÍTULO 9. INTERRUPCIÓN VOLUNTARIA DEL EMBARAZO, GUBERNAMENTALIDAD Y TÉCNICAS DE SÍ	153
CAPÍTULO 10. «DEVEMOS UM GALO A ESCULÁPIO» OU SOBREA POSSIBILIDADE DE FILOSOFAR COM A PRÓPRIA VIDA: PROBLEMATIZANDO O ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DA LEITURA DE M. FOUCAULT DAS ÚLTIMAS PALAVRAS SÓCRATES	171
CAPÍTULO 11. O PERCURSO DA BIOPOLÍTICA NO PENSAMENTO DE MICHEL FOUCAULT	189



## PRESENTACIÓN

---

Este libro es resultado de investigaciones surgidas en torno al proyecto CAPES-Udelar denominado «De la Filosofía a la Educación: inquietud de sí, conocimiento de sí, cuidado de sí», llevado adelante bajo la dirección de la Dra. Andrea Díaz y del Dr. Silvio Gallo en el departamento de Historia y Filosofía de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y de la Universidad de Campinas (Unicamp). En ese contexto se han dictado dos cursos de educación permanente en el Centro Universitario de Paysandú. El primero de ellos lleva por nombre el del proyecto y se dictó en 2013, el segundo de los cursos tuvo lugar en 2014 y se denominó «La filosofía como forma de vida y cuidado de sí».

En 2014, a su vez, se han cumplido 30 años de la desaparición física de Michel Foucault, por lo que consideramos relevante tomar como insumo su obra para pensar los aportes que desde esta podemos realizar al campo de la educación y de las humanidades.

Este texto cuenta con trabajos de autores provenientes de Uruguay, Chile, Brasil que desde diferentes perspectivas y abordajes teóricos problematizan y discuten diversas facetas del pensamiento de Foucault. Encontraremos trabajos en los que los aportes teóricos de Foucault serán insumos para discutir el cuidado de sí en los establecimientos penitenciarios en Uruguay, la relación entre las técnicas de sí y la ley que permite la interrupción voluntaria del embarazo en nuestro país, e incluso trabajos en los que se abordan desde una óptica foucaultiana las prácticas docentes desarrolladas en el área artística. También encontraremos tra-

bajos desarrollados a partir del último Foucault, donde se hace hincapié en conceptos tales como cuidado de sí, inquietud de sí, filosofía como forma de vida y filosofía como acto educativo, etcétera, conceptos que se rescatan para explicar las formas de construcción de la subjetividad entre los grecorromanos, pero que son asumidos por los autores como pretextos para repensarlos y revalorizarlos en nuestras sociedades contemporáneas. Por último, encontraremos trabajos que ofrecen una mirada del pensamiento de Foucault diferente a la anteriormente ofrecida al hacer hincapié en el estructuralismo y en la biopolítica.

Por tanto, se trata de un libro que ofrece una amplia gama de aportes en clave foucaultiana que puede ser interesante no solo para el versado en este tipo de lecturas, sino para todo aquel al que le interesen diferentes abordajes y contribuciones que puedan realizarse al campo de las humanidades y de la educación.

*Marina Camejo*

Julio de 2014

## ENTRE EL ALMA BELLA Y LAS ESTÉTICAS DE LAS EXISTENCIAS

### ELEMENTOS PARA UNA DISCUSIÓN ÉTICA-ESTÉTICA<sup>1</sup>

PABLO ARIAS CÁCERES<sup>2</sup>

Esta ponencia parte ejerciendo una violencia. Es una ponencia que pretende referirse a la ética, y sin embargo, admite de principio que es violenta, imprudente, desmesurada. Comenzaremos nuestra intervención concediendo importancia *al referente* de la violencia, es decir: Si hay violencia, ¿de parte de qué o quién es la violencia? ¿Y *contra* qué o quién es la violencia?

Comencemos, entonces, a mirar este problema desde su forma más abstracta. Intentaremos *en-frentar*<sup>3</sup> lo que arbitrariamente aquí hemos situado como problemas éticos.

- 
- 1 Este trabajo se realizó en el marco del proyecto Fondecyt regular 1130661.
  - 2 Licenciado en Psicología, magíster en Filosofía y doctorando en Filosofía de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Investigador del Centro de Investigación Política y Prácticas Sociales. Interregno.
  - 3 «Problematizar», haciendo referencia al concepto originario de προβλημα, que significa 'lo que está al frente'.

Por un lado, la figura del Alma Bella que Hegel presenta en la *Fenomenología del Espíritu*, y por otro, la estética de la existencia, que Foucault intenta pensar en sus últimos años de vida. Entonces Hegel y Foucault de frente, una extraña relación, quizás ficticia, forzada, en fin... violenta. Solo hemos anunciado el escenario y ya nos parecer ver —quizás en nosotros mismos— las miradas caídas en reflexiones sentenciosas como: «no han entendido nada, Hegel y Foucault son paradigmáticamente diferentes. No existe posibilidad de vínculo». Y es cierto, solo que nuestro ánimo no es vincular estos pensamientos intentando lograr una síntesis de pensamientos, sino —como dijimos— *enfrentarlos*, problematizarlos, estrellarlos, para ver si pasa algo, quizás no pase nada, pero ya estas propias molestias que acusan una incomodidad anuncian lo contrario.

La captura de Hegel por cierto materialismo histórico ha situado al pensador alemán como una suerte de antesala de Marx que solo habría dejado como herencia cierto «método» que rápidamente se denomina como «dialéctica». Solo quedaría, entonces, poner las cosas sobre sus pies, ya que «Hegel el burgués» los habría confundido con la cabeza. En otras lecturas sobre la filosofía de Hegel, se nos muestra a este como el pensador archirracionalista y totalitario que, entre otras cosas, pensó al Estado prusiano. En fin, hay un Hegel de izquierda, otro de derecha, otro racionalista, otro romántico, otro lógico, otro religioso, etcétera. No entraremos a discutir cuál es el Hegel correcto y cuáles son sus malas comprensiones, ya que asumimos que todas estas lecturas tienen igual derecho de reivindicación del autor. Ahora bien, sin duda que una de las caras de Hegel que ha sido más influyente en el siglo XX es la inaugurada por Alexandre Kojève. Famosos fueron sus cursos que en la década del treinta dedicó a la *Fenomenología del Espíritu* en la Escuela Práctica de Altos Estudios de París. A estos cursos asistió quien será otro de los exponentes más relevantes en el trabajo sobre la filosofía de Hegel, y que para nosotros adquiere una especial relevancia, nos referimos a Jean Hyppolite, quien fue traductor al francés de la *Fenomenología del Espíritu* y autor del paradigmático libro sobre la filosofía de Hegel titulado *Génesis y Estructura de la Fenomenología del*

*Espíritu* (Hyppolite, 1974), entre otras obras importantes.<sup>4</sup> Hyppolite fue profesor de Foucault desde que este último cursaba sus cursos preparatorios o *khâgne*. Hyppolite fue para Foucault el primer gran referente en su vida intelectual, las enseñanzas que le había entregado sobre Hegel se llegaron a materializar incluso en la confección de su primera tesis, que versó sobre el pensamiento del autor alemán. Este respeto y admiración de Foucault a Hyppolite se evidencian en las conocidas palabras que Foucault le dedica a su mentor<sup>5</sup> en la clase inaugural donde el pupilo asumía la cátedra de su maestro y que citamos *in extenso*:

Pues si más de uno está en deuda con Hyppolite es porque infatigablemente ha recorrido para nosotros, y antes que nosotros, ese camino por medio del cual uno se separa de Hegel, se distancia, y por medio del cual uno se encuentra llevado de nuevo a él pero de otro modo para después verse obligado a dejarle nuevamente. En primer lugar, Hyppolite se había ocupado de dar una presencia a esa sombra un poco fantasmal de Hegel que merodeaba desde el siglo XIX y con la que oscuramente se luchaba. Con la traducción de la *Fenomenología del Espíritu*, dio a Hegel esa presencia [...] Jean Hyppolite ha buscado y recorrido todas las salidas de ese texto, como si su inquietud fuese esta: ¿se puede todavía filosofar allí donde Hegel ya no es posible?; ¿Puede existir todavía una filosofía que ya no sea hegeliana? [...] esta presencia de Hegel que él nos había dado, no pretendía hacer solamente la descripción histórica y meticulosa: quería hacer un esquema de experiencia de la modernidad (Foucault, 1992: 45-46).

Para Foucault, Hegel demarca los límites de la filosofía. El salir y volver de él muestra la insistencia del pensador francés de franquear el pensamiento, este ir y venir de la filosofía devela la impronta crítica que Foucault entiende como la mirada sobre el presente, y que comprende como herencia del mismo Hegel.

No se trata ya de una analítica de la verdad, sino de una ontología del presente, una ontología de nosotros mismos. Y me parece que la opción filosófica

4 Entre los que se destacan: Hyppolite, 1984, 1970.

5 Foucault se refería a Hyppolite como «mi maestro» y le dedicó varios de sus escritos.

en la que nos encontramos enfrentados actualmente es la siguiente: bien optar por una filosofía crítica que aparecerá como una filosofía analítica de la verdad en general, bien optar por un pensamiento crítico que adoptará la forma de una ontología de nosotros mismos, una ontología de la actualidad; esa forma de ontología que desde Hegel hasta la escuela de Frankfurt pasando por Nietzsche y Max Weber, ha fundado una forma de reflexión en la que intento trabajar (Foucault, 1985: 207).

Resulta interesante dar cuenta de que en 1983, es decir, ya casi en los últimos trabajos que realiza el pensador francés, es él mismo el que inscribe su trabajo intelectual en una línea de pensamiento iniciada por Hegel, considerando la propia huida de él como parte de su herencia. En otras palabras, la indefinición que Foucault hace de sí como filósofo responde a esta fuga de la filosofía que al mismo tiempo se deriva de ella como ejercicio crítico. La filosofía crítica, entonces, como «ontología de nosotros mismos», exige reconocer los límites para romper (violentar) con ellos, sin importar si lo que hay más allá o quizás más acá de estos sigue siendo filosofía, es decir, quizá haya un más allá de la filosofía que aun no siendo filosofía sigue movilizándola. En este sentido, lejos estamos de una crítica analítica que pretenda la búsqueda de la verdad, un punto de fuga fuera del plano que explique toda determinación de lo que se muestra, siendo este punto siempre —por supuesto— la propia filosofía. Se trata, entonces, de ocuparnos del presente siempre en movimiento, en eterna fuga de su captura, donde la filosofía se muestra a sí misma en sus límites, donde la crítica como referencia a sí misma como presente, actúa como el movimiento hegeliano que en el momento que pretende aprehender la *Wirklichkeit*<sup>6</sup> siempre queda un resto, un exceso —al que Hegel no prestó importancia— bajo la figura de la *Realität*. Ya solo el movimiento de aprehensión de lo *real* y su *concepto* transforma y actualiza lo que pretendía en principio *sujetar*, es decir, la crítica es siempre una referencia al presente, que solo puede actuar en él como transformación de este; por lo tanto, ocuparse

---

6 Que entenderemos aquí como «actualidad», a diferencia de cualquier realidad estable a la que haremos referencia como *Realität*.

de una ontología de nosotros mismos tiene como consecuencia el cambio de nosotros.

Podemos ver, entonces, una posibilidad —entre otras— de trazar una línea de pensamiento de Hegel a Foucault. Hegel y Foucault comparten, si bien no un concepto central, pues en Foucault parece no haber centro, al menos, una importante voluntad de transformación, que en ambos autores evidencia una ocupación política en su pensamiento. Esta transformación que no puede ser sino política es para Hegel y Foucault como una expresión de la historia. Tenemos así que para Hegel y para Foucault la ocupación sobre la historia implica siempre una transformación del presente. Ahora bien, esta actitud crítica exige, entonces, la consideración de las diferencias históricas que los distancian, pues anularlas supone una comprensión inmóvil del presente.

La filosofía de Hegel está atravesada por el entusiasmo de la Revolución Francesa, la aparición de los derechos del hombre y la consolidación de los Estados-Nación. El proyecto filosófico de Foucault, por el contrario, experimenta el derrumbamiento de esa triangulación, mitificada en muchos casos por el pensamiento liberal que uno y otro filósofo criticaron. A la vez que sus análisis se centran en observar cómo, a partir de la época de Hegel, se ha ido configurando paulatinamente un poder sobre la vida (Cadahia, 2012).

En Hegel y en Foucault existe la consideración de la historia como lugar de una ontología de lo actual, cuestión que se distancia de las lecturas de los principios u *origenes* que insisten como fundamentos del presente. Ahora bien, no tenemos tiempo aquí de ocuparnos de este *(des)encuentro* entre Hegel y Foucault de forma más extensa, solo apuntamos algunas relaciones posibles, para simplemente dejar abierto este espacio. Lo que nos interesa en esta ponencia es propiamente el ejercicio político que pregunta por la transformación del presente, para ello —como ya hemos dicho— violentamos un desencuentro académico, que como encuentro solo puede expresar un enfrentamiento, donde el Alma Bella y la estética de la existencia son los que se encuentran frente a frente examinándose.

Antes de comenzar solo quisiéramos señalar una puntualización más. Este enfrentamiento no puede considerarse aquí como una resolución de diferencias, esta violencia no puede terminar en una reconciliación o un acuerdo de los enfrentados, es más bien solo una batalla y que como tal ha de tener un fin; sin embargo, la violencia no puede ni debe ser silenciada, se trata más bien de una política de choques y golpes que generan múltiples chispas que a su vez pueden comenzar múltiples llamaradas si el terreno es propicio, nada más.

## Sobre el Alma Bella

Lo primero que hay que decir del Alma Bella es que es una configuración del espíritu, por ello la encontramos en la sección «Espíritu». En esta sección se ha arribado, por fin, a lo real (*Wirklichkeit*).

La razón es espíritu, en cuanto que la certeza de ser toda la realidad (*alle Realität*) está elevada a la verdad, y ella es consciente de sí misma en cuanto que es su mundo, y consciente del mundo en cuanto que es ella (Hegel, 2010: 521).

En esta sección arribamos, entonces, a una dimensión superior de la razón, donde las figuras anteriores pasan a ser «abstracciones tuyas» (:523), y por lo tanto, hacerse cargo de las figuras del espíritu es siempre una ocupación sobre y desde la actualidad<sup>7</sup> (*Wirklichkeit*). En esta sección de la *Fenomenología del Espíritu* desaparece considerablemente la doble escritura que ha llevado Hegel hasta la sección «Razón» de los párrafos escritos «para la conciencia» y los párrafos escritos «para nosotros». Esto ocurre porque en este momento del recorrido del espíritu la conciencia arriba en un nosotros. Que no haya abstracción para Hegel, entre otras cosas, significa que el yo implica en sí al mundo, es decir, deja su lugar de trascendencia para comprenderse como expresión del presente, como expresión histórica.

El espíritu es la *vida ética* de un pueblo en la medida en que es la *verdad inmediata*; el individuo que

7 Una acepción posible para *Wirklichkeit* es la de «actualidad».

es un mundo. Tiene que proseguir hasta la conciencia acerca de lo que él inmediatamente es, cancelar y asumir la vida ética bella y llegar, a través de una serie de figuras, hasta el saber de sí mismo. Estas figuras empero, se diferencian de las precedentes por ser espíritus reales, realidades efectivas y propiamente dichas, y en lugar de ser figuras sólo de la conciencia, lo son de un mundo (:525).

Vida ética (*sittliche Leben*), en este sentido, significa «actuar de acuerdo a la universalidad del espíritu» (Dri, 1999: 26), lo que ocurre cuando se «hace descender lo universal a la realidad» (Valls Plana, 1994: 219). En otras palabras, para Hegel la vida ética responde a la actividad que pone en correspondencia lo universal (*allgemeines*) con lo particular; (*vereinzelt*) con lo aislado. Con esto se hace evidente que la relación entre el individuo y lo social es para Hegel el fundamento de lo real y que, por lo tanto, la conducción de una vida no ha de determinarse con imperativos abstracto-trascendentales, sino siempre en relación con un mundo, pues esta relación es la verdad-presente (*Wirklichkeit*). Ahora bien, no es objetivo de esta ponencia detallar las implicancias de lo ético en Hegel, sino —como ya lo hemos señalado— enfrentar una figura del espíritu a la que arbitrariamente concebimos en sus implicancias éticas, pues para Hegel el «mundo ético» (*sittliche Welt*) es solo la primera configuración del espíritu, que se expresa en su unidad más simple, que permite la instauración del mundo extrañado (*Entfremdung*) que se escinde en «el mundo de la realidad efectiva (*Wirklichkeit*) o del extrañamiento mismo del espíritu, mientras que el otro [mundo] es el que, elevándose por encima del primero, se edifica en el éter de la conciencia pura» (Hegel, 2010: 579). Esta escisión en dos mundos que se expresa en el Imperio romano y en la Revolución francesa lleva a la libertad absoluta y con ella al terror. Sin embargo, esta situación de fracaso de la escisión moviliza el terreno de la reflexión:

Igual que el reino del mundo efectivo pasa al reino de la fe y de la intelección, del mismo modo, la libertad absoluta pasa de su autodestructiva realidad a otra tierra del espíritu autoconsciente donde ella, en esta inefectividad, es tenida por lo verdadero, en cuyo pensamiento se solaza el espíritu en la me-

dida en que *él es pensamiento*, y sabe a este ser encerrado en la autoconciencia como la esencia perfecta y completa. Ha sumergido la nueva figura del *espíritu moral* (:695).

Con esto pasamos de la Francia que realizaba la revolución a la incipiente Alemania, a la que simplemente le resta *solo* pensar la libertad. Este paso a Alemania se abre — por supuesto— desde Kant, al que dedica algunas páginas bajo la forma que denomina «La visión moral del mundo», que califica como hipócrita, debido al desplazamiento que ignora sus posiciones cuando pasa de un extremo a su contrario, cuestión que puede realizar debido a su situación de abstracción. Como fracaso de la figura kantiana surge lo que Hegel denomina *Gewissen*,<sup>8</sup> y que hace referencia a un obrar que es «verter la convicción que brota de su singularidad universal, hacia fuera» (Valls Plana, 1994: 308), es decir, que se define por su obrar, integrando en su actividad un trabajo hacia lo común; sin embargo, su problema radica en que solo espera del otro su aprobación en la obra, mas no la inclusión de este en su obra. Es en este terreno de conflicto de individualidades cuando arribamos a la figura del Alma Bella (*schöne Seele*).

Podemos observar todo el movimiento del espíritu que se denomina como Alma Bella, comprendido en tres momentos. El primer momento es en el que el Alma Bella se vive en lo que Hegel denomina —no sin ironía— como «genialidad moral». Es una genialidad porque tiene *certeza* de su moral (*Gewissen*), del cumplimiento de *su* deber, el cual determina, sin embargo, de forma arbitraria e independiente de cualquier contenido, «es la que sabe que la voz interior de su saber inmediato es voz divina, y en tanto que, en este saber, sabe también, inmediatamente, la existencia, es la fuerza creadora divina, que tiene su vitalidad en su concepto» (Hegel, 2010: 755). El Alma Bella es la concreción de la certeza moral y en su intimidad «se realiza un culto perfecto, la unión del hombre con Dios, porque esa <voz divina> no es ya una voz lejana, como podría serlo en el alma desgraciada, sino que es también voz propia, saber de sí mismo» (Valls Plana, 1994: 312). En esta figura,

---

8 W. Roces traduce como «buena conciencia» y A. Gómez Ramos como «certeza moral»

el contenido se hace indiferente, pues lo esencial estaría en el venir del interior de la buena conciencia (*Gewissen*), donde son coincidentes su saber (*Wissen*) y su querer (*Wollen*). En otras palabras, habría un saber de sí que se daría en la inmediatez abstracta de la individualidad en donde lo universal y lo concreto encuentran su realización. Esta situación posibilita el segundo momento del Alma Bella, que hace referencia a su situación de individualidad. «A la vez, este servicio divino solitario es, esencialmente, el servicio divino de una comunidad (*Gemeinde*), y el puro e interior *saberse* y oírse a sí mismo avanzan hasta el momento de la *conciencia*» (Hegel, 2010: 755). Como hemos dicho, el Alma Bella corresponde a una configuración real y concreta, por ello ha de concebirse en relación con una comunidad, pues el individuo —para Hegel— es solo una abstracción. El Alma Bella expone *su* certeza moral, que es *su* sí mismo, en una situación de pureza; o sea, en desvinculación con la comunidad, de manera que la comunidad de almas bellas es una comunidad de la hipocresía donde todos enuncian, pero nadie escucha.

El saber acerca de la esencia absoluta se convierte, así, en una cosa del corazón, tenemos ante nosotros a una serie de inspirados que hablan, cada uno de los cuales pronuncia un monólogo y entiende lo que los otros dicen solamente por medio de apretones de manos y a través de sentimiento mudos (Hegel, 2005: 484).

Esta situación de «comunidad hipócrita» abre espacio al tercer momento y quizá el más esencial de la figura del Alma Bella. Aquí llegamos a la consecuencia de un pensar fichteano donde la esencia y la existencia de sí se encuentran en el yo, es decir, en el yo = yo. La situación del Alma Bella se expresa en que su situación de hipocresía con los otros sobre su esencia y su existencia trae como consecuencia el desvanecimiento de la exterioridad, pues recae en el yo toda esencialidad y toda existencia. «Toda vida, y toda esencialidad espiritual, han regresado dentro de este sí-mismo, y han perdido su diversidad respecto al yo mismo» (Hegel, 2010: 757). Esta situación de abstracción hace que se pierdan las diferencias propias de la concreción. En este sentido, la temática central de la figura del Alma Bella reside en lo siguiente:

Le falta la fuerza de exteriorizarse, la fuerza de hacerse cosa y de soportar el ser. Vive en la angustia de mancillar la magnificencia de su interior por medio de la acción y de la existencia, y, a fin de conservar la pureza de su corazón, rehúye el contacto con la realidad, y se obstina en la terca flojedad para renunciar a su sí-mismo enconado hasta la última abstracción y darse substancialidad, o para transformar su pensar en ser y confiarse a la diferencia absoluta (:759).

El Alma Bella, entonces, se caracteriza por su esencialidad sin práctica que termina en una situación de abstracción que «se desvanece como un humo sin figura que se disuelve en el aire» (:759).

### Sobre la estética de la existencia

Expondremos ahora la figura de la estética de la existencia que Foucault desarrolla hacia el final de sus días. A diferencia de Hegel, la estética de la existencia es una suerte de construcción del autor que no puede encontrarse definida explícitamente como concepto, sino que es más bien una suerte de práctica que se comienza a dibujar en la transformación de un proyecto de historia de las prácticas sexuales a la ocupación del develamiento de las técnicas de construcción del yo.

Como es sabido, en 1976 Foucault sacaba a publicación el primer tomo de *Historia de la sexualidad*, al mismo tiempo que anunciaba una seguidilla de textos que continuarían con este proyecto de realizar una historia de la sexualidad como experiencia «si entendemos por experiencia la correlación, dentro de una cultura, entre los campos del saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad» (Foucault, 2011: 10). Sin embargo, tanto por tiempo como por implicancias teóricas, Foucault se vio en la obligación de reestructurar «todo el estudio alrededor de la lenta formación, en la antigüedad, en una hermenéutica de sí» (:10). Este desplazamiento supuso un cambio de la mirada sobre la modernidad a una mirada sobre la antigüedad, y la problematización del estudio se mudó de la sexualidad a la moralidad. Respecto a este desplazamiento, dice Foucault: «surgió ante mí que esta problematización estaba

ligada a un conjunto de prácticas que tuvieron ciertamente una importancia considerable en nuestras sociedades: es lo que podríamos llamar las artes de la existencia» (:13). Foucault posa la mirada en los antiguos, no para lograr un estudio sobre filosofía grecorromana, sino —como ya lo hemos hecho notar al principio de la ponencia— para pensar el presente. Estas artes de la existencia, que

por ellas hay que entender las prácticas sensatas y voluntarias por la que los hombres no sólo se fijan reglas de conductas, sino que buscan transformarse a sí mismos, mortificarse en su ser singular y hacer de su vida una obra que presenta ciertos valores estéticos y responde a ciertos criterios de estilo (:16-17).

El esfuerzo de Foucault está en poder pensar la actualización de la estética de la existencia y no en la repetición de la ética antigua. Foucault piensa que para ello hay que reconocer la necesidad de una estética de la existencia, pues esta sería expresión del presente que no prescribe ningún precepto moral como fundamental en la vida. «Por otra parte, en tanto la estética de la existencia representa una relación con uno mismo no determinada por la norma, se constituye en una alternativa, frente a las estrategias de subjetivación del *biopoder*» (Castro, 2008: 378). En este aspecto, una estética de la existencia se presenta como resistencia a las subjetivaciones institucionales, pues según Castro, la propia exigencia de actualización supone una ruptura absoluta con dicha sujeción, y por lo tanto, su manifestación es siempre una expresión política (:379-380). Ahora bien, hay que hacer la precisión de que si bien Foucault pensó a la estética de la existencia como desarticulador normativo y exento de cualquier universal trascendental o prescripción conductual, eso no significa que se articule desde un escenario ahistórico. La demanda de actualización es una clara referencia que distancia a Foucault de cualquier residuo de romanticismo y de vinculación mística sobre la existencia, al mismo tiempo que se distancia de cualquier encarnación histórica que sujete a los particulares. Su propuesta de historia se escribe «desde abajo», desde la creación práctica de la propia vida del individuo. «No hay fundamento al que corresponda acogerse o someterse, hecho que solo tiene un efecto posi-

ble: la *estetización* de la propia existencia» (:382). Resulta importante señalar a este respecto que la estética de la existencia si bien se expresa desde la individualidad el terreno en donde se juega, es siempre el de «los dominios de saber y construcciones normativas» (:382), es decir, no es una creación *ex nihilo*, ni menos aún una creación en el individualismo.<sup>9</sup>

Que la vida sea una obra de arte y que esta se inscriba desde, contra y fuera de la normalidad quiere decir que cada limitación que pretenda imponérsenos es una posibilidad infinita de ruptura, y por lo tanto, una posibilidad siempre abierta de actualización. Por ello resulta más preciso hablar de estéticas de las existencias que de una simple estética de la existencia. Esta multiplicidad es para Foucault de primera importancia, pues no quiere hacer un concepto de ellas. Las estéticas de las existencias son prácticas, experiencias de resistencias, de transformación y no meras construcciones que apuntan a un fundamento explícito o implícito de una forma de saber. En este sentido, se abren con las estéticas de las existencias las posibilidades de nuevas experiencias.

Las estéticas de las existencias buscan, entonces, que el individuo se ponga en relación con *sí mismo*, pero este «sí mismo» involucra, como indica Lanceros, una relación con los otros y con la verdad (Lanceros, 1996: 220). Ahora bien, este «sí mismo» no se puede pensar como un yo petrificado, es más bien una actividad que, a diferencia del hedonismo liberal, se comprende en tanto belleza de su propia vida, como un *cuidado de sí*. Esta actividad sobre sí implica «una relación técnica con un yo superficie. No hay interioridad, ni sentimiento, ni deseos que corresponda elaborar, sino formas de la exterioridad que puede ser objeto de estilización» (Castro, 2008: 384). Para Foucault, este cuidado de sí que se mira a sí mismo se hace evidente en la filosofía antigua y llega hasta el siglo XVI, ya que Descartes «logró sustituir un sujeto constituido gracias a las prácticas de sí por otro fundador de prácticas de conocimiento» (Foucault, 2013: 156). Con Descartes se

---

9 Parece ser que el pensar en el absoluto individualismo solo es posible desde el terreno de la conciencia que tiene al sujeto como certeza.

inaugura —según Foucault— otra forma de relación con la verdad. Hasta el siglo XVI la verdad se daba en una transformación de sí, en una purificación, en una *askesis*, o sea, que para los antiguos la relación con la verdad exigía siempre un trabajo ascético sobre quien la experimentaba, entendiendo «la palabra ‘ascetismo’ [en] un sentido muy general, es decir, no en el sentido de renuncia, sino el de un ejercicio de uno sobre sí mismo, mediante el cual intenta elaborarse, transformarse y acceder a cierto modo de ser» (Foucault, 1999: 395). De esta manera, para Foucault las estéticas de las existencias han de relacionarse con la verdad, o más bien, la verdad ha de manifestarse para ellas, cuando el cuidado de sí le permite este acceso que transforma al sí mismo que no es un yo.

Ahora bien, las estéticas de las existencias, como hace explícito Castro, son «cuidados de la libertad». En este sentido, Foucault concebiría en todo su pensamiento, y también en esta última deriva, una ocupación sobre la libertad. La pregunta que surge aquí es: si hemos dicho que no hay un yo, entonces: ¿qué es lo libre? La concepción de libertad que se juega aquí son *prácticas de libertad*. Las relaciones de poder tendrían de suyo la posibilidad de la resistencia, toda vez que en Foucault el poder como unilateral no existe, son las relaciones de poder las que hacen de manifiesto su existencia, por lo tanto, no es posible en ningún caso la absoluta dominación, sino que la posibilidad de la resistencia está siempre *presente*, por ello las estéticas de las existencias son siempre manifestaciones posibles. ¡Somos libres ya! No hay que esperar ninguna liberación...

## Ficciones

El Alma Bella puede ser considerada como una crítica de Hegel que busca hacer evidente la comunidad social de cualquier vida humana. Con esto Hegel pretende plantear una sospecha contra cualquier existencia individualista. ¿Pueden entonces las estéticas de las existencias ser objetos de esta crítica? Más allá de la simple respuesta dicotómica que espera esta pregunta, es posible anteponerle una problematización: ¿si acaso la individualidad es concebida solo en oposición a la sociedad? Dejaremos un mo-

mento pendiente la ocupación sobre esta pregunta para no direccionar *de principio* una respuesta ya sabida.

Hegel concibe al Alma Bella como la depuración absoluta de lo social. Su preocupación de mantenerse pura la priva de cualquier ocupación con el mundo, que como espíritu ya es racional. Todo vínculo con la alteridad genera una mancha en el Alma Bella, y por lo tanto, la depuración se concibe como un trabajo de aislamiento. Ahora bien, resulta interesante que si bien Hegel concibe en el Alma Bella una forma de enajenación del espíritu,<sup>10</sup> se articula en esta figura una dimensión ética-estética, donde coincide el deber y la *aisthesis*, el dictamen del corazón coincide con la ley moral; sin embargo, la situación del Alma Bella expulsa de sí al mal, y mientras no se reconcilie con él vivirá en el aislamiento de su sí mismo. Es decir, la ética del Alma Bella es estética, porque encuentra lo universal dentro de sí, de manera que este se expresa en la inmediatez del sentimiento.

Esta problemática en Foucault se plantea de otra forma. Para el pensador contemporáneo la depuración del individuo no es su aislamiento, pues tal búsqueda de pureza se da como acceso a la verdad, y la ocupación de sí comprendida como egoísmo es —para el autor francés— herencia de un cierto hegelianismo: «Para los griegos, la libertad individual era algo muy importante —al contrario de lo que dice ese tópico, más o menos derivado de Hegel, según el cual la libertad del individuo carece de importancia frente a la hermosa totalidad de la ciudad—» (:397). Para Foucault, el ocuparse de sí está muy lejos de ser un individualismo, pues una situación como esa supondría una posible exención de las relaciones de poder que articulan a una sociedad, pero tras el telón del teatro de las relaciones de poder no hay nada que ver, si no es que ellas mismas se suben al escenario. Ahora bien, ¿supone esta situación —para Foucault— el fracaso de cualquier intento de escape de la dominación? La respuesta a esta pregunta se abre como la posibilidad de embellecer la vida. De manera que ocuparse de sí es la posibilidad de la resistencia a la domi-

10 Hay varios nombres que circulan en este concepto: Schiller, Novalis, Schleiermacher, Goethe, Fichte, sin embargo, es la dimensión romántica que afronta el terror de la revolución francesa en el retiro del mundo hacia el interior.

nación, y en este sentido, va a ser la propia transformación la evidencia de un cuidado de sí.

Hegel o la cúspide de la modernidad (o quizás su término...) y Foucault, nuestro contemporáneo, que como gran parte de los pensadores de nuestra época es en muchos sentidos un antihegeliano y al mismo tiempo heredero de este. Una de las muchas discrepancias entre Hegel y nuestros contemporáneos versa sobre el problema de la dominación.

Hemos dicho que para Hegel la razón como espíritu muestra expresiones *del* mundo, y por lo tanto, el aislamiento con la comunión del mundo no es más que una abstracción inoperante. Puestas las cosas de este modo, para Hegel la inclusión de sí *en* el mundo como *del* mundo, es decir como espíritu, solo se hace posible en la inclusión de sí en la totalidad racional. En cambio, para Foucault es imposible la separación de lo concreto debido a que no hay otro terreno al que referirse, solo la inmanencia cabe en el pensamiento del filósofo francés. De manera que el sí mismo no es para el autor francés un yo interno, sino simplemente la superficie que solo tiene efectividad en la estetización de sí. Ahora bien, la diferencia en este aspecto sobre la dominación entre Hegel y Foucault está en que para el filósofo francés la ocupación estética sobre sí busca la des-normalización, que en este aspecto se expresa en el desconocimiento a cualquier razón universal hecha espíritu. En vez de esa concepción, Foucault prefiere hablar de relaciones de poder que posibiliten la resistencia. Esta situación invierte el camino de la depuración, ya que si Hegel propone un *via crucis* hacia el terreno de la libertad, para Foucault la libertad existe en tanto efectiva, o sea en tanto práctica.

Foucault considera que la ocupación de sí mismo adquiere un cambio en el siglo XVI, ya que hasta antes de Descartes no era posible conocer la verdad y ser impuro, mientras que después del cartesianismo ocurrirá un cambio importante en el acceso a la verdad, el cual se dará *solamente* por el conocimiento, y el cuidado de sí se transformará simplemente en el *conócete a ti mismo*. Sin embargo, es el propio Foucault quien reconoce en Hegel, y en otros pensadores del siglo XIX, cierto intento de volver a posi-

cionar la ocupación sobre sí como acceso a la verdad que conlleva a la transformación de sí. «En todas estas filosofías, cierta estructura de espiritualidad intenta vincular el conocimiento, el acto de conocimiento y sus efectos, a una transformación en el ser mismo del sujeto. Después de todo, la *Fenomenología del Espíritu* no tiene otro sentido» (Foucault, 2008: 42). Ahora bien, este acceso a lo verdadero —como lo vimos en un principio— hace referencia a una ontología del presente, es decir, lo verdadero es lo manifiesto, lo presente y la apertura a su transformación. Hay en Foucault un pensamiento de la transformación de sí en la pura inmanencia, por ello la ocupación sobre la estética adquiere relevancia en el pensamiento foucaultiano, porque se ocupa de la superficie sin presuposiciones trascendentales de un más allá o de un interior. La ocupación de la estética permite hacer una referencia a sí mismo *sin-concepto* de sí.

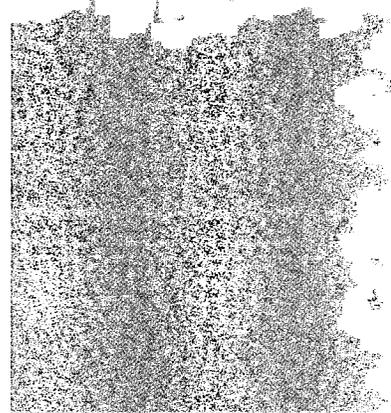
Cerremos entonces estas reflexiones con una vuelta a la pregunta que quedó abierta: ¿es el individuo lo contrario a lo social? En Hegel, con la elevación de la sustancia a la categoría de sujeto, parecería ser que la distancia que se marca entre lo social y el individuo se devela en el movimiento de la negatividad, por lo tanto, individuo y sociedad parecerían corresponderse. Sin embargo, es esa misma situación la que los hace no correspondientes, ya que el individuo —en este sentido— no puede ser otro de lo social, sino que se reduce simplemente a ser lo social en otra instancia; el sujeto se pierde en el sujeto universal, por lo que el individuo se sitúa en contradicción con lo social. En cambio, en Foucault las categorías de individuo y sociedad le son extrañas, no las reconoce, son sospechosas de provenir de un terreno metafísico contrario a su pensar inmanente; sin embargo, el sí mismo y los otros, en este terreno, se presentan diferentes pero no en dicotomía.

El cuidado de sí es ético en sí mismo; pero implica relaciones complejas con los otros, en la medida en que este *ethos* de la libertad es también una manera de ocuparse de los otros. Por ello para un hombre libre que se comporta como debe ser, es importante sabe gobernar a su mujer, a sus hijos, su casa. Y aquí se da también el arte de gobernar (Foucault, 1999: 399).

En otras palabras, el cuidado de sí implica siempre un tratamiento con el otro. Es solo una posición metafísica plantear el problema del individuo y la sociedad como una contradicción, para Foucault tal dicotomía es completamente evitable. Con ello volvemos al problema de la violencia. La metafísica nos violenta, nos determina, prescribe nuestra existencia en categorías arbitrarias sin más fundamento que su fuerza de la práctica. La posibilidad de una estética de la existencia que se ocupe de su vida sin prescripción alguna de ley moral es la salida de Foucault, y quizá la de otros también, que con Hegel a la escucha han apuntado como fuga de la catástrofe a la «dimensión estética», pues en ella se refugia la posibilidad de transformación.

## Bibliografía

- Cadahia, L. M.<sup>a</sup> (2012), *Hegel y Foucault. Vida, historia y política*. Tesis para optar a grado de doctor en Filosofía, Departamento de Filosofía, Universidad Autónoma de Madrid.
- Castro, R. (2008), *Foucault y el cuidado de la libertad. Ética para un rostro de arena*. Santiago: Lom.
- Dri, R. (1999), *La odisea de la conciencia moderna. Hermenéutica del capítulo VI de la Fenomenología del Espíritu*. Buenos Aires: Biblos.
- Foucault, M. (1985), *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.
- \_\_\_\_\_ (1992), *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- \_\_\_\_\_ (1999), *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, vol. III*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (2008), *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- \_\_\_\_\_ (2011), *Historia de la sexualidad. 2. El uso de los placeres*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (2013), *La inquietud por la verdad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hegel, G. W. F. (2010), *Fenomenología del espíritu*. Madrid: Abada.
- Hyppolite, J. (1970), *Introducción a la filosofía de la historia de Hegel*. Buenos Aires: Ed. Calden.
- \_\_\_\_\_ (1974), *Génesis y estructura de la Fenomenología del Espíritu*. Barcelona: Ed. Península.
- \_\_\_\_\_ (1984), *Lógica y existencia. Ensayo sobre la lógica de Hegel*. Ciudad de México: Ed. Universidad Autónoma de Puebla.
- Lanceros, P. (1996), *Avatares del hombre: el pensamiento de Michel Foucault*. Bilbao: U. Deusto.
- Valls Plana, R. (1994), *Del Yo al Nosotros. Una lectura de la Fenomenología del Espíritu de Hegel*. Barcelona: Laia.



## CAPÍTULO 2

---

# POLÍTICAS DEL CUIDADO EN LA FORMACIÓN DEL PERSONAL PENITENCIARIO URUGUAYO

## ANÁLISIS FOUCAULTIANO DE UN EMERGENTE SOCIOPOLÍTICO CONTEMPORÁNEO<sup>1</sup>

NATALIA BARRACO MASTRÁNGELO<sup>2</sup>

### Introducción

Partimos de que este problema se conceptualiza como un emergente sociopolítico, al cual lo consideramos co-

- 
- 1 Este trabajo forma parte de un proceso de investigación que se inicia en el año 2008, a partir de un seminario de la Licenciatura en Ciencias de la Educación sobre *La hermenéutica del sujeto* de Michel Foucault, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, a cargo de la profesora Dra. Andrea Díaz Genis. Posteriormente, se materializó en una línea de investigación en el Departamento de Historia y Filosofía de la Educación, denominada: «Hacia una genealogía del cuidado y conocimiento de sí en la historia de la filosofía y de las ideas de la educación: distintos momentos», cuyos responsables son: Prof. Agreg. Andrea Díaz y Prof. Adj. Enrique Puchet. Asimismo, forma parte de un trabajo de investigación de la Maestría en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Campinas (UNICAMP) bajo la tutoría del Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo y de la Maestría en Políticas Públicas para el desarrollo social y la gestión educativa (CREFAL, México) que me encuentro desarrollando durante el 2013 y 2014 respectivamente, bajo la tutoría del Dr. Luis Eduardo Morás.
  - 2 Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de la República, Uruguay). Egresada de la Escuela de Psicología Social

mo un acontecimiento que aporta una cualidad nueva a la vida cotidiana y al proceso social, «son hechos, fenómenos, procesos relevantes desde el punto de vista cultural o político» (Fabris, Puccini, Cambiaso, 2010). Implican significados personales y sociales que se relacionan con una diversidad de necesidades y acciones de los sujetos, en el marco de un orden social que satisface, frustra, modela y manipula las necesidades colectivas. Sin esta multiplicidad, integrada por motivaciones, expectativas, representaciones, necesidades materiales y subjetivas, formas de memoria y olvido, y en ausencia de la naturaleza polisémica que lo funda, ningún hecho cotidiano llega a adquirir su condición de emergente (Fabris, Puccini, Cambiaso, 2010). A su vez, este tipo de emergentes no refieren necesariamente a una urgencia ni emergencia social, pudiendo incluso pasar desapercibidos. Se producen en el punto de encuentro de lo cotidiano y lo no cotidiano y marcan en general un antes y un después en la memoria social, condicionando en parte la dirección de los acontecimientos futuros. Por otro lado, consideramos este problema de investigación como un emergente contemporáneo peculiar. Desde una mirada foucaultiana, apreciamos que en la antigüedad el cuidado fue una necesidad vital, centro de la formación humana, eje de transformación y del modo de existencia de los sujetos. En la actualidad, parecería haberse perdido esa inquietud, tal como establece Foucault (2000), pudiendo estar relacionado con lo que el filósofo denomina «momento cartesiano» (Foucault, 2000) (conocimiento sin cuidado de sí y de las cosas). En este sentido, partimos de una re-lectura y de re-significaciones de posibles prácticas que contemplen el cuidado como autocuidado y cuidado de los otros en la función de educador-cuidador de los operadores penitenciarios desde la formación específica obligatoria a la cual acceden para desempeñarse profesionalmente en las Unidades de Internación para Personas Privadas de Libertad en el Uruguay (UIPPL).

---

E. Pichón Rivière, Montevideo. Maestranda en Filosofía de la Educación. Facultad de Educación, Universidad de Campinas, Brasil. Maestranda en Políticas Públicas para el Desarrollo Social y la Gestión Educativa (CREFAL, México). Integrante de la Unidad de Gestión y Planeamiento Educativo del Centro de Formación Penitenciaria del Uruguay, Instituto Nacional de Rehabilitación, Ministerio del Interior.

## Contextualización sociopolítica del cuidado en la formación penitenciaria

Consideramos las políticas del cuidado en la formación del personal penitenciario desde una contextualización socio-política, en un doble proceso: por un lado, se enmarca en un proceso de reestructura del sistema penitenciario en Uruguay que procura resignificar el encargo social de las prisiones desde la perspectiva y la intervención social de la rehabilitación, el tratamiento y la inclusión social. Por otro lado, se contextualiza en el proceso de construcción del Instituto Nacional de Rehabilitación (INR), que sustituye la antigua Dirección Nacional de Cárceles, Penitenciarias y Centros de Recuperación, con la implementación de un nuevo modelo de intervención desde la pretensión de «dignificar a las personas privadas de libertad desde un enfoque de derechos humanos».<sup>3</sup> En este sentido, este trabajo busca problematizar y analizar políticas del cuidado en la formación del personal civil penitenciario. Las políticas del cuidado consideran los conceptos, los discursos y las prácticas sobre el cuidado en las cárceles (tanto del personal como de los internos) que impliquen indicios del cambio cualitativo de la transición de modelo punitivo a modelo socioeducativo. Las políticas del cuidado suponen decisiones políticas que repercuten en la salud laboral y el enfoque educativo implementado por los operadores penitenciarios, así como el perfil profesional que es producido como resultado en las prisiones. Asimismo, implica los dispositivos y los mecanismos que aseguran ciertas condiciones de salud ocupacional para los trabajadores en relación con la función a cumplir. Las políticas del cuidado podrían considerarse como la apuesta al reconocimiento políticofilosófico del cuidado como una necesidad social y un derecho humano que requiere de reestructuras institucionales, nuevas estrategias y especiales miradas políticas.

Desde este enfoque, las políticas del cuidado implican un triple reconocimiento:

1. el reconocimiento político de las condiciones necesarias para entablar una relación educativa en las cárceles,

---

3 Ver: <[www.inr.gub.uy](http://www.inr.gub.uy)>

2. el reconocimiento político de la necesidad de formación como estrategia de afrontamiento a la cultura institucional carcelaria de la represión, la dominación y el disciplinamiento,
3. el reconocimiento de los profesionales como instrumento de intervención que requiere necesariamente del cuidado.

Siguiendo este planteo, se pretende entonces reflexionar en torno a la formación de los operadores penitenciarios y su perfil de egreso del centro de formación penitenciaria en clave de cuidado (en concepciones y prácticas). En este sentido, este problema de investigación conlleva la preocupación de poner en cuestión el o los conceptos de cuidado que se configuran discursivamente en el contexto contemporáneo uruguayo, una resignificación políticofilosófica que conllevó la concepción de un INR como parte de una reforma penitenciaria que coloca como centro de su función: el tratamiento y la dignificación de los sujetos involucrados mediados por un vínculo de cuidado a partir de la creación de una figura de cuidador en las prisiones denominado «operador penitenciario».

Si bien fue creado desde el INR un nuevo modelo de intervención basado en el enfoque de derechos humanos, género y diversidades, consideramos que aún no se ha explicitado el lugar del cuidado (que aparece por momentos como parte de la función del nuevo profesional, denominado «operador penitenciario»), por lo que aún no podemos considerar a las políticas de cuidado como asunto de agenda pública y política. Al mismo tiempo, al representar un rol nuevo en las prisiones, el rol de operador penitenciario aún se encuentra en construcción, por lo que vemos importante esclarecer este asunto conceptual y comprender qué se entiende por formar a un funcionario en la doble función de seguridad y cuidado desde una intervención socioeducativa. A su vez, es preciso visualizar si el operador es considerado y se considera a sí mismo en esa doble función.

## El proceso de transición del INR: un nuevo enfoque del sistema penitenciario, un nuevo modelo de intervención para la privación de libertad

El INR fue creado recientemente, en el año 2010, trayendo aparejados determinados cambios cualitativos institucionales que conllevan el reconocimiento de un enfoque de derechos humanos y la dignificación de la vida dentro de las prisiones. Este cambio políticoinstitucional pretendió, a su vez, hacerle frente a los informes y las recomendaciones realizados por Manfred Nowak,<sup>4</sup> el «relator especial sobre la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos y degradantes», enviado por Naciones Unidas durante el año 2009, donde Uruguay fue duramente criticado por el estado de situación en las cárceles en materia de derechos humanos. Parte del mencionado informe señala:

Las condiciones de detención en las cárceles han ido constantemente empeorando durante los últimos años. Esta preocupación ha sido expresada reiteradamente por el Comisionado Parlamentario para el Sistema Penitenciario, e incluso ha sido reconocida por el gobierno en 2005, cuando declaró un estado de emergencia humanitaria<sup>5</sup> debido a la

---

4 Manfred Nowak, nombrado relator especial el 1.º de diciembre de 2004 por la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, es independiente de cualquier gobierno y trabaja a título individual. La comisión nombró a un primer relator para examinar cuestiones relacionadas con la tortura en 1985. El mandato, que fue renovado por el Consejo de Derechos Humanos de la ONU, abarca a todos los países, independientemente de que estos hayan ratificado o no la convención contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanas o degradantes. Nowak ha sido miembro del Grupo de Trabajo sobre las Desapariciones Forzadas o Involuntarias; ha trabajado como experto de la ONU sobre personas desaparecidas en la antigua Yugoslavia; como experto de la ONU sobre los aspectos legales de la desaparición forzada; y como juez de la Cámara de Derechos Humanos para Bosnia y Herzegovina. Es profesor de Derecho Constitucional y Derechos Humanos en la Universidad de Viena y director del Instituto de Derechos Humanos Ludwig Boltzmann.

5 Durante el primer gobierno de izquierda en el Uruguay (2005-2009) se declaró una «emergencia carcelaria» nacional por razones «de humanidad».

situación de las cárceles. Existe una necesidad urgente de tomar medidas contra dichas violaciones de derechos humanos a gran escala.

Asimismo, agrega:

Algunos, si no todos, los problemas que enfrenta el sistema penitenciario y el sistema de justicia juvenil, son el resultado de la falta de una política penal o penitenciaria integral. Los reclusos tienen pocas oportunidades de rehabilitación y preparación para su reinserción en la sociedad. En algunos casos, sólo salen de sus celdas durante dos horas por semana. Esta falta de actividad, aunada a las condiciones de detención, sólo perpetúa el problema y conlleva a un índice más alto de criminalidad [...]. El riesgo de colapso del sistema penitenciario y la falta de un plan alternativo son una fuente seria de inseguridad, violencia y deterioro de los valores básicos que severamente impactan en la sociedad en general. El pueblo de Uruguay, un país reconocido por su democracia y desarrollo social, no merece este sistema penitenciario (Nowak, 2009).

En el año 2012, el relator especial de Naciones Unidas, Juan Méndez, fue quien denunció que la emergencia carcelaria continúa persistiendo en Uruguay, ya que la tasa de encarcelamiento es de las más altas de América Latina y donde subsisten prisiones con condiciones de detención inhumanas. Méndez visitó Uruguay en diciembre del 2012 para evaluar los avances logrados hasta el momento e identificar los retos pendientes relativos a la tortura y otros tratos crueles, inhumanos o degradantes, desde la última misión en 2009 del entonces relator especial Manfred Nowak.

### El sistema penitenciario uruguayo y la cuestión del cuidado

El sistema penitenciario uruguayo presenta desafíos importantes y problemáticas que requieren pronta intervención. Uruguay representa el país con mayor tasa de personas privadas de libertad (PPL) de América del Sur en relación con el porcentaje de su población, y en relación con la situación de los derechos humanos de las PPL ha

sido duramente criticado tanto nacional como internacionalmente (Vigna, 2014).

A partir da assunção em 2005 do primeiro governo de esquerda, o país declarou o estado de 'emergência humanitária' em prisões e foi iniciado um processo de reforma do sistema prisional. Um dos principais eixos dessa reforma é a substituição gradual dos policiais por novos «operadores de prisão» civis, para o trabalho direto com a população carcerária. Enquanto se espera que o processo de despoliciamento das prisões impacte fortemente sobre as condições de vida dos reclusos, o processo de reforma também está sujeita a múltiplas ameaças (Vigna, 2014).

En este sentido, pretendemos enmarcar el problema del cuidado como uno de los desafíos más importantes de esta reforma penitenciaria, sin desconocer, en este proceso, las tensiones entre la cultura instituida y la cultura instituyente, y los conflictos que circulan al introducir personal civil (operadores penitenciarios y técnicos) a las prisiones «en esta transición del modelo punitivo al modelo basado en la dimensión socioeducativa» (Vigna, 2014).

Desde la dimensión del cuidado y desde el momento en que un sujeto es privado de libertad, el Estado se convierte en garante del cuidado de la vida de la persona privada de libertad.

El *Manual de buena práctica penitenciaria* establece que «cuando el Estado priva de libertad a una persona, asume el deber de cuidarla. El principal deber del cuidado es mantener la seguridad de las personas privadas de su libertad, como también proteger su bienestar» (1998: 8). En este sentido, el cuidado se visualiza como inexistencia de peligro, factores que puedan poner en riesgo la vida de la PPL o cualquier circunstancia de inseguridad. El concepto de seguridad, desde el nuevo enfoque del sistema penitenciario, involucra la concepción de seguridad dinámica. Este concepto de seguridad implica prácticas cotidianas de cuidado como, por ejemplo, asegurar que llegue la comida en tiempo y forma, que se puedan responder con argumentos coherentes y valederos a las preguntas de la población carcelaria, que se puedan concretar las visitas familiares de las personas reclusas (una de sus principales motiva-

ciones); que puedan tener oportunidades laborales y educativas (considerando el nivel de peligrosidad, gradualidad y progresividad de sus procesos socioeducativos).

El cuidado se relaciona, entonces, con las necesidades humanas fundamentales,<sup>6</sup> y la satisfacción de dichas necesidades significaría un asunto de seguridad de primer orden. La intervención socioeducativa se vincula con satisfacer necesidades mediante una relación educativa de cuidado entre el operador y la PPL. Cabe destacar que este trabajo educativo no posiciona al referente socioeducativo como un amigo de la PPL, sino que le brinda un lugar en donde sea posible una intervención profesional para el cambio, por lo que el funcionariado deberá trabajar principalmente la distancia óptima que habilite dicho proceso.

Por otro lado, se considera este momento histórico en el Uruguay como el ideal para comenzar una «reevaluación radical del papel del funcionario de prisiones» (Tait, 2008). Se requiere reafirmar que el papel central de un funcionario de prisiones se refiere a la atención y el contacto con los internos en su cargo, cuyas capacidades y habilidades esenciales son escuchar, comprender y responder a las necesidades de los internos, además de atender la seguridad requerida (Tait, 2008). Asimismo, la reforma del sistema penitenciario uruguayo busca cumplir con el mandato constitucional<sup>7</sup> de rehabilitación e inclusión social a través del mejoramiento de la infraestructura, de la gestión y la capacitación del personal en clave de respeto a los derechos humanos y con el objetivo de beneficiar a toda la sociedad uruguaya. Sin embargo, el cuidado no se asocia, generalmente, al trabajo penitenciario. No obstante, constituye un elemento clave en este tipo de instituciones, al tiempo que resulta central en el vínculo entre funcionarios y población reclusa (Tait, 2011 en Bellenda *et al.*, 2014).

6 Con necesidades humanas fundamentales nos referimos a aquellas vinculadas a la supervivencia (alimentación, vivienda, vestimenta, etcétera) y a las relacionadas íntimamente con los derechos humanos fundamentales tales como la vida, la seguridad de la persona, el respeto, la estima, la ausencia de torturas y de tratos crueles o degradantes, la ausencia de esclavitud, entre otras.

7 «Asegurar a los procesados y penados, persiguiendo su reeducación, la aptitud para el trabajo y la profilaxis del delito» (art. 26, *Constitución de la República Oriental del Uruguay*).

En este sentido, el trabajo penitenciario implica una dualidad en la función, cumpliendo tareas custodiales como del orden de la intersubjetividad y del cuidado (escuchar, tomar solicitudes, reconocer sus trayectorias vitales, promover condiciones dignas de vida).

Desde una mirada foucaultiana, podemos decir que al analizar relaciones de poder implicadas en las institucionalidades en juego, toda práctica y todo discurso analizado en este estudio se definirán como políticos, y por ende, como resultado de este interjuego de relaciones de poder y de las resistencias resultantes de estas.

A nuestro entender, parecería haberse perdido en la actualidad la inquietud en torno al autocuidado y al cuidado de los otros, tal como establece Foucault (2000). Desde nuestra perspectiva, el llamado de atención o la convocante de esta temática implica la ambigüedad con la que se realiza el tratamiento del cuidado como necesidad vital y como derecho humano fundamental de todos y para toda la vida. Ante este estado de situación, consideramos que nos enfrentamos a una cuestión de índole políticofilosófica que remueve y moviliza modelos de formación tradicionales. También nos despierta el interés de *preocuparnos* por el cuidado en las cárceles del Uruguay y sus correspondientes condiciones materiales y de vida, tan criticadas a nivel regional e internacional por la situación en la que se encuentra la población carcelaria en materia de derechos humanos. No situarlo ni conceptualizarlo como *problema* nos pone en alerta y nos traslada a una necesario mapeo de estado de situación respecto al cuidado en Uruguay.

Esquemáticamente, podemos decir que la cuestión del cuidado o los cuidados tiene múltiples facetas y representa una gran complejidad abordarlo en profundidad. Desde nuestra perspectiva, abarca los siguientes supuestos:

- Se requiere plantear el cuidado como un asunto de interés público o problema político, resignificando el contexto de «crisis» (aprovechando la puesta sobre el tapete de la «crisis de los cuidados» planteada por la comisión de trabajo del Sistema Nacional de Cuidados).<sup>8</sup>

---

8 Ver: <<http://www.sistemadecuidados.gub.uy/>>

- Es importante considerar la deconstrucción histórica de la función del cuidado (o los cuidados) como un encargo social y cultural desempeñada principalmente por mujeres, lo que vuelve al problema del cuidado una cuestión cultural atravesada por el género y la división sexual del trabajo.
- Se necesita tomar en cuenta en las reflexiones la incipiente necesidad de una formación específica en torno a la figura del cuidador y la función de cuidar.
- El cuidado se conceptualiza como un derecho humano y por ende como una necesidad vital de los sujetos.
- El cuidado desde la perspectiva del INR se dilucida, por momentos, desde una relación de dependencia. Por un lado, se coloca la cuestión de la intervención como una relación educativa y de intercambios, y por otro lado, un sujeto-institución que «provee» cuidado(s) y un sujeto dependiente o en condiciones de vulnerabilidad social que necesita ser cuidado, por encontrarse en condición de privación de libertad ambulatoria.

### El problema del cuidado: algunas consideraciones

*Auschwitz lo fue;  
la barbarie persiste mientras  
perduren en lo esencial  
las condiciones que hicieron  
madurar esa recaída.*

Adorno, 1973

Mediante la configuración de una mirada crítica de la contemporaneidad, tal como nos habilitó Michel Foucault con su método genealógico y su manera de dar lectura a las instituciones y los discursos, podemos decir que, para plantearnos políticas del cuidado en las diferentes unidades penitenciarias, es imprescindible comprender y deconstruir el o los dispositivos carcelarios como panópticos, instrumentos privilegiados de vigilancia y control especialmente preparados y utilizados por el terrorismo de Estado sucedido en nuestra historia reciente uruguaya (Sapriza, 2014). Intentar

comprender y poner en cuestión estos dispositivos nos trasladarán al ejercicio de desciframiento del miedo que aún se perpetúa en la cultura institucional carcelaria —de forma latente y a veces manifiesta—, que opera como obturante de los cambios y las acciones transformadoras. Estos supuestos no serán desarrollados en esta oportunidad, pero consideramos de vital importancia continuar profundizando e investigando desde diferentes ámbitos (universidad, sociedad civil, Estado, diversos centros de formación, ámbito penitenciario, sistema judicial, comunidad en general) para crear en colectivo diversidad de propuestas al respecto.

## Cuidado de sí y de los otros en la antigüedad

Para los antiguos griegos, el valor pedagógico de la vida cotidiana involucraba la legitimación de la *paideia* (en griego παιδεία, 'educación', a su vez de παις, *país*, 'niño'), que significa la necesaria educación que volvía al ser humano verdaderamente humano, vinculada directamente con la formación del ciudadano: «no hay *anthropos* al margen de la *paideia* (...) el hombre resulta esencialmente educable y educando (...) el ser humano es educación, la educación es antropogénesis» (Mèlich, 1994). A su vez, la *paideia* se centraba en la constitución de un humanismo cívico integral, desde donde se basaba la estructura específica de la polis griega.<sup>9</sup> Lo común, lo público, el ágora, constituía el espacio fundamental de existencia, por ello la necesidad de una formación de ciudadanía.<sup>10</sup> En este contexto, el aprendizaje se basaba en la vida misma, en aprender a con-vivir en el ágora o espacio público. La educación significaba, entonces, una búsqueda constante, una pedagogía y una práctica de «lo verdaderamente humano» sin

9 La noción de *paideia* se transmitió sobre todo gracias a los filósofos estoicos de la Roma antigua, donde se tradujo como *humanitas*, de donde proviene la designación de «humanidades» para los estudios vinculados a la cultura y el movimiento filosófico, cultural, ideológico y pedagógico conocido como Humanismo que caracterizó el Renacimiento grecolatino en Europa.

10 Cabe destacar que este civismo al que hacemos referencia es representado en la Antigüedad por una minoría que eran considerados como ciudadanos y personas libres. Posteriormente, dicha conceptualización alcanzará otras significaciones.

diferenciarse de la filosofía o la vida filosófica, sino basándose en el aprendizaje del «arte de vivir».<sup>11</sup> Posteriormente, existe un dislocamiento de la figura de ciudadano de la polis, a lo que Nussbaum (2005) denomina «ciudadano del mundo». Este dislocamiento es provocado por cuestiones sociales del propio contexto histórico donde comienzan a desdibujarse las fronteras locales, dando paso al avance alejandrino (Alejandro Magno) y sucediéndose el período histórico que conocemos como *helenización*. Foucault retoma, así, las enseñanzas y las prácticas de filósofos helénicos que colocan a Sócrates como «maestro de la inquietud de sí» y que reivindican un modo peculiar de vida. Esta determinada construcción de subjetividad Foucault (2000) la denomina «cultura de sí», que involucra una inquietud por el «sí mismo».<sup>12</sup> El «sí mismo» es presentado como valor universal, modo determinado de saber y objeto esencial de la filosofía y la espiritualidad de la Antigüedad. Sin embargo, a pesar de que el «sí mismo» constituyera un valor universal, no todos accedían a la verdad, era necesario una serie de «ejercicios espirituales» (Hadot, 2006), conductas precisas y reguladas. Es decir, existían ciertas condiciones para acceder a la verdad, a la «cultura de sí»<sup>13</sup> (Foucault, 2000: 179). La filosofía-educación es entonces —principalmente en la época helenístico-romana— el úni-

11 Este concepto lo revisa Foucault (1990, 2000), refiriendo al «arte, al procedimiento meditado de existencia, la técnica de vida (...) “¿Cómo hacer para vivir como corresponde?” era la cuestión de la *tekhne tou biou*: ¿Cuál es el saber que va a permitirme vivir como debo vivir (...)? ¿cómo debo transformar mi propio yo para ser capaz de acceder a la verdad?» (Foucault, 2000: 177-178).

12 A medida que el sí mismo se «afirma como lo que es y [debiendo] ser objeto de una inquietud (...) —que debía atravesar toda la existencia y conducir al hombre hasta el punto de realización de su vida—, pues bien, verán que entre el arte de la existencia (la *tekhne tou biou*) y la inquietud de sí (...) hay una identificación cada vez más marcada» (Foucault, 2000: 177).

13 «Para que pueda hablarse de *cultura* se requiere que los individuos adquieran esos valores a través de *conductas precisas y reguladas; esfuerzos y sacrificios; consagrar la vida entera a esos valores para tener acceso a ellos. Por último, que el acceso a esos valores esté condicionado por procedimientos y técnicas más o menos regulados, (...) transmitidos, enseñados, y también que se asocien a todo un conjunto de nociones, conceptos, teorías (...): a todo un campo de saber*» (Foucault, 2000: 179 [las cursivas son nuestras]).

co camino hacia el encuentro de la verdad mediante prácticas espirituales,<sup>14</sup> como «transformación del modo de ser del sujeto por sí mismo» (Foucault, 2000: 178).

La *tekhnè tou biou* o «arte de la existencia» ubicaba a Sócrates como el maestro ejemplar que animaba a despertar en el discípulo una actitud con respecto a sí mismo y a los otros, «una manera determinada de considerar las cosas, de estar en el mundo, de realizar acciones y tener relaciones con el prójimo (...) Actitud con respecto a sí mismo, a los otros y al mundo» (Foucault, 2000: 28). Siguiendo estas consideraciones, se puede apreciar cómo la formación política helenísticorromana del sujeto pone sobre el tapete la importancia de relacionar la educación con la vida, ejerciendo «prácticas del cuidado de sí y de los otros», inaugurando una pedagogía que un «cuidado de sí» y de la otredad, una realidad vincular basada en determinados principios filosóficos (que no profundizaremos en esta oportunidad). Como consecuencia, el cuidado o las prácticas del cuidado consistían en una necesidad vital existencial que configuraba la subjetividad en el territorio de convivencia (siempre es en función de un otro, de un vínculo) y que empoderaba al sujeto en su ser y en su hacer. Dicho empoderamiento implica el gobierno del sujeto sobre su propia vida, al mismo tiempo que la participación y la inquietud por los problemas comunes, participación política del sí mismo y como ejercicio de la ciudadanía, participación en cuanto «ejercicio de la voz, de tener voz, de intervenir en ciertos niveles de poder, en cuanto derecho de ciudadanía» (Freire, 1993: 85).

---

14 Foucault (2000) conceptualiza la espiritualidad: «*la búsqueda, la práctica, la experiencia por las cuales el sujeto efectúa en sí mismo las transformaciones necesarias para tener acceso a la verdad (...) conjunto de esas búsquedas, prácticas, experiencias que pueden ser las purificaciones, las ascesis, las renunciaciones, las conversiones de la mirada, las modificaciones de la existencia, etcétera, que constituyen, no para el conocimiento sino para el sujeto, para el ser mismo del sujeto, el precio a pagar por tener acceso a la verdad. (...) La verdad solo es dada al sujeto a un precio que pone en juego el ser mismo de este. (...) es preciso que el sujeto se modifique, se transforme, se desplace, se convierta, en cierta medida y hasta cierto punto, en distinto de sí mismo para tener derecho al acceso a la verdad. No es un goce o resultado del conocimiento, sino que requiere un arduo trabajo con uno mismo*» (Foucault, 2000: 33 [las cursivas son nuestras]).

La conceptualización de la filosofía no se presentaba como divorciada o apartada de la pedagogía ni de las prácticas educativas involucradas, tampoco de la formación ciudadana (política) en cuestión, sino que todas se encontraban en íntima comunión entre sí. Desde esta perspectiva, la filosofía de la educación tiene entonces un lugar ético y político, es decir, puede ocuparse de problemas comunes que involucran a lo humano.<sup>15</sup> Desde esta perspectiva, lo político se ubica como un espacio común, global, sin partidismos, ya que los griegos consideraban como fácil para las identidades locales o nacionales, «dejarse manipular por los odios y pasiones» de los distintos grupos políticos; y no si se trata de un valor universal del que todos estamos interesados:

deberíamos trabajar para hacer que todos los seres humanos formen parte de nuestra comunidad de diálogo y de preocupaciones, mostrando respeto por lo humano dondequiera que se dé, y permitiendo que este respeto marque los límites de nuestras políticas nacionales o locales (Nussbaum, 2001, [1997]).

De esta manera, el «cultivo de la humanidad» requiere de una determinada ciudadanía con «capacidad de verse a sí mismos como seres humanos vinculados a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y mutua preocupación» (Nussbaum, 2005 [2002]). Esta noción de cosmopolitismo la podemos encontrar en la enseñanza filosófica estoica, en donde se exalta la condición humana como miembros de una especie de gran *philia*, de un gran cuerpo espiritual y matriz de todo lo creado. Por otra parte, ciertas teorías pedagógicas contemporáneas

insisten en el valor de la educación como la forma superior de humanizar: educar sería humanizar en

---

15 «La educación (...) en la medida en que se ocupa de tramitar (sembrar, esparcir) herencias culturales, plurales, diversas, nos hace entonces partícipes de lo que por derecho nos corresponde, a saber: los legados que, desde los comienzos de los tiempos humanos, nos aguardan a cada uno. Esta filiación cultural nos abre un lugar de participación, de ser parte y tomar nuestra parte. Desde este lugar se reivindica al sujeto como ser de deberes y derechos y el reconocimiento al derecho del ejercicio de la ciudadanía. (...) la educación, cuando da y posibilita tomar parte, entronca en el punto que ya Aristóteles señalara: el lugar en el que la ética desemboca en la política. Esto es, en las coordenadas del ejercicio de la ciudadanía plena» (Núñez, 2005: s/p).

el entendido de que ésta es una actividad específicamente humana, es inherente a la especie. Por ello, esta actividad se convierte en un derecho inalienable del individuo (Díaz, 2010a).

Por otro lado, el término *epimeleia* no designa simplemente una inquietud, sino todo un conjunto de ocupaciones:

es de epimeleia de lo que se habla para designar las actividades del amo de casa, las tareas del príncipe que vela por sus súbditos, los cuidados que deben dedicarse a un enfermo o a un herido, o también los deberes que se consagran a los dioses o a los muertos (Foucault, 2000: 58).

A estas ocupaciones de la «cultura de sí», Foucault las denomina «tecnologías de sí», «técnicas de sí» o «tecnologías del yo», con un dominio histórico específico, significando un proceso de subjetivación irreductible al juego simbólico: «prácticas meditadas y voluntarias mediante las cuales los hombres no solo se fijan reglas de conducta, sino que procuran transformarse a sí mismos, modificarse en su ser singular y hacer de su vida una obra» (Foucault, 2000: 59). Estas «tecnologías del yo» permiten a los sujetos efectuar por su propia cuenta o con la ayuda de otros (maestro espiritual) ciertas operaciones tanto sobre su cuerpo como sobre su alma, sus pensamientos, sus conductas o «cualquier forma de ser», obteniendo así «una transformación de sí mismos, con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad» (Foucault, 1990: 48).

Por otro lado, Foucault (2000) destaca que si bien es el *Alcibíades* que presenta Platón la primera gran emergencia teórica de la *epimeleia heautou*:

esta exigencia de ocuparse de sí, esta práctica —o mejor, el conjunto de prácticas en las cuales va a manifestarse esta inquietud de sí—, este conjunto, tiene de hecho sus raíces en muy viejas prácticas exhaustivamente especificadas que transforman el modo de ser del sujeto, que lo modifican tal como está dado, que lo califican al transfigurado, es un tema prefilosófico que había dado lugar a muchos procedimientos más o menos ritualizados. Mucho antes que Platón, mucho antes que el texto del

Alcibíades, mucho antes que Sócrates, había, por decirlo así, toda una tecnología de sí que estaba en relación con el saber, ya se tratase de conocimientos particulares o del acceso global a la verdad misma (Foucault, 2000: 59).

## Noción(es) de cuidado contemporáneo

Actualmente, la noción de 'cuidado', referida a la función que deben cumplir los operadores penitenciarios de las cárceles en el Uruguay, se entiende por garantizar condiciones dignas de quienes han perdido transitoriamente la libertad ambulatoria y se encuentran en un estado de vulneración de sus derechos, encontrándose en situación de riesgo. En este sentido, el cuidado se concibe ligado a un vínculo de un sujeto-cuidador y un sujeto-cuidado, en el marco de una relación educativa.

Se destaca, en los últimos años, la intención política de entender el cuidado «como un derecho universal (de cuidar, ser cuidado y autocuidarse) asumido por la sociedad y prestado mediante servicios públicos y privados que maximicen la autonomía y el bienestar de las familias y los individuos, con directa competencia del Estado» (Nieves Rico, 2011: 11).

La noción de 'cuidado' envuelve diversas representaciones sociales, representa un concepto polisémico que se ha visto territorializado principalmente por la medicina a lo largo de la historia. La medicina y la enfermería ocupan históricamente campos especializados en los cuidados, principalmente a nivel de los cuerpos de la población (orden biológico). Tradicionalmente, se ha entendido ocuparse del cuidado como ocuparse de la salud o preocuparse por el cuerpo. El cuidado también ha significado una especie de vigilancia, de atención especial. Foucault plantea que el Estado ejerce a través de la medicina, en el primer nivel de atención, trabajando la prevención, un control sobre la población, en donde el biopoder se manifiesta. En este sentido, *cuidar* es una función pública que entiende el Estado ejerciendo prácticas y mecanismos de control como prevención de pandemias, control de natalidad, etcétera. Por otro lado, Foucault plantea otra forma de manifiesta-

ción de la creación de la conciencia moral y la formación de subjetividad que se ejercía de manera individualizante (pastoral): a través de una guía moral (el pastor) el sujeto aprendía ciertos cuidados.

## La función de las cárceles: una aproximación foucaultiana

Mediante una mirada genealógica, podemos apreciar cómo las cárceles o las prisiones han significado socialmente un lugar de castigo, sufrimiento, donde pagar una «pena» o cumplir una «penitencia» —de ahí los nombres «penitenciaria» y «sistema penitenciario»—. Del mismo modo, podemos visualizar cómo también la función social de las prisiones o su encargo social ha consistido esencialmente en no permitir la «fuga», configurando el hermetismo que caracteriza a toda institución total (Goffman, 2001). El papel principal de las prisiones ha sido la represión, el disciplinamiento y el castigo del sujeto *delincuente*, llevado a cabo mediante la figura del policía, aunque fundamentalmente lo importante es que el sujeto privado de libertad no se escape. De esta forma, las prisiones se han configurado como dispositivos represivos. El análisis foucaultiano sobre las prisiones aborda, entre otros elementos, las prácticas productoras y producidas de determinados tipos de subjetividades, las condiciones de existencia en las que estas tienen lugar, realizando una genealogía de *la(s) práctica(s) del aprisionamiento*, evidenciando una lectura alternativa de estas y de cómo se volvieron legitimadas socialmente. «El dispositivo de la prisión represiva, de la prisión como castigo, fue establecido tardíamente, prácticamente al fin del siglo XVIII. Antes de esa fecha la prisión no era un castigo legal: se aprisionaba a las personas simplemente para retenerlas antes de procesarlas y no para castigarlas, salvo en casos excepcionales. Bien, se crean las prisiones como sistema de represión afirmándose lo siguiente: la prisión va a ser un sistema de reeducación de los criminales» (Foucault, 1991) o —desde una perspectiva foucaultiana— se buscaba disciplinar a los sujetos, para lograr así un «cuerpo dócil y obediente» mediante un cierto tipo de domesticación de tipo militar y escolar, para transformar al «delin-

cuenta» en un individuo obediente a las leyes, un «sujeto de bien». En este sentido, las cárceles se crean, en cierto modo, como forma de producir sujetos maleables de una manera menos sutil que las otras instituciones de control social, como la escuela, el convento.

Foucault plantea, provocativamente, que las prisiones no reeducan, ni rehabilitan, ni previenen el delito, ni producen seguridad pública, sino que en realidad reproducen y refuerzan negativamente la delincuencia, en circunstancias de violencia e incumplimiento de los derechos humanos fundamentales como el derecho a la vida, a la salud, a la educación, entre otros. Las cárceles son entonces, para Foucault, las instituciones productoras de delincuencia, ya que tienen una cierta utilidad economicopolítica en nuestras sociedades: refuerza la necesidad y la dependencia de la población en un control y un biopoder encarnados, por ejemplo, en el sistema penitenciario y el sistema judicial. Al mismo tiempo, no podemos negar que la delincuencia asegura la sobrevivencia de la ilegalidad solapada en la corrupción del sistema penitenciario que cubre crímenes de tortura y faltas graves a los derechos humanos. Asimismo, este circuito de violencia y corrupción que trasciende el territorio de las prisiones sustenta un universo paralelo que produce y garantiza el crecimiento económico del mercado de la droga, la prostitución, la explotación sexual, la pedofilia, el tráfico de armas, entre otros «negocios nacionales e internacionales».

Frente a estas consideraciones, creemos fundamental comprender qué lugar tiene el cuidado en asuntos de seguridad y de qué manera podría implicarse en la formación del personal transversalmente como parte del enfoque de derechos humanos. Existen tensiones entre la cultura institucional antigua de represión y castigo y el nuevo modelo de intervención que promueve una formación del personal basada en la reivindicación de la dignidad humana. En este sentido, los procesos formativos que apuntan a valorizar y posicionar como fundamentales tanto al cuidado y el trato humanizado como al control, la seguridad y la custodia se ven, en determinadas circunstancias, obstaculizados y atravesando contradicciones. Es por ello que es importante profundizar la dimensión humana en la for-

mación del personal penitenciario como estrategia de autocuidado y de cuidado de los otros. Cuando se piensa la formación penitenciaria, se pone en cuestión una complejidad de representaciones que constituyen socialmente la idea de *cárcel*. Según Coyle,

cuando la gente piensa en el concepto 'prisión', tiende a considerar su aspecto físico: muros, vallas, edificios con puertas cerradas y ventanas con barrotes. En realidad, el aspecto más importante de una prisión es la dimensión humana, ya que las prisiones tienen que ver fundamentalmente con seres humanos. Los dos grupos de personas más importantes de una prisión son los reclusos y el personal que los custodia. Y la clave para una prisión bien administrada es la naturaleza de las relaciones entre ambos grupos (Guayta, K., Mautone, L. en Coyle, 2009: 15).

Pensar «la naturaleza de las relaciones entre ambos grupos», así como la naturaleza de las relaciones entre pares y autoridades penitenciarias desde estos conceptos y enfoques implicaría para nosotros la definición de una intencionalidad educativa y política que garantice el cuidado y que centre la calidad del trato humano como fundamental.

### Hacia otra conceptualización de seguridad: prevención, derechos humanos y cuidado

El nuevo enfoque y modelo de intervención del sistema penitenciario uruguayo parte de un concepto de seguridad que es promovido por el Centro de Formación Penitenciaria del INR desde su diversa oferta académica, la cual involucra mayor complejidad y dimensionalidad que la acepción de seguridad tradicional, entendida básicamente como represión, custodia, vigilancia y castigo (Cefopen, 2013).

Desde nuestro punto de vista, referirnos a «seguridad penitenciaria» se relaciona directamente con «seguridad pública», en el entendido de que la privación de libertad es «un fenómeno social que impacta en el “mundo libre”, afectando las condiciones de calidad de vida de cada ciudadano» (*Manual del curso básico de operador penitenciario*, Cefopen, INR, 2013).

El Centro de Formación Penitenciaria (Cefopen) del INR reivindica esta cuestión, planteando que

la moderna condición de Estado abarca el control del territorio, la seguridad de sus ciudadanos, un sistema judicial actualizado y especializado, en los presentes y/o nuevos peligros y amenazas. El desarrollo sustentable, la libertad de expresión, así como la integración y realización de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, los cuales comprometen a los países pobres y ricos a hacer todo lo posible por erradicar la pobreza, apuntan a promover la dignidad humana, la igualdad y alcanzar la paz, la democracia y la sostenibilidad ambiental (Cefopen, 2013).

En este sentido, se resignifica el planteo de la ONU (Proyecto de Naciones Unidas para el Desarrollo, 1998): «hay en el mundo, mil millones de personas que no pueden siquiera satisfacer sus necesidades básicas», emergente que desde este año comenzaba a ser visualizada como «tema de seguridad» (Cefopen, 2013).

En este sentido, la seguridad se conceptualiza trascendiendo los asuntos relativos a la represión y al control, concibiéndose como «una articulación de los recursos existentes en pro del bienestar social, humano, económico y que ello se aplica en las instancias de estructuración de cualquier institución, educativa, de salud, penitenciaria y otras» (*Manual del curso básico de operador penitenciario*, Cefopen, INR, 2013). Asimismo, la Escuela de Formación Penitenciaria (INR) apunta a brindar un marco conceptual y práctico para los funcionarios penitenciarios desde el enfoque de *seguridad humana*, (concepto que fue popularizado por la ONU en 1999 y fue completado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo Humano):

seguridad significa el bienestar económico, social, humano, sanitario y educativo, respecto de la identidad cultural, en un marco intercultural y de defensa de los derechos humanos y las libertades fundamentales. La seguridad humana se expresa en un niño/a que no muere, una enfermedad que no se difunde, un empleo que no se elimina, una tensión étnica que no explota en violencia, un disidente que no es silenciado. La seguridad humana es una preocupación, por la vida y la dignidad humana.

La seguridad ciudadana pública que hoy vivimos y vivenciamos nos lleva a buscar una conceptualización actual de la misma con la infraestructura pertinente.

El *Manual del curso básico de operador penitenciario* apunta precisamente a insistir en la formación de quienes tienen la función pública y social de trabajar en el proceso de inclusión social, educación y tratamiento de las PPL desde una concepción dinámica que involucra directamente el concepto de prevención, «tratando de actuar sobre las causas y no solo sobre los síntomas o efectos» (Cefopen, 2013).

## El Cuidado como reconocimiento político

*Nuestra vida social  
puede ser interpretada  
como una amplia red  
de actos de reconocimiento  
o de falta de este. En las  
interacciones cotidianas,  
de las más simples  
a las más mediatizadas,  
nos colocamos a nosotros  
mismos y ubicamos  
a los demás en el espacio  
social. De forma consciente  
o inconsciente,  
nos respondemos  
a la pregunta de quién soy  
yo, quién eres tú y qué trato  
nos debemos mutuamente.  
Los niveles de reconoci-  
miento o de menosprecio  
que una sociedad presenta  
entre sus miembros marcan  
la textura de su tejido social*

Fascioli, 2011

Consideramos fundamental visualizar en nuestro sistema penitenciario la necesidad de resignificar las funciones del personal policial y civil. Principalmente, en dignificar las condiciones laborales en las que llevan adelante su labor y reconocer dicha labor como una intervención profesional y socioeducativa que apunta a una transformación, por ende

representa —aunque parezca superficial y obvio mencionarlo— un trabajo valioso para nuestra sociedad. Esta valorización del trabajo penitenciario es importante construirla y reconocerla desde la propia formación profesional del personal que trabaja en cárceles.

En este sentido, todos los actores que trabajan en una prisión son claves para llevar adelante este nuevo encargo social: policías, operadores penitenciarios, técnicos y administrativos. Todos, desde la complementariedad y el reconocimiento de su función especial y específica. Por otro lado, nos parece interesante poner en cuestión diversas categorías como «inclusión» y «exclusión», consideradas para estudiar estos fenómenos sociales que conllevan concepciones de sujeto y determinadas intencionalidades políticas. Graciela Frigerio cuestiona el hecho de que muchas veces nos hallamos atrapados como sociedad en ciertas categorías de «inclusión» y «exclusión», que terminamos afirmando que las instituciones del Estado «tienen que incluir a los excluidos», sin cuestionar ni interpelar el mundo de los incluidos de hoy y sin introducir reflexiones y modificaciones en el territorio político, filosófico o educativo en el cual pretendemos volver a incluir o (incluir por primera vez) al sujeto excluido (Frigerio, 2007: 28). De este modo, Frigerio señala que carecemos de «políticas del reconocimiento» (2007: 28). Sostiene que será imposible llevar adelante políticas del conocimiento mientras no se instituyan, para todos los sujetos, «políticas del reconocimiento». Es decir,

mientras no pensemos que todos son pares, que todos tienen que formar parte y que todos tienen derecho a ello; mientras no hagamos este gesto de reconocimiento como un gesto político que conlleva completamente políticas distributivas; las políticas del conocimiento van a tener un límite porque un sujeto, para conocer (a sí mismo y a los otros), necesita ser reconocido. Necesita sentir que ocupa el lugar de sujeto, que tiene ese estatuto, que es un sujeto entero, la parte entera (...). Y ahí, cuando una persona es reconocida, cuando alguien le ofrece ese reconocimiento bajo la forma de confianza en la mirada y de apuesta a que puede derrumbar la profecía del fracaso, un sujeto, cualquier sujeto, todo sujeto, tiene la posibilidad de (re)aprender (Frigerio, 2007: 28).

En este sentido, creemos que apostar políticamente al cuidado (y no exclusivamente en el ámbito de las cárceles) es apostar a una (re)educación basada en el respeto, el valor a la vida, la dignidad humana y haciendo honor, en cierto sentido, al «cuidado de sí» desde prácticas existenciales que apuntan a hacer de la vida «una obra de arte». Reconociendo a las cárceles como espacios con oportunidades, como espacios propicios para el aprendizaje vincular, resignificando las historias y las vidas «derrumbadas», «tristes» y casi «muertas» de la prisión en apuestas posibilitadoras de humanidad.

La cuestión del cuidado o de los cuidados continúa, en cierto sentido, territorializada por el discurso del poder médico en relación con cuidar a «quienes requieran de cuidados», y desde este enfoque se apunta exclusivamente a la población considerada como vulnerable por su circunstancia de dependiente de otro, en situación de riesgo. En cierto sentido, se hace mayor hincapié en la necesidad asistencial de los cuidados. Se requiere, entonces, reforzar el reconocimiento político del cuidado como necesidad humana y trabajar mediante las relaciones socioeducativas el derecho fundamental de ser cuidados y cuidar como una ética para llevar adelante en la profesión penitenciaria.

## Algunas consideraciones finales

Durante este trabajo esbozamos la necesidad de impulsar políticas del cuidado en la formación del personal penitenciario, entendiéndolas como resignificaciones en torno a lo discursivo que impliquen una intencionalidad política hacia el aprender a vivir, aprender a convivir, aprender a vivir juntos. Para ello, es fundamental la deconstrucción histórica del cuidado, rescatando nuevas alternativas de existencia (genealogía) «abanderando una ética en la que la única certeza sea que no existe una única forma de ser sujetos» (Cullen, 2013). Con políticas del cuidado nos referimos a ciertos discursos y acciones con el fin de volverse praxis. Buscan transformación, es decir, comprenden una ética política que involucra un claro reconocimiento hacia el valor del cuidado y hacia la otredad.

Entendemos como prioridad reconocer política y filosóficamente la necesidad de conceptualizar, comprender e implementar el cuidado en la formación del personal que trabaja en cárceles. Consideramos que hay pistas que nos conducen a pensar la configuración subjetiva actual de formas diferentes y particularmente la forma en la cual nos volvemos ciudadanos y sujetos políticos en nuestro tiempo actual. Retomando los conceptos de *biopolítica* y *microfísica del poder* de M. Foucault, consideramos que la emergencia del cuidado contemporáneo se hace evidente cuando se cosifica al sujeto, se lo vuelve «sujeto sujetado» y se «reduce la alteridad a la mismidad» (Cullen, 2013). La ética del cuidado, particularmente, la ética del cuidado de sí, implica, para nosotros,

una forma de resistencia a la des-subjetivación, una resistencia activa al poder dominante que des-humaniza. Cuidar significa «ser sujetos frente a la amenaza de cosificación, ahistórica. El sentido del otro, la existencia de otro, es lo que da sentido al 'cuidado de sí', aunque sin 'cuidado de sí' no puede haber cuidado de los otros. Por lo que cuidar a otros y ser cuidado por uno mismo no deberían ser operaciones disociadas (Cullen, 2013).

Continuando las ideas de Cullen:

un mundo posible (...) es un mundo de sujetos que conocen, y no meramente de sujetos reducidos a objetos, para disciplinarnos o regularlos. Para esto, hemos de trabajar fuertemente el sentido mismo de nuestras prácticas, para apostar a una relación de sujetos que producen saber, y que lo producen resistiendo a las prácticas de dominación o de reducción de la subjetividad (Cullen, 2007: 7).

En este sentido, trabajar en la reflexión crítica de las instituciones significa un camino emancipatorio y terapéutico para las subjetividades que nos pensamos en los circuitos cotidianos de lo instituido y lo instituyente. Implica, a su vez, una invitación inacabada de lectura profunda sobre nuestra propia historia personal y colectiva, estar alerta frente a la denuncia de sufrimiento institucional, de pérdida de sentidos, de irrupciones de la enfermedad institucional. Frente a esto último, la oportunidad de pensar las instituciones constituye un valor social y un camino de compren-

sión y reparación tanto a nivel personal como social. Comprendiendo los procesos sociohistóricos y psicosimbólicos de las instituciones logramos acceder a cierta comprensión de nosotros mismos en este proceso de formación de nuestra propia identidad, de nuestra propia subjetividad.

En este sentido, la formación desentrañada y construida desde políticas del cuidado apunta a concebir al funcionario penitenciario (operador penitenciario) como un educador. Desde una mirada foucaultiana,

el educador precisa trabajarse a sí mismo, construirse como educador, para que pueda educar, que significa a su vez, preparar al otro para que se trabaje a sí mismo. Como plantea Rancière en *El Maestro Ignorante*, el educador precisa emanciparse a sí mismo, para que su actividad docente pueda ser un acto de emancipación y no de embrutecimiento. Solo emancipado, ejercitado en sí mismo, el educador podrá estar apto para un proceso de subjetivación que insista en que cada uno se eduque a sí mismo. Ahí está la reciprocidad de una acción ética basada en el cuidado de sí y en el cuidado del otro, en donde el juego de la construcción de la libertad solo puede ser jugado como juego colectivo, en las mutuas interacciones y relaciones, en las que las acciones de unos implican en las acciones de otros. Un juego en el que unos se hacen libres aprendiendo de la libertad de los otros; en el que unos se hacen libres en la medida en que enseñan la libertad a los otros (Gallo, 2006).

Inaugurar políticas del cuidado desde la formación implica, entonces, visualizar al cuidado desde el nuevo modelo de intervención en las prisiones. Involucra, a su vez, readaptar la formación como un proceso de re-dignificación del funcionariado y de las personas privadas de libertad. Implica, además, salir del hermetismo carcelario desde la comprensión de la memoria institucional y política de las prisiones uruguayas. Otra de las líneas a tener en cuenta es formar como modo de prevenir. Una formación basada en los derechos humanos apuesta a un trabajo comprometido con la dignidad humana y la prevención no solo de la reincidencia delictiva explícita, sino también de la reincidencia con respecto a la violación de los derechos humanos y el

abuso del poder que despersonaliza y cosifica al sujeto torturador y al sujeto torturado.

Es por ello que la cuestión del cuidado, desde esta perspectiva, también es un asunto de seguridad, ya que apunta al bienestar integral y a la satisfacción de necesidades humanas imprescindibles para una vida digna, desde microintervenciones cotidianas desapercibidas a macrointervenciones direccionadas al diseño de políticas públicas que aborden integralmente la seguridad humana para todas las personas en su calidad de ciudadanos. El desafío de la formación penitenciaria en materia de delinear políticas del cuidado implica trascender las dicotomías, transitar las contradicciones (potencia-impotencia, tolerancia-intolerancia, saber-no saber, poder autoritario-poder colectivo) y promover la problematización que involucra la elaboración de alternativas y estrategias de afrontamiento a la realidad. En este sentido, la formación se concibe como espacio de reconstrucción del cambio y de reconocimiento de los propios sujetos que transitan la formación como agentes de cambio.

## Bibliografía

- Adorno, Theodor (1973), «La educación después de Auschwitz», *Consignas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Aguirre, R. y Batthyány, K. (2011), *Trabajo, género y ciudadanía en los países del Cono Sur*. Montevideo: Cinterfor-OIT.
- Barraco, N. y Bandeira, E. (2014), «Seguridad y educación: Recorridos genealógicos y políticas de formación. El Centro de Formación Penitenciaria en el marco de la reforma del sistema penitenciario uruguayo». XIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Montevideo, 15-17 de setiembre de 2014.
- Bennett, J.; Crewe, B. y Wahidin, A. (2008), «Understanding Prison Staff». *Prison Service Journal*. Routledge.
- Bellenda, Meroni, Menoni, Musto, Musto, Nauar, Piazza, Rivero y Vigna (2014), «Operadores penitenciarios: percepciones acerca de un perfil ocupacional en construcción». *Intervenir para aprender. Aportes universitarios al proceso socio-educativo en el Centro de Rehabilitación Punta de Rieles*, Espacio de Formación Integral (EFI), Facultad de Agronomía, Escuela de Nutrición, Facultad de Ciencias Sociales y Programa Integral Metropolitano de la Universidad de la República.
- CEPAL (2012), «Las políticas del cuidado: situación y desafíos en América Latina y el Caribe». *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile: Eclac. Versión preliminar: 2012. Disponible en: <<http://www.eclac.org/publicaciones/xml/5/48455/PanoramaSocial2012DocIcap6.pdf>>. Última consulta: 10/03/2014.
- 
- \_\_\_\_\_ *Consulta de opinión sobre políticas del cuidado de personas dependientes en América Latina: niñas y niños, personas ancianas, personas con discapacidad y personas con enfermedades crónicas. Diagnóstico, políticas a implementar y perspectivas según líderes de América Latina*. Disponible en: <[http://www.cepal.org/oig/noticias/noticias/1/47401/OIG\\_Cosulta\\_de\\_opinion\\_final.pdf](http://www.cepal.org/oig/noticias/noticias/1/47401/OIG_Cosulta_de_opinion_final.pdf)>.
- Coyle, A. (2009), «La administración penitenciaria en el contexto de los derechos humanos». *Manual para el personal penitenciario*. Londres: Centro Internacional de Estudios Penitenciarios.
- Cubides Cipagauta, H. (2006), *Foucault y el sujeto político: ética del cuidado de sí*. Bogotá: Siglo de Hombre Editores.
- Cullén, C. (2007), «Aumentar la potencia de actuar. Entorno a las relaciones de la ética con la educación», *Revista Fermentario*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República-Ediciones Ideas, año I, n.º I.
- Deleuze, G. (1987), *Foucault*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz, E. (2003), *La filosofía de Michel Foucault*. Buenos Aires: Biblos.

- Díaz Genis, A. (2010), «La filosofía como cura del alma, y la educación para la sabiduría», *Fermentario*, n.º 4, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Disponible en: <www.fermentario.fhuce.edu.uy>.
- \_\_\_\_\_ y Puchet, E. (comps.) (2010), *Inquietud de Sí y educación. Hacia un replanteo de la filosofía de la educación I*. Montevideo: Editorial Magrú, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- Epicteto (1958), *Pláticas*. Barcelona: Alma Mater, libros I, II, III, IV.
- Epicuro (1995), *Obras completas*. Madrid: Cátedra.
- Fabris, F. (2012), «La subjetividad colectiva como dimensión psicosocial del proceso socio-histórico y la vida cotidiana. Su análisis a través de los emergentes psicosociales». *Hologramática*, Facultad de Ciencias Sociales, UNLZ, año VIII, n.º 16, V1, pp. 23-42.
- \_\_\_\_\_ Puccini, S. y Cambiaso, M. (2010), «Un modelo de análisis de la subjetividad colectiva». *Revista Campo Grupal*, año XIII, n.º 127.
- Fascioli, A. (2011), *Humillación y reconocimiento. Una aproximación a la teoría crítica de Axel Honneth*. Montevideo: Banda Oriental-Biblioteca Nacional.
- Foucault, M. (1977), *Historia de la locura en la época clásica*. Ciudad de México: FCE, 2 vols.
- \_\_\_\_\_ (1991), *Las redes del poder*. Buenos Aires: Editorial Almagesto.
- \_\_\_\_\_ (1999), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (2003), *El uso de los placeres. Historia de la sexualidad II*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (1987), *La inquietud de sí, Historia de la sexualidad III*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (1985), *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.
- \_\_\_\_\_ (1982), *Sexualidad y soledad*. Barcelona: El Viejo Topo.
- \_\_\_\_\_ (1990), *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1992), *La genealogía del racismo*. Buenos Aires: Altamira.
- \_\_\_\_\_ (1994), *Hermenéutica del yo*. Madrid: La Piqueta.
- \_\_\_\_\_ (1999-2000), *Obras esenciales I, II, III*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1999), *Los anormales*. Ciudad de México: FCE.
- \_\_\_\_\_ (2000), *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: FCE.
- \_\_\_\_\_ (2009), *El gobierno de sí y de los otros*. Buenos Aires: FCE.
- \_\_\_\_\_ (2011), *Coraje y verdad*. Buenos Aires: FCE.
- Freire, P. (1993), *Política y educación*. Madrid: Siglo XXI.
- Frigerio, G. (2005), «Educar: ese acto político». X Seminario Internacional del CEM, Buenos Aires, abril 2005-01-20.
- Gallo, S. (2010), «Filosofías da Diferença e Educação: o revezamento

entre teoria e prática». Foucault, *Deleuze & Educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF.

- Gallo, S. (2011), «Do cuidado de si como resistência à biopolítica». Foucault, *Filosofia e Política*. Belo Horizonte: Autêntica.
- \_\_\_\_\_ (2013), «Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault». *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, vol. 1, pp.177-189, 1.ª ed.
- Goffman, E. (2001), *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Guayta, K. y Mautone, L. (2014), «El rol del operador penitenciario en las unidades de internación para personas privadas de libertad: un profesional para el cambio». XIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Montevideo, 15-17 de setiembre.
- Hadot, P. (1998), *¿Qué es la filosofía antigua?* Ciudad de México: FCE.
- \_\_\_\_\_ (2006), *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (1998), *Manual de Buena Práctica Penitenciaria. Implementación de las reglas mínimas de Naciones Unidas para el tratamiento de reclusos*. Reforma penal internacional. Ayuda del Ministerio de Justicia de los Países Bajos.
- Instituto Nacional de Rehabilitación (2013), *Manual de curso básico de operador penitenciario*. Centro de Formación Penitenciaria, Instituto Nacional de Rehabilitación, Ministerio del Interior.
- López Estrada, S. (2006), «Políticas de cuidado infantil, género y ciudadanía. El proyecto CAI en Tijuana». *Revista de Estudios de Género. La ventana*. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, n.º 26.
- Mèlich, Joan Carles (2004), *Del extraño al cómplice: la educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Ed. Anthropos.
- Merieu, P. (2001), *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- Miralles, C. (1981), *El helenismo*. Barcelona: Montesinos.
- Mondolfo, R. (1988), *Sócrates*. Buenos Aires: Eudeba.
- \_\_\_\_\_ (2004), *El pensamiento antiguo*. Buenos Aires: Losada, tomos I y II.
- Nieves Rico, M. (2011), «Sistemas de cuidado inclusivos. Desafío para las políticas públicas». Jornadas Promoviendo la cohesión económica y social en la integración regional. Foro Las políticas sociales y la economía del cuidado. Un reto para la Inclusión Regional Comunidad Andina, CEPAL.
- Nowak, M. (2010), *Informe del relator especial sobre la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes. Misión a Uruguay*. Naciones Unidas Uruguay.

- Nussbaum, M. (2001 [1997]), *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Andrés Bello.
- \_\_\_\_\_ (2005 [2002]), *Capacidades como titulaciones fundamentales: Sen y la justicia social*. Bogotá: Centro de investigación en Filosofía y Derecho, Universidad Externado de Colombia.
- Núñez, V. (2002), *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*. Barcelona: Gedisa.
- Platón (1975), *Diálogos*. Buenos Aires: Aguilar.
- Reboul, O. (2004), *Filosofía de la educación*, España: Presses Universitaires de France.
- Séneca. (1944a, 1944b), *Tratados morales I y II*. Ciudad de México: UNAM.
- \_\_\_\_\_ (1944c), *Cartas a Lucilio*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- \_\_\_\_\_ (1961), *De la brevedad de la vida*. Buenos Aires: Editorial Aguilar.
- Panorama Social de América Latina (2009), *Políticas públicas y crisis del cuidado en América Latina: alternativas e iniciativas*: Editorial ECLAC. Disponible en: <<http://www.cepal.org/es/publicaciones/1232-panorama-social-de-america-latina-2009>>.
- Rancière, J. (2002), *Mestre Ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Sapriza, G. (2014), Jornadas de Debate Feminista. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.
- Tait, S. (2008), «Care and the prison officer: beyond 'turnkeys' and 'care bears'». *The Prison Service Journal*, Londres.
- Vigna, A. (2014), *Carcereiros e políticas penitenciárias com base em direitos humanos: o caso do Uruguai*. VIII Encontro Nacional da ANDHEP «Políticas Públicas para a Segurança Pública e Direitos Humanos». San Pablo, Facultad de Derecho, USP.

## Marco normativo

Decreto 104/2011

Ley n.º 15.851

Ley n.º 18.719

## FOUCAULT Y LA EDUCACIÓN: ENTRE EL CUIDADO DE SÍ Y LA ESTÉTICA DE LA EXISTENCIA

MARINA CAMEJO<sup>1</sup>

### A modo de presentación

Se están cumpliendo treinta años de la desaparición física de Michel Foucault y aun así nadie puede negar la vigencia que su pensamiento continúa poseyendo en la intelectualidad contemporánea. Foucault era renuente a ser catalogado como historiador o filósofo, tanto es así que prefería ser considerado artífice en tanto fabrica algo que sirve, en definitiva, para un cerco, una guerra o una destrucción. No es que estuviera a favor de la destrucción, sino de seguir adelante y avanzar, de destruir los muros (Pol Droit, 2008: 73).

Foucault resulta ser uno de esos autores atractivos en su complejidad. Su pensamiento fue progresando y modificándose de tal modo que por sus características y sus intereses podemos reconocer tres momentos o etapas:

---

1 Profesora de Filosofía, docente de Historia y Filosofía de la Educación en Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Maestranda en Filosofía Contemporánea.

arqueológica, genealógica y ética. Y en cada una de esas etapas la educación fue abordada ya sea directa o indirectamente, ya sea en lo que respecta a su enclave institucional o en lo que respecta a la educación asumida y dirigida por el sujeto mismo como práctica del cuidado de sí (*epimeleia heautou*). Sin embargo, vale la pena advertir que lo anterior no significa que encontremos en Foucault un tratamiento sistemático y organizado en lo concerniente a la educación, sino que a través de su análisis se extrapolan consecuencias para el ámbito educativo.

Como se ha señalado en muchas ocasiones, la etapa arqueológica se caracteriza por ahondar, por excavar las capas históricas para analizar los discursos sociales que le interesaban. Foucault entiende que la civilización occidental en determinado momento comenzó a delinear y desarrollar políticas de exclusión contra los locos, los delincuentes, los enfermos, y en función de esto crear instituciones donde contener a los excluidos.<sup>2</sup> En esta perspectiva, lo importante no se concentra en los individuos afectados, sino en la justificación que esgrimían los «normales» para llevar a cabo tal exclusión en instituciones tales como la cárcel, el hospital, el manicomio. De esta manera se fue gestando un sistema de control social perverso, sumamente represivo, del que forma parte incluso la escuela. Las instituciones nombradas recurren a diversas tácticas disciplinarias, y en el caso específico de la escuela, el examen es una de ellas, ya que «el examen combina las técnicas de las jerarquías que vigilan y las de la sanción que normalizan. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar» (Foucault, 2002: 113).

En la siguiente etapa se apodera de la genealogía nietzscheana, y su discurso se organiza en torno al concepto 'episteme'. La obra que abre esta etapa es *Las palabras y las cosas* de 1966. Desde su perspectiva, cada episteme estructura los más diversos campos del saber de una época, la sucesión de epistemes no es lineal ni supone progreso. Podemos decir que ellas «matrizan» lo que los individuos que se encuentran en ellas piensan, conocen y valoran. El autor expresa:

---

2 Ver al respecto Foucault, M. (1998).

esta investigación arqueológica muestra dos discontinuidades en la episteme de la cultura occidental: aquella con la que se inaugura la época clásica (hacia mediados del siglo XVII) y aquella que a principios del XIX, señala el umbral de nuestra modernidad. El orden, a partir del cual pensamos, no tiene el mismo modo de ser que el de los clásicos (Foucault, 1967: 7).

En esta obra describe tres epistemes occidentales bien diferenciadas, la primera presente hasta el Renacimiento, caracterizada por ser una época en la que las palabras y aquello que designaban tenían casi la misma realidad; es decir, al intercambiar algo por oro, por ejemplo, lo intercambiado debía tener casi o el mismo valor que el oro. En la segunda episteme, comprendida entre los siglos XVIII y XIX, los vínculos de equivalencia se resquebrajan. Esto provocó, entre otras cosas, que el valor de la moneda es representativo y no intrínseco a la cosa. La última episteme se desarrolla durante el siglo XIX, momento en que la perspectiva cambia, puesto que comienzan a rastrearse las estructuras bajo lo real, debido a que el valor del objeto se medía por el trabajo necesario para producirlo y no por el dinero.

La tercera etapa, denominada ética o *gubernamentalidad*, se caracteriza entre otras cosas por su intento de dar cuenta de los mecanismos ejercidos para y por el sujeto al construir la subjetividad. Esta etapa suele considerarse que comienza con obras como *Historia de la sexualidad*, cuyo volumen *La voluntad de saber* es de 1976, mientras que *El uso de los placeres* y *La inquietud de sí* son de 1984. Comprendiendo podemos considerar obras publicadas *post mortem*, entre ellas *La hermenéutica del sujeto* en 2001 o *El gobierno de sí y de los otros* en 2008. Foucault pretende responder la pregunta: «¿Cómo puedo constituirme en sujeto ético, en agente moral?». Esto lo lleva por tanto a reflexionar como a indagar sobre la ética, por lo que retorna y bucea en la filosofía grecorromana, pues allí se gestó un nuevo fenómeno. Se trata de un individualismo que forjaría el desarrollo de los aspectos privados de la existencia, de los valores de la conducta personal y del interés que dedica uno a sí mismo (Foucault, 1987: 40). Siguiendo esta línea, para Foucault este individualismo desembocaría en un cultivo de sí que se caracteriza por el hecho de que el

*arte de la existencia* se encuentra dominado por el principio de que hay que cuidar de uno mismo.

Aunados a estas nociones encontramos la de *gubernamentalidad*, entendiéndola como la confluencia de las técnicas de dominación ejercidas sobre los otros y las técnicas de sí mismo (Foucault, 1999: 445). Estas últimas consisten en las técnicas que han permitido a los hombres —con ayuda de otros o solos— a realizar operaciones sobre su cuerpo y su alma, sus pensamientos, sus conductas y por ende, sobre su forma de ser; en definitiva estas técnicas permiten transformarse con el objetivo de alcanzar cierto estado de felicidad, fuerza, sabiduría, perfección o inmortalidad (Foucault, 1999: 445).

Más allá de las etapas hasta aquí consignadas, resulta relevante mostrar que, siguiendo la lectura de Edgardo Castro en su *Diccionario Foucault*, todo el proyecto filosófico foucaultiano puede ser comprendido en términos de una genealogía constituida por tres ejes, a saber: 1) una ontología del individuo en sí mismo en relación con la verdad; 2) una ontología histórica del individuo en sí mismo en sus relaciones en el campo del poder; y 3) una ontología histórica del individuo en sí mismo en sus relaciones con la moral (Castro, 2011: 172). La lectura que pretendemos realizar de Foucault se enclava en esta última ontología descrita por Castro, o en lo que hemos llamado *etapa ética*. Desde esta mirada, tanto la gubernamentalidad como el cuidado de sí tienen un peso importante, ya que son tomados como ejes temáticos destinados a realizar una ontología crítica del individuo en sí mismo y de su presente.

A efectos de tematizar tal ontología crítica, Foucault (quien estaba próximo a su muerte) retorna a la filosofía grecorromana con el fin de dar cuenta de la hermenéutica de sí. Y en ese contexto encuentra que entre los griegos las prácticas asociadas a las técnicas de sí adoptaron la forma de un precepto: *epimeleia heautou* ('ocupación de sí', 'cuidado de sí').

## Preocupación de sí, antesala del cuidado de sí

En este trabajo la noción de *epimeleia heautou* es nuestro punto de partida, en cuanto es el «artificio» del que se vale Foucault para entender los modos en que la sujetividad se ha construido. Entendemos que el cuidado de sí se erige, se fundamenta y se desarrolla en la preocupación de sí. Cómo cuidar de sí o cómo aprender a cuidar de sí si antes no hay una preocupación por el ser. En este sentido recogemos las palabras de Nietzsche: «Nosotros, los que conocemos, somos desconocidos para nosotros mismos. Nosotros mismos somos desconocidos para nosotros mismos: eso tiene un buen fundamento. No nos hemos buscado nunca, —¿cómo iba a suceder que un día nos *encontrásemos?*» (Nietzsche, 1996: 1).

No se puede encontrar lo que no se ha buscado de forma deliberada y por tanto permanece desconocido a mí mismo, no encuentra quién es ni cómo se relaciono con los otros e incluso con el mundo, si no emerge (?) la preocupación de sí que adopta la forma de cuidado. El hombre se enfrenta a un nudo problemático en tanto sujeto cognoscente, pues parece más fácil conocer lo que le rodea que detenerse para conocerse a sí mismo, porque conocerse a sí mismo —si es que esto es posible— implica un conjunto de prácticas orientadas al ser, pero a la vez estas prácticas parecen alcanzar significatividad en la relación con los otros. Este nudo problemático provoca que el hombre, por un lado, se concientice de la necesidad de tomarse a sí mismo como objeto de observación, de transformación y por ende de educación; y por otro lado, una vez asumida tal necesidad, ha de aprender a modificar su actitud frente a sí mismo, los otros y el mundo, a reconvertir su mirada para que esta se desplace desde el exterior hacia sí, y por último, a ejercer sobre sí mismo formas diferentes de actuar para transformarse, purificarse, transfigurarse. Justamente estas modificaciones de la mirada, de la actitud y de las prácticas llevadas a cabo para tal transformación es lo que Foucault llama *epimeleia heautou* (Foucault, 1996: 36).

Creemos que también vale la pena resaltar que el proceso de autoconocimiento supone instalar una dinámica diferente con el yo, que puede ser violenta y dolorosa, ya

que ha de estar dispuesto a descubrir una verdad para la que no siempre se está preparado; se instala el juego de la *parrhesía*, el hablar franco, en este caso consigo mismo. Preocuparse de sí mismo para cuidarse a sí mismo es posible si se ejerce una violencia tal que permita adentrarse en el interior para desarraigar, destruir o modificar aquello que provoca nuestros miedos o afecciones, y también nuestros prejuicios y creencias. Es necesario violentar el pensamiento, pero también es necesario ser franco con uno mismo para que el acto educativo tenga lugar. En tanto educadores podemos valernos de Foucault para preguntarnos y desarrollar estrategias que nos permitan educar a otros para que ellos aprendan a cuidar de sí, pero sobre todo para que asuman —si esto es posible— que es necesario tal cuidado.

Creemos también que ese nudo problemático se refuerza en su problematicidad en tanto los hombres no sabemos cómo hacer del cuidado de sí un acto de educación, porque en estos tiempos actuales nos asalta el para qué. ¿Con qué objeto cuidar de nosotros? Tal vez —sin negar la posibilidad de que hay o haya otros posibles fines— para hacer de nuestras vidas las mejores obras de arte, educarnos para convertirnos en nuestros propios escultores, que formamos al mejor hombre cincelandos pasiones, afectos, conductas. Hemos de aprender a cuidar de nosotros mismos para alcanzar la felicidad, para huir de las pasiones, para armonizar con el cosmos, para hacer de nuestras vidas obras de arte, pero ante todo es un fin en sí mismo, por lo que se erige como imperativo. En este sentido estamos llamados a asumir la tarea socrática en su doble condición en tanto partero y escultor. Lo primero en relación con la búsqueda de esa verdad que solo resultara una vez que hurguemos en nuestro interior (esto no debe ser entendido en la forma literal que se desprende de la misión socrática en tanto búsqueda y encuentro de los conceptos universales), verdad que refiere a qué somos, cómo somos, en qué creemos. La verdad subyacente al «Conócete a ti mismo» y que tan ajena y resbaladiza se nos presenta. Lo segundo, en tanto nos modelamos a nosotros mismos, pero realizar tal modelación, construcción, reconfiguración, transformación solo es posible en la medida en que realizamos lo primero. Por lo que conocernos

o por lo menos hacer el intento es condición para hacer de nosotros las mejores obras.

Por estas razones y por otras que pretendemos plantear más adelante, creemos que hoy más que nunca se torna ineludible la reflexión respecto a mostrar la importancia de educar para cuidar de sí desarrollando una estética de la existencia. La herramienta para llevar a cabo tales objetivos es la filosofía, filosofía que posee una función terapéutica, puesto que a través de la reflexión podemos alejar miedos, temores, aprender a no dejarnos dominar por nuestros deseos, afectos o pasiones. En el contexto grecorromano es importante señalar que la filosofía cumple con una función terapéutica, pero sobre todo no es concebida únicamente como doctrina, sino como forma de vida.

Así, la filosofía es ante todo praxis, la filosofía pierde su ser, pierde su identidad si no se hace carne, lo cual supone vivir como se piensa. Esto obliga a que el sujeto asuma su vida de tal manera que establezca una armonía entre lo que dice y lo que hace. El discurso filosófico pierde su valor si no se traduce en acción, pero la acción también pierde valor si no está respaldada, fundamentada en una concepción que dé cuenta de cómo el hombre ha de relacionarse consigo mismo, con los otros y con el mundo.

### ¿Podemos concebir a la filosofía como terapia?

La filosofía tradicionalmente ha sido concebida como un cuerpo de conocimiento, aunque no es excluyente pensar, junto con las escuelas helenísticas, que una de sus funciones es ayudar a curar el cuerpo y el alma. Sin embargo, uno de los retos que enfrentamos como hombres y como educadores consiste en mostrar a la filosofía desde otra perspectiva, perspectiva desde la cual la filosofía es terapia, área de conocimiento y forma de vida. Estas tres dimensiones se hallan en constante y estrecha relación, ya que en tanto conocimiento fundamenta la forma en la que accedemos al cuidado de nuestro cuerpo y nuestra alma, y a su vez este cuidado se erige en forma de vida, así no podemos desvincular el uno del otro.

Foucault señala que el primero que habla de la filosofía como terapia (*therapeuein*) es Epicuro, y con dicha pala-

bra designa el acto de cuidarse, ser servidor de sí mismo y rendirse culto (Foucault, 2006: 25). Epicuro dice:

Vacío es el argumento de aquel filósofo que no permite curar ningún sufrimiento humano. Pues de la misma manera de nada sirve un arte médico que no erradique la enfermedad de los cuerpos, tampoco hay utilidad ninguna en la filosofía si no erradica el sufrimiento del alma (Epicuro en Nussbaum, 2003: 33).

Ya en la carta a Meneceo aparece la filosofía presentada de esta forma; Epicuro brinda argumentos que adoptan la forma de remedios para curar al hombre de los temores que lo asaltan, a saber: dioses, muerte y destino. La filosofía no es solo teoría, sino que ante todo es instrumento para curar al alma y lograr su imperturbabilidad (ataraxia).

Entonces, Epicuro concibe a la filosofía como acto médico, puesto que ha de permitir curar al hombre de aquello que lo afecte (temores, deseos excesivos, pasiones desbordantes), pero para curarse hay que estar dispuesto a obedecer y en última instancia, cuidarse es una forma de rendirse culto. La palabra filosófica es el instrumento para curar el alma, esta no puede ser vacía —si no alcanza su objetivo que es curar—, sino ¿qué diferencia habría con los placebos? El filósofo posee la *techne* del alma, así como el médico posee la *techne* del cuerpo (Nussbaum, 2003: 34).

¿Qué podemos esperar de la filosofía hoy? Que la asumamos como arte médico para el alma al igual que Cicerón. En sus palabras:

Hay, te lo aseguro un arte médico para el alma. Es la filosofía, cuyo auxilio no hace falta buscar, como en las enfermedades corporales, fuera de nosotros mismos. Hemos de empeñarnos con todos nuestros recursos y toda nuestra energía en llegar a ser capaces de hacer de médicos de nosotros mismos (Cicerón en Nussbaum, 2003: 34).

Claro está que no cualquier filosofía que reconozcamos en la actualidad puede cumplir con estas expectativas; la filosofía como cura de las enfermedades del alma es el rasgo que une desde la perspectiva de Nussbaum a las escuelas helenísticas, es decir, filosofías con un fuerte contenido ético. Los escépticos, los estoicos y los epicúreos aceptan la analogía entre filosofía y medicina, por lo que estas escue-

las aceptan la cercanía entre ellas, pero discutirían cómo se da tal cuidado del alma y por ende habrían desarrollado diferentes técnicas o procedimientos, lo que Pierre Hadot (2006) llama *ejercicios espirituales*. Nussbaum entiende que la medicalización de la filosofía grecorromana es el resultado de combinar inmersión en el sufrimiento humano con distanciamiento crítico (Nussbaum, 2013: 51). Se trata de entrar en contacto con el hombre de carne y hueso, con el hombre sufriente —no con un hombre de paja— para luego tomar distancia y aportar en consonancia.

La filosofía *cura*, pero de forma simultánea *educa*, al poner en evidencia todo lo que debemos de modificar respecto a nuestra conducta o creencias. En vistas de lo anterior, la ética helenística recurre a tres ideas estrechamente relacionadas que forman parte del proceso de investigación terapéutica, ellas son:

- 1) Un diagnóstico provisional de la enfermedad, de los factores, especialmente de las creencias socialmente inducidas, que más contribuyen a impedir la buena vida de la gente.
- 2) Una norma provisional de salud: una concepción (habitualmente general y en cierto modo abierta) de lo que es una vida floreciente y completa.
- 3) Una concepción del método y los procedimientos filosóficos adecuados (Nussbaum, 2013: 52).

A partir de las ideas de Nussbaum, podemos pensar que nuestra tarea consiste en mostrar los beneficios de asumir a la filosofía como el camino para mejorar al alma, erradicando de ella lo que la afecta, en vistas a hacer florecer nuestras vidas. Claro está que podríamos preguntarnos qué hemos de entender por florecimiento: ¿desarrollo de la espiritualidad?, ¿aprendizaje del control de las emociones?, ¿búsqueda de la felicidad? u otras. Consideramos, de todas formas, que las diferentes respuestas que podamos ofrecer a tales preguntas confluirían en el florecimiento de la vida, tomando a Foucault como referencia, entonces en hacer de nuestras vidas obras de arte.

No se trata de que la filosofía venga a ocupar el lugar que ha tenido la religión en cuanto a entrar en contacto con el alma, o a ocupar el lugar que el psicoanálisis tiene en la actualidad como «cura del alma», sino a recuperar una tradición que floreció en la antigua Grecia, pero que enten-

demos que mucho tiene mucho para ofrecernos. Se trata de reconvertir la filosofía bajo el entendido de que esta es una excelente herramienta para aprender a vivir y para educarnos acerca de cómo vivir.

Hemos de educar entonces para mostrar los beneficios de la concepción médica de la indagación ética, esto supone acercarme al otro, porque se reconoce que el otro es de carne y hueso, por lo que al filosofar no se imparten solo lecciones. Esta forma de abordar la indagación ética hace de los hombres —a entender de los estoicos, por ejemplo— muy semejante a un rey, o mejor dicho, más que un rey. Esto sería así porque el individuo sería capaz de gobernarse a sí mismo, guiando su propia alma, pero también de gobernar el alma de los demás; no obstante se torna difícil —si no imposible— gobernar el alma<sup>3</sup> de los demás si aún no se ha aprendido a gobernar la propia. Desde esta perspectiva el filósofo supera al rey, ya que es capaz de dirigir, guiar el alma del rey, pero a través de él es capaz de dirigir el alma de los hombres y por ende de la totalidad del género humano (Foucault, 2010: 287).

Así, la filosofía es pedagogía o, en palabras de Andrea Díaz, «La filosofía es un gran proyecto ético político de educación del género humano, en la misma medida que es un gran proyecto terapéutico» (Díaz, 2013: 3).

### **Sócrates: *epimeleia heautou* y *parrhesía***

En *La Hermenéutica del sujeto* Foucault nos dice que el que mejor encarna la *epimeleia heautou* (cuidado de sí) es Sócrates, quien desde su misión divina lleva a cabo una forma de filosofar que consiste en interpelar a los otros lo siguiente: «¿te ocupas de ti?». No es una pregunta ingenua, puesto que ocuparse de uno mismo tiene como contrapartida dejar de ocuparse de otras actividades más lucrativas, o incluso menos intrincadas, para pasar a estar concentrado en el propio ser. También sería injusto pensar que aquel que se ocupa de sí lo hace solo porque sería la única condición para acceder a la vida filosófica; Foucault pretende demostrar que «es el principio de cualquier conducta racional, de cualquier forma de vida activa que aspi-

---

3 También puede consultarse Díaz, A (2010).

re a estar regida por el principio de la racionalidad moral» (Foucault, 2006: 36).

La historia de la filosofía ha hecho de Sócrates un modelo de filósofo, porque por un lado desarrolla un pensamiento tendiente a determinar las condiciones y los límites del acceso a la verdad por parte del sujeto, y por otro brinda su vida por ello. No reflexionaremos sobre el impacto que su muerte tuvo, sino sobre cómo Sócrates encarna un decir veraz (*parrhesía*), que a nuestro entender es preámbulo del cuidado de sí.

Con base en lo anterior, se torna ineludible aclarar de qué hablamos cuando hablamos de *parrhesía*. La noción de *parrhesía* (el decir veraz, el decir franco) es para Foucault ante todo y fundamentalmente una noción de carácter político que se desplegó y problematizó como tal en democracia, pero que posee derivaciones en la esfera ética y en la constitución del sujeto moral. Al comprender que la *parrhesía* tiene una raíz política además de una derivación moral es posible plantear, tematizar las relaciones entre sujeto y verdad desde el punto de vista de la práctica de lo que el autor entiende como gobierno de sí y de los otros. Esto último es lo que nos permite a nosotros defender la idea de que cuidar de sí supone que el individuo comience a relacionarse con la verdad de una forma tal que le permita gobernarse, porque solo en la medida en que el sujeto se gobierne a sí mismo podrá gobernar a otros.

La *parrhesía* consiste en la actividad de decirlo todo; en ocasiones asume una forma peyorativa, porque se entiende que consiste en decirlo todo, en decir cualquier cosa, decir todo tal cual se presenta a la mente y que sirva a los propósitos de quien habla. Desde esta perspectiva, el *parrhesiasta* es percibido como un charlatán que no puede ajustarse a ningún principio de racionalidad ni de verdad. En otras ocasiones su forma es positiva y consiste en decir la verdad sin reservas, sin disimulo, sin ningún ornamento teórico que enmascare el discurso. El decirlo todo es decir la verdad sin ocultar ninguno de sus aspectos.

Claro está que es sobre el segundo sentido de *parrhesía* que se concentra el discurso de Foucault, por lo menos en relación con Sócrates, y observa que para que la *parrhesía* pueda constituirse como tal es necesario que pueda

decirse todo y que pueda decirse todo con verdad, pero esto es insuficiente si no se dan ciertas condiciones complementarias. No se trata solo de que quien ejerce la parrhesía diga la verdad, sino que la diga en cuanto es lo que piensa. Junto con esto, quien dice la verdad debe correr un riesgo, riesgo que pone en conflicto la relación misma que él mantiene con su interlocutor. Llevar a cabo la acción parrhesiasta esconde el riesgo de la violencia, pues decir la verdad puede suponer irritar, encolerizar, ofender o suscitar en el otro conductas violentas. A consecuencia de esto, ser parrhesiasta implica cierta forma de coraje, ya que el comprometerse en decir la verdad y la verdad tal cual se piensa supone el riesgo de poner fin a la relación con el otro. Así, podemos ser espectadores del coraje implicado en la verdad, pero también de la verdad del coraje.

Desde esta perspectiva, una vez más debemos detenernos en Sócrates, pues él habría hecho suya la parrhesía en tanto forma de decir la verdad hasta el extremo de desnudar al otro y ponerlo en contacto con su falsa sabiduría. La verdad en manos de Sócrates se presenta molesta y por ende peligrosa, o por lo menos tornaba peligrosa la relación entablada entre él y aquel que estuviera dispuesto a escucharlo; ambos, Sócrates y su interlocutor, asumían el juego de la parrhesía.

En definitiva, ser parrhesiasta supone asumir un riesgo, ser capaz de decir la verdad implica que el sujeto debe poseer coraje para asumir las consecuencias de su veridicción, pero también supone dar cuenta de la verdad implicada en el coraje que supone un juego de por lo menos dos, en tanto el decir la verdad no se puede desplegar si no hay un otro dispuesto a escucharla. Asumir formar parte del juego parrhesiasta nos enfrenta a un doble coraje: el coraje de quien dice la verdad y el coraje de quien escucha, que lleva a que se comporte de forma magnánima. Foucault señala que la parrhesía no es un arte, no es un oficio, aunque posee elementos de carácter técnico, sino que es una actitud emparentada con la virtud, es una manera de hacer. Esto último es precisamente lo que permite caracterizar a Sócrates como modelo de parrhesiasta (Foucault, 2010: 42- 43). Sócrates encarna esta actitud, actitud que se muestra en la acción llevada a cabo a través de la interlocución. Su juego consiste en decir la verdad,

en principio a todo aquel que esté dispuesto a escucharlo, estar dispuesto a escucharlo es aceptar el juego de la parrhesía, que permite que a través del diálogo cada una de las partes se ponga en contacto con su interioridad para bucear en ella y encontrar *la verdad*, no mi verdad.

¿Educamos para decir la verdad? ¿Permitimos a nosotros y a los otros decir la verdad? ¿Estamos preparados para decir o recibir la verdad? Realizamos estas preguntas porque consideramos que hoy la relación con la verdad está en conflicto, pero además creemos que educamos con múltiples fines, pero no es este uno de ellos. No es que la verdad no tenga lugar en la educación, pero en todo caso de la mano de la ciencia y no en relación con cómo el sujeto se constituye como tal. Si es así, entonces creemos que como educadores es necesario que hagamos hincapié en que somos construcciones que están sometidas al acaecer histórico, pero construcciones sustentadas en una verdad que cada uno debe encontrar.

De acuerdo con Foucault, podemos reconocer cuatro formas o modalidades del decir veraz: el decir veraz de la profecía, el decir veraz del sabio, el decir verdad del técnico (docente) y el decir verdad del parrhesiasta. Cada una de estas modalidades se desarrolla de forma diferente, de tal manera que podemos oponer unas a las otras. Por ejemplo, el profeta tiene un decir veraz que se constituye como tal en su papel de intermediario, en este papel el profeta ilumina, devela lo que está oculto a los hombres, pero lo realiza de una forma oscura que exige interpretación por parte de los hombres. Esto no lo encontramos en la actitud del parrhesiasta, que plantea un decir verdad que es propio, que refiere a sus propias convicciones. También se opone el decir veraz del parrhesiasta al del sabio. El decir veraz del sabio es propio, en tanto manifiesta su pensamiento, pero conserva su sabiduría en reserva. De esta forma, el sabio no está obligado a compartir su pensamiento, por lo que para Foucault el sabio es estructuralmente silencioso. El parrhesiasta no puede mantener su pensamiento en reserva; por el contrario, podemos decir que está obligado a expresarlo. Su decir veraz es cuestión de deber, no es un deber respecto al ser de las cosas y de la naturaleza como en el sabio, sino que es un deber que apunta a individuos y a situaciones a develar lo que son.

El parrhesiasta no revela a su interlocutor lo que él es, sino que lo ayuda en tal develación. Para finalizar, podemos dar cuenta del decir veraz del técnico, que se diferencia del del parrhesiasta. El técnico posee una *techne*, la ha aprendido y como tal tiene que transmitirla. El técnico pertenece a una tradición, por lo que su decir veraz y su saber han de ser transmitidos. Pero este decir veraz no supone riesgo alguno como en el caso del parrhesiasta, quien siempre que expresa la verdad está poniendo en juego su relación con el otro e incluso su vida. «El parrhesiasta pone en juego el discurso veraz de lo que los griegos llaman *ethos*» (Foucault, 2010: 41). Esto último no ocurre en el técnico, ya que su decir veraz ha de ser transmitido si lo que se pretende es que el conocimiento sobreviva.

Foucault resume lo planteado hasta aquí de la siguiente forma:

el *ethos* tiene su veridicción en la palabra del parrhesiasta y el juego de la parrhesía. Profecía, sabiduría, enseñanza, parrhesía: tenemos con ellas, creo, cuatro modos de veridicción que (en primer lugar) implican personajes diferentes; en segundo lugar, exigen modos de habla diferentes, y en tercer lugar, se refieren a ámbitos diferentes (destino, ser, *techne*, *ethos*) (Foucault, 2010: 41).

Sócrates encarna o combina para Foucault estas formas de decir veraz, donde la parrhesía juega un papel preponderante en su relación con los otros.

## Sócrates parrhesiasta: Apología y Fedón

Foucault entiende que en la cultura griega entre el siglo V y el siglo IV a. C. encontramos estas cuatro formas de veridicción: el del profeta y el destino, el de la sabiduría y el ser, el de la enseñanza y la *techne*, y el de la parrhesía con el *ethos*. Es en este contexto que encontramos a Sócrates como parrhesiasta que conjuga en su presencia un balance interesante con las otras formas de decir veraz. No nos interesa hacer aquí un análisis de cómo encarna tales modos de veridicción, aunque nos detendremos en el desarrollo de su parrhesía. Nos interesa dar cuenta de su juego parrhesiástico, ya que entendemos que este no

compromete al Sócrates educador, porque el problema asumido por él es cómo enseñar la virtud y dar a los jóvenes las cualidades y los conocimientos necesarios tanto para vivir bien como para gobernar la polis.

Como hemos dicho anteriormente, la parrhesía supone una actitud, una práctica que en *El gobierno de sí y de los otros* (2011) se perfilaba en la polis, pero que se encontraba en peligro, se corrompía tras la crisis del contexto democrático. Esta actitud o esta práctica encuentra un nuevo nicho para desarrollarse, por lo que pasa de la polis a la psyche. Si el ámbito en el que se desarrolla la parrhesía es la psyche, entonces es una práctica orientada a cierta forma de ser, cierta manera de hacer, cierta manera de conducirse como individuo. Así la parrhesía tiene como objetivo el ethos del individuo (Foucault, 2010: 105). Si la psyche es el correlato esencial de la parrhesía y el ethos es el objetivo de la práctica parrhesiasta, entonces la parrhesía se encarna en un conjunto de operaciones que permiten al decir veraz inducir, producir en el alma transformaciones. Sócrates rechaza el compromiso político por los peligros que este conlleva, él no dejará de decir la verdad, aunque esto suponga la muerte, pero en la *Apología* Platón presenta a Sócrates planteando que de haber hecho política estaría muerto (Platón: 1972b: 234).

Foucault entiende que Sócrates no ha renunciado a la vida política por miedo a la muerte y como forma de escapar de ella, sino que renuncia porque dado los peligros que esta encubre si se hubiera dedicado a la política, entonces estaría muerto, y no habría podido llevar a cabo su función, función que implica ser útil a sí mismo y a los otros a través del cuidado de sí (Foucault, 2010: 95-96).

Hay una tensión presente en Sócrates, esa tensión se desenvuelve en tanto acepta los riesgos propios de la misión conferida por el oráculo, y por consiguiente acepta el riesgo del decir veraz en filosofía, aunque rechaza el riesgo implicado en la política. Aceptar el riesgo de la filosofía comprende dos aspectos:

1. la misión de someterse a examen a sí mismo y a los otros, persuadiéndoa los a ocuparse de sí mismos, de su pensamiento y de su alma;

2. reconocer la propia ignorancia en tanto obstáculo para cuidar del alma.

No haberse involucrado en política tiene como razón no el miedo a la muerte, sino el velar constantemente por los otros, ocuparse de ellos como si fuera su padre. No podemos eludir que Sócrates, al aceptar el desafío, convierte su alma en *básanos* (piedra de toque) del alma de los demás; en otras palabras, su alma termina evaluando el conocimiento y la relación con la verdad que posee ella misma y las otras. Puede evaluar las otras, porque se evalúa, se examina a sí misma.

De esta manera podría incitarlos a ocuparse de sí mismos, es decir de su razón, de su verdad y en definitiva de su alma. Así estamos frente a una parrhesía centrada en el eje del *ethos*. Sócrates se ocupa de los otros no para transmitirles un saber, porque de hecho no tiene saber para transmitir, sino para que el otro comprenda que no sabe nada y así aprendan a cuidar de sí mismos. Llevar una vida dedicada a la filosofía no puede no ser educativa, ya que educarse en el pensamiento exige educar el pensamiento de los otros. Así, vivir filosofando significa en su inicio vivir educando. Cuidar de sí mismo supone llevar adelante un estilo de vida, estilo de vida propio de quien filosofa, por lo que la filosofía es el vehículo para cuidar del alma: cuidar del alma supone vivir filosóficamente.

¿Qué verdad es la que dice Sócrates? Como ya hemos mencionado, Sócrates no dice la verdad respecto al mundo, tal como lo realiza el sabio, lo que hay que descubrir, desvelar y por ende tematizar es el alma. También en su persona está presente una verdad técnica, porque no cobra por lo que hace y porque no cree que deba transmitir algo a alguien que no lo sabría. Su verdad refiere a una relación con el saber; el reconocimiento de la ignorancia generaría un cambio en la relación consigo mismo. Sócrates educa, pero no educa a través del saber, él

transmite su saber, o sea, una relación con el saber y la ignorancia; transmite así una actitud, un modo de relacionarse consigo y con los otros, en el pensamiento, en la sensibilidad, en la vida, eso es lo que transmite Sócrates en su encuentro con los otros (Kohan, 2009: 68).

Entre todas las posibilidades que la filosofía como saber y como forma de vida puede ofrecernos se encuentra la de aprender a establecer una relación con nosotros mismos sustentada en el descubrimiento del alma. Es interesante percatarnos de que hoy en día, más allá de las diferentes circunstancias históricas que nos alejan del período grecorromano, persisten necesidades espirituales, necesidades que intentan ser satisfechas o resultan satisfechas por actividades variopintas, desde yoga hasta lecturas de autoayuda. No descartamos la utilidad de estas actividades, reclamamos retomar y reconstituir a la filosofía como el medio más adecuado por sus potencialidades para educarnos y en definitiva para vivir lo mejor posible.

En relación con el *Fedón*, Foucault se detiene en la enigmática frase «Critón, debemos un gallo a Asclepio. Paga mi deuda, no lo olvides» (Platón, 1972a: 652). Aquí la cuestión consiste en determinar cuál es esa deuda que posee Sócrates, de qué enfermedad lo ha curado Asclepio para que Sócrates le agradezca. Esa enfermedad de la que Sócrates ha sido curado no es la vida: de lo que se ha curado, tal parece, es de la posibilidad de que su alma se encuentre corrompida por opiniones corrientes. Si el cuerpo puede verse deteriorado, el alma también. Ese deterioro que enfrenta el alma es producido en muchas ocasiones por opiniones no cotejadas, probadas en términos de verdad; así si es cierto que su causa reside en la falsa opinión, la opinión de todos sin distinción será la opinión armada de la aletheia, el logos racional (el que caracteriza precisamente a la *phronesis*), la que sea capaz de impedir esa corrupción o hacer volver al alma de su estado de corrupción a su estado de salud.

No hay que seguir la opinión de todo el mundo; si queremos ocuparnos de nosotros mismos sin que ello suponga corrupción, entonces hay que evitar que el alma se corrompa y para ello hay que seguir la verdad. El alma se corrompe, se envenena cuando seguimos de forma acrítica opiniones ajenas, pero también cuando permitimos que el alma crea en lo que ella misma ha descubierto, pero que no tiene sustento, y de más está decir, cuando dejamos al alma invadida por los prejuicios, las creencias, las convicciones más inusitadas, los temores, las pasiones, etcétera. Bucear en uno

mismo permite tomar conciencia de lo que se cree saber pero no se sabe, de la verdad ignorada, de las limitaciones, pero aun así de las posibilidades, de ser otro.

El gallo tributado es en agradecimiento por la ayuda brindada por el dios en tanto sanador, así se abre el camino a la epimeleia, al cuidado de sí mismo, la atención de sí mismo. Este cuidado, esta atención sobre sí mismo permite saber qué es el alma y cómo está ligada a la verdad. El cuidado del alma propia es condición de posibilidad del cuidado de los otros; sin embargo en Sócrates vemos que puede cuidar de los otros, porque cuida de sí mismo, y cuida de sí mismo a través del cuidado de los otros. Lo paradójico reside en que cuida de sí a partir de cuidar a los otros, pero él cuida de sí más que nadie, porque es el único que comprende ese cuidado a partir del cuidado de los otros. «Ese es el puesto paradójico, único, de quien filosofa, de quien educa filosofando, de quien filosofa educando» (Kohan, 2009: 69). Dificil tarea para aquel educador que crea que puede educar a los otros, porque tiene un saber para impartir, y crea además que él está completo en el sentido de que no tiene que trabajar sobre sí mismo. Cuidar de sí no es una tarea que pueda hacerse en solitario, no es apología del individualismo, por el contrario, podemos arriesgarnos a decir que «soy yo porque entro en relación con otros».

Si hay algo que podemos aprender de Sócrates es que se debe trabajar sobre sí para descubrirse, llevando adelante el ejercicio filosófico y ello será condición de posibilidad para trabajar para otros y con otros en el cuidado del alma por medio de la filosofía.

¿Cuál es la relación del alma con la parrhesía? La relación se da en tanto el decir veraz inaugurado a través de la filosofía permite el entendimiento de sí mismo. Ese entendimiento puede darse cuando lo que se está examinando es el alma, de manera que debemos evitar que se corrompa a través de los malos juicios, de las falsas opiniones o de la asunción de la posesión de un saber que no es tal. Así, cuidar de sí parece que consiste en cuidar del alma, pero no únicamente, porque cuidar de sí también implica entrar en relación con los otros de tal manera que el resto acepte mi decir veraz en tanto no entra en contradicción con mi

forma de vida. Sócrates, en este último sentido, es el básanos, es la piedra de toque, alguien que pone a prueba su modo de vida.

Siguiendo a Foucault, entender ese cuidar de sí mismo como radicado en el alma da lugar al desarrollo de una metafísica, entender el cuidado de sí mismo radicado en el modo de existencia da lugar al desarrollo de un discurso verdadero para poder dar cierta forma y un cierto estilo a la existencia, lo que Foucault llama *estilística de la existencia*. Esta estilística de la existencia permite el desarrollo de la propia vida como si esta fuera una obra de arte. Para terminar, Sócrates inaugura un arte de existencia, una estética de la existencia, un estilo de vivir de otra manera, de hablar de otra manera, de morir de otra manera. A través de este arte de existencia, Sócrates rechaza el lugar de maestro para refundarlo.

## Cuidado de sí y estética de la existencia

Aprender a cuidar de sí teniendo como horizonte la vida bella implica por parte del sujeto aceptar ciertas maneras de comportarse y determinados valores, porque entiende, decide y quiere realizar en su vida la belleza que dichas formas de comportarse y dichos valores proponen. Formas de comportamiento y valores jerarquizados como deseables por el discurso filosófico, discurso que sostiene una forma de vida. Así, esta estética de la existencia tiene a la propia vida como material para una obra de arte. Para modelar este material es necesario el uso de técnicas, de artes o habilidades que consisten en realizar un trabajo sobre sí mismo. De esta manera, cada hombre es su propio escultor, que se cincela a sí mismo a través de prácticas que se forjan en esa actividad permanente del cuidado de sí. Cincelarse a sí mismo es el resultado de un adecuado dominio de las propias pasiones, entendido como una libertad activa, no disociada de una relación estructural, instrumental y ontológica con la verdad.

Lo anterior nos lleva a preguntarnos cómo es posible educar para aprender a cuidar de sí, cuidado de sí que supone entrar en contacto con un decir veraz acerca de sí mismo en relación con el propio ser, con los otros y también con el mundo. Decir veraz que permite ir delineando la vida como

obra de arte. Si ya vivir resulta difícil, cuánto más si queremos que la vida sea significativa y pueda ser considerada bella, belleza que se actualiza a partir de decisiones en virtud de la verdad.

Desde esta perspectiva, entendemos que hacer de la vida una vida bella es posible si esta se vive filosóficamente. Hemos visto que entre las escuelas helenísticas la filosofía no era vista solo como la enseñanza de teorías abstractas, sino como un arte de vivir. Arte que posee como horizonte principal hacer de esta vida la mejor vida. La filosofía como herramienta para el cuidado de sí, pero sobre todo como arte; debe ser entendida como una actitud comprometida con determinado estilo de vida capaz de comprometer por entero la existencia. La filosofía vivida y la vida filosófica asumen su forma a partir de la puesta en práctica de diversos ejercicios espirituales<sup>4</sup> que nos conducen a aprender a vivir filosóficamente, de tal manera que el ejercicio de la filosofía no se centre únicamente en el conocimiento, sino en el propio sujeto, ejercicio consistente en un proceso que nos mejora como seres. Reafirmamos lo anterior haciéndonos eco de las palabras de Nussbaum expresadas en una entrevista:

Como ya lo vio Sócrates, la filosofía tiene una capacidad única para producir una vida examinada, es una fuente de razonamientos y de intercambio de argumentos. Nuestro clima político actual es histérico, dado a las invectivas más que a los argumentos. Necesitamos de la filosofía con la misma urgencia que la Atenas de Sócrates (2012).

El desafío para nosotros consiste en hacer de nuestras vidas verdaderas obras de arte, vidas cuidadas y armoniosas, vidas asumidas en todo su valor, vidas alejadas del temor, vidas que aprendan a gozar, vidas que alcancen la felicidad. Insistimos en que es un desafío, porque tenemos que educar para aprender a cuidar de nosotros para poder cuidar de otros; desafío porque tenemos que rescatarnos y dejar atrás el olvido en que hemos caído respecto a nosotros mismos.

---

4 No tematizaremos aquí los diversos ejercicios espirituales desarrollados por las escuelas helenísticas, un tratamiento de estas merecería un trabajo en sí mismo. Para ahondar en el tema, véase Hadot, P. (2006).

## Bibliografía

- Castro, E. (2011), *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Díaz, A. (2010), «Hacia una pedagogía del género humano». *Revista Fermentario*. Disponible en: <<http://www.fermentario.fhu-ce.edu.uy>>. Última consulta: marzo de 2014.
- \_\_\_\_\_ (2013), *Filosofía, terapéutica, educación. La filosofía de la educación como medicina del alma*. Disponible en: <<http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/Dra.%20Andrea%20D%C3%ADaz.pdf>>. Última consulta: marzo de 2014.
- Epicuro (1712), «A Letter from Epicurus to Meneceus». Digby, J., *Epicurus's Morals*. Londres: Sam Briscoe.
- Foucault, M. (1967), *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1987), *Historia de la sexualidad. El cultivo de sí*. Madrid: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (1996), *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Altamira.
- \_\_\_\_\_ (1998) *Historia de la locura en la época clásica*. Santafé de Bogotá: FCE.
- \_\_\_\_\_ (1999), *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales. Volumen III*, Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (2002), *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (2010), *El coraje de la verdad. El gobierno de sí y de los otros II*. Buenos Aires: FCE.
- \_\_\_\_\_ (2011), *El gobierno de sí y de los otros*. Buenos Aires: FCE.
- Galán, L (2012), «La utilidad de la filosofía», *El País*, Madrid, 13/10/2002. Entrevista realizada a Martha Nussbaum. Disponible en: <[http://cultura.elpais.com/cultura/2012/10/10/actualidad/1349872927\\_880083.html](http://cultura.elpais.com/cultura/2012/10/10/actualidad/1349872927_880083.html)>.\_Última consulta: junio de 2014.
- Hadot, P. (2000), *¿Qué es la filosofía antigua?* Ciudad de México: FCE.
- \_\_\_\_\_ (2006), *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Madrid: Ediciones Siruela.
- \_\_\_\_\_ (2009), *La filosofía como forma de vida*. Barcelona: Ediciones Alpha Decay.
- Kohan, A. (2009), *Sócrates: el enigma de enseñar*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Nietzsche, F. (1996), *Genealogía de la moral*. Madrid: Alianza.
- Nussbaum, M. (2013), *La terapia del deseo. Teoría y práctica en la ética helenística*. Barcelona: Paidós.
- Platón (1972a), «Fedón», *Obras Completas*. Madrid: Aguilar.
- Platón (1972b), «Apología de Sócrates», *Obras Completas*. Madrid: Aguilar.
- Pol Droit, R. (2008), *Entrevistas con Michel Foucault*. Buenos Aires: Paidós.

## CAPÍTULO 4

# ACTUALIDAD Y TRADICIÓN DEL PENSAMIENTO FILOSÓFICO DESDE UNA MIRADA FOUCAULTIANA DEL ALCIBÍADES

## REIVINDICAR LA NECESIDAD DE FILOSOFAR EN LA EDUCACIÓN ACTUAL

ÁNGELA DE SOSA VAZ<sup>1</sup>

La siguiente cita de Habermas inspira una reflexión:

Es cierto que no podemos buscarnos nuestras propias tradiciones, pero sí debemos, que está en nuestra mano el decidir cómo podemos proseguirlas [...] pues toda prosecución de la tradición es selectiva y es precisamente esta selectividad la que ha de pasar hoy a través del filtro de la crítica, de la apropiación consciente de la propia historia (1989: 121).

En este tiempo de cambios educativos y sociales, encontramos en estas palabras de Habermas una razón simple, pero muy válida para defender la presencia de la filosofía en la educación. Esas palabras pueden sugerir también caminos para que esa presencia contribuya en la actualidad a la tarea colectiva de realizar una apropiación consciente y crítica de la propia historia.

---

1 Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

Esta reflexión fundamenta la importancia de la filosofía y de la reflexión filosófica, como dice Platón por boca de Sócrates en el «Libro VII» de *La República* al referirse a los detractores de la filosofía. Pero su pasión por esta lo exige moderarse, asumir una actitud serena y reflexiva. Y dice:

olvidaba que esto no era sino un juego y he hablado con demasiada vehemencia. La razón está en que al hablar, detuve los ojos en la filosofía, y al verla tan indignamente escarnecida me indigné y creo que en mi cólera contra sus detractores, he dicho lo que pensaba con demasiada gravedad (2005: 536c).

El juego era imaginar una ciudad gobernada sabiamente, filosóficamente, donde se abrazaran la filosofía y la política. Me pregunto: ¿en nuestro país estamos preparados para promover ese juego de abrazar la filosofía y la política?

Siguiendo esta idea, la filosofía clásica continúa enseñándonos el significado de lo que realmente es el saber, el conocer y el reflexionar. Permanentemente se nos hace necesario ese viaje de ida y vuelta al saber antiguo, clásico de los griegos, para intentar entender ese concepto que es inherente al ser, pero que a la vez nos provoca permanentemente como una esencia a incursionar.

Los diálogos de Platón siguen invitándonos a la reflexión en torno al conocimiento, más finamente en torno al saber y a reconocer la importancia de la filosofía, como nos intenta hacer ver Foucault en *La hermenéutica del sujeto*, donde la filosofía antigua muestra su importancia para abrir nuevas vías de pensamiento, entendiéndola como un arte, una estética de la existencia, como ya la habían concebido los griegos en el siglo V a. C.

Al decir de Foucault: «Podemos decir que, en toda la filosofía antigua, el cuidado de sí fue considerado al mismo tiempo un deber y una técnica, una obligación fundamental y un conjunto de procedimientos cuidadosamente elaborados» (2001: 445).

En esta obra, Foucault se vuelve atemporal, buscando responder interrogantes antiguas como ¿qué debemos hacer de nosotros mismos?, ¿dónde está el propio bien? o ¿cuál es nuestro propio interés?

Y la respuesta parece ser una y otra vez el cuidar de sí, centrando nuestro interés en el sí mismo.

La obra platónica, *Alcibíades I*, constituye un texto capital, un compendio magnífico de las principales tesis políticas del discípulo de Sócrates en lo que concierne a la relación entre la ética y la política, del que también se ocupó en libros definitivos como *La República* y *Las Leyes*. En la justa ponderación de *Alcibíades I* (o *Sobre la Naturaleza del Hombre*), Michel Foucault (1996) llamó la atención hace unas cuantas décadas sobre una particularidad muy relevante contenida en dicho texto: la importancia de prepararse para sí mismo y el espíritu humano *antes* de lanzarse a las tareas públicas. En el texto se resalta que si se quiere cuidar de otros, hay que cuidarse a sí mismo, pues todo cuidado de sí mismo es una forma de cuidado a los demás.

Proponemos acercarnos al *Alcibíades* desde dos miradas, una política y otra ética. Pues en este diálogo Sócrates nos propone la tarea de tomar conciencia, de considerar el sentido y el valor de la actitud reflexiva a la que invita la máxima de Delfos: *conócete a ti mismo*, como lo analiza Foucault, y a la vez construir la propia identidad personal a la luz de ella y del cuidado de sí.

En este diálogo, el hombre, Sócrates, filósofo, se enfrenta a otro hombre, Alcibíades, político, invitándolo a iniciar «una aventura filosófica». En ella se hará patente que el filosofar aspira a ser la respuesta al mandato delfico; no solo no es tarea extraña y ajena a lo político, sino que sin ella la tarea política perdería sentido.

El Alcibíades ilumina el camino a seguir para que el filosofar no se convierta en un mero ejercicio académico. Sócrates plantea un interrogante filosófico acerca de la especificidad de lo político, a partir de una situación concreta, de una inquietud, la de Alcibíades, que quiere ser político y aconsejar a los atenienses. La intención del diálogo es clarificar el sentido de esa inquietud y a partir de ella se explicita un pensamiento filosoficopolítico.

La reflexión socrática se orienta, durante el diálogo, a mostrar que no hay especificidad de lo político fuera de lo ético: lo ético es ser justo y el político ha de intentar hacer lo justo para la ciudad. Sócrates intenta probar a Alcibíades que no

encontrará el tiempo en el que no haya sabido distinguir lo justo de lo injusto; para Sócrates es preferible sufrir cualquier daño antes que obrar injustamente.

Alcibiades pretende aconsejar a los atenienses (1971: 106c) y parece razonable suponer que ha de ser sobre asuntos que conoce mejor que ellos. Esto lleva a Sócrates a distinguir entre dos saberes que tiene Alcibiades, sabe cosas que ha aprendido de otros y cosas que él mismo ha averiguado (:106d). Lo que ha llegado a saber no lo sabía y ha aprendido de otros (:106e).

Sócrates quiere saber sobre qué aconsejará Alcibiades a los atenienses: ¿será sobre cuestiones ortográficas?, ¿sobre cuestiones éticas? Es claro que no, porque, como señala Hadot, «todas estas cuestiones son cuestiones de expertos» (2006: 298). ¿Sobre qué cuestiones entonces aconsejará Alcibiades? «Sobre la guerra o sobre la paz o sobre cualquier otro asunto de la ciudad» (1971: 107d). Siguiendo la idea de Hadot, Alcibiades se refiere a cuestiones estrictamente políticas. En ese orden, Sócrates quiere saber qué es lo mejor, «trata de precisar en qué consiste lo mejor en términos de paz» (:109a), parecería que lo mejor al respecto es lo que se refiere a lo justo. Luego sigue Sócrates, «¿con quiénes aconsejarás que hagan la guerra los atenienses, con los que han sido justos o injustos con ellos?» (:109b). Aquí plantea la cuestión de lo justo y de lo injusto y es muy interesante la respuesta: «Es extraño lo que dices, pues si alguien piensa que conviene hacer la guerra a los que obran justamente, por lo menos no lo confesaría» (:109c). Siguiendo a Hadot podemos decir que hace referencia a lo ya sabido.

Sócrates quiere saber quién ha sido el maestro de Alcibiades en relación con la distinción de lo justo y de lo injusto (:109d) y dice: «¿y puedes, pues, ese tiempo en el que creías no distinguir lo justo de lo injusto?» (:110 a). Sigue: «según parece, tú creías conocer, ya siendo niño, qué es lo justo y que es lo injusto [...] ¿Cuándo, pues, pensabas que lo desconocías? Reflexiona, porque en verdad no encontrarás ese tiempo» (:110c). Lo interesante de esta parte del diálogo es que nos señala que solo tomamos conciencia de lo justo y de lo injusto cuando sufrimos una injusticia. En síntesis, lo mejor en el orden de lo éticopolítico es lo justo.

Así surge la cuestión de qué significa no poder hallar el tiempo en el que no hubiésemos sabido distinguir lo justo de lo injusto. Significa universalidad y reflexividad del saber éticopolítico, como dice Hadot. Reflexión es regreso del pensamiento a algo de algún modo *ya sabido*, idea que expresa Platón en su teoría de la reminiscencia.

Poner de manifiesto esta universalidad de la capacidad reflexiva es algo revolucionario, que entra en contradicción con la sociedad esclavista de la época platónica y con su tendencia aristocrática. Si tanto en filosofía como en política el cero de la ignorancia nunca se alcanza, y pensar la propia vida y decidir sobre lo mejor para la ciudad atañe a todos los seres humanos, la idea que surge de este diálogo es que el filósofo-gobernante puede democratizarse. Aunque Sócrates y Platón no lo hayan pensado, esta idea se aproxima a su concepción de la universalidad de la razón, de la capacidad reflexiva y del método socrático. Y en nuestro tiempo parecería la idea regulativa que mejor puede orientar la democracia y profundizar su práctica.

En el pasaje 124b (Platón, 1971) de su apología de la máxima de Delfos, Sócrates dice «Confía en mí y también en la máxima de Delfos». Esta inscripción, puesta por los siete sabios en el frontis del templo de Delfos, es clásica en el pensamiento griego. Dicha sentencia fue adoptada por Sócrates y la convirtió él en uno de los pilares básicos de su filosofía.

Pero creemos que su apología de la máxima se sintetiza en una pregunta que plantea más adelante en el diálogo: «¿Entendemos acaso esa máxima divina del templo de Delfos?» (:132c). En esta interrogante Sócrates nos muestra, por un lado, que la invitación a la reflexibilidad que nos hace la máxima conduce a un interrogante supremo: ¿qué es ese sí mismo?, como lo plantea Foucault. La máxima nos pide un conocimiento que no es puramente intelectual, sino que tiene un significado existencial. Nos compromete y exige una interrelación entre autognosis y cuidado de sí, que según Foucault, significa tratar de ser mejores.

Exige una actitud reflexiva que no se puede lograr en el aislamiento. Dice Sócrates a Alcibíades: «es común como debemos buscar de qué manera llegamos a ser mejores [...] que mi tutor es más sabio y mejor que el tuyo, que es Pericles [...] Es un dios» (:124c). Esta revelación de

Sócrates es interesante, pues el Dios se le manifiesta interiormente, este lo sabe escuchar y ese Dios solamente se le revelará a Alcibíades a través de él.

En cuanto al cuidado de sí, intenta mostrar que el arte de cuidar de nosotros mismos no puede ser el que mejora nuestras cosas, sino a nosotros mismos (:128e) Pero para conocer qué arte nos hace mejores debemos conocernos, saber qué somos nosotros mismos (:128e), de aquí la interrelación entre autognosis y cuidado de sí e inquietud de sí.

Esta inquietud de sí atraviesa todo el pensamiento griego, helenístico y posteriormente el romano y el occidental. «El cuidado de sí visto como una tecnología del yo» (2001: 20). En la tarea que se asignó Foucault de retomar el legado platónico, nos dice:

El *gnothi seauton* aparece, de una manera bastante clara y también en este caso en una serie de textos significativos, en el marco más general de la *epimeleia heautou* (inquietud de sí mismo), como una de las formas, una de las consecuencias, una suerte de aplicación concreta, precisa y particular, de la regla general: deberás ocuparte de ti mismo, no tienes que olvidarte de ti mismo, es preciso que te cuides. Y dentro de esto aparece y se forma, como en el extremo mismo de esa inquietud, la regla «cócete a ti mismo» (2001: 20).

La doctrina socrática del *cuidado de sí* exhorta a los hombres a cuidar de su propia alma en particular, ocuparse de sí mismos para llegar así a la verdad y en definitiva, superar la corporalidad y proceder a la contemplación del mundo de las ideas: «debemos cuidar del alma y mirar por ella» (:132c).

Elegimos reflexionar con Foucault sobre El *Alcibíades*, pues el autor lo considera como una guía para la autoposesión para ser mejores. Es en este diálogo donde el autor revela la compleja relación entre sujeto y verdad, y la resuelve mediante la meditación y el conocimiento de uno mismo y el manejo de sí.

Ocuparse de sí mismo pasa necesariamente por conocerse a sí mismo; es pensarse y cuidarse para de esta manera conocer y cuidar a los otros. Debe dominarse a sí mismo a fin de concretar una filosofía de vida que haga de la persona un ser más pleno, para sí y los demás.

Según Foucault, esta práctica con otro que es el maestro es reflexiva, y es fundamental, pues nos ayuda a concebir nuestra subjetividad, nuestras verdades y posibilita hacer un ejercicio de libertad.

Solamente el hombre que verdaderamente pretenda rendirse un culto sincero debe mirarse a sí mismo, el que busca sabiduría y conocimiento debe empezar por conocerse a sí mismo para poder entenderse y cuidar de sí y de los otros.

Este diálogo es el principio de toda la filosofía, como lo es en la misma medida el conocimiento de nosotros mismos (así como el conocimiento de nosotros mismos —el *gnothi seauton*— es la condición para poder comenzar a filosofar, de la misma manera *El Alcibíades* es el principio mismo de la filosofía). Por eso en él se diseminan y transmiten como tradición varias consideraciones lógicas, encuentran su esclarecimiento varias consideraciones morales que contribuyen a nuestra investigación sobre la eudemonía y se exponen de manera sumaria varias doctrinas aptas para llevarnos al estudio de la naturaleza e incluso a la verdad en lo tocante a los propios seres divinos, a fin de que en ese diálogo se contenga como modelo, un único bosquejo general y total de toda la filosofía, bosquejo que se nos revela gracias, precisamente, a ese primer retorno a nosotros mismos (Foucault, 2001: 171).

Para finalizar decimos que conocimiento es sabiduría y sabiduría es felicidad. Si somos docentes comprometidos con esta idea, ¿deberíamos trabajar a favor de la felicidad y por ende en pos del acercamiento a la sabiduría como lo hacían los antiguos filósofos?

Tomando esta relectura de los antiguos, pensamos que el concepto «cuidado de sí y de los otros» es una problemática fundamental para ser pensada hoy día si queremos una educación permeada por una ética que nos permita mejorar como seres humanos. Abogando por una educación que incorpore la reflexión acerca del cómo conocer, para poder conocerse y cuidarse, quizá habría una valoración del conocimiento no solo utilitario, sino como una vía para vivir juntos de un modo mejor y más *justo*. Que la educación tienda a ese objetivo será lo ideal.

## Bibliografía

- Foucault, M. (1996), *Tecnologías del yo. Y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (2001), *Hermenéutica del sujeto*. Ciudad de México: FCE.
- Habermas, J. (1989), «Identidad nacional e identidad postnacional», *Identidades nacionales y postnacionales*. Madrid: Etnos, entrevista con J. M. Ferry.
- Hadot, P. (2006), *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Madrid: Siruela.
- Platón (1971), *Alcíades o de la Naturaleza del Hombre*. Buenos Aires: Aguilar.
- \_\_\_\_\_ *La República o El Estado*. Madrid: Alianza.

## LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN COMO EJERCICIO ESPIRITUAL Y «PSICAGOGIA» DEL GÉNERO HUMANO

ANDREA DÍAZ GENIS<sup>1</sup>

El ejercicio espiritual tal y como lo entienden P. Hadot y M. Foucault en la última etapa de su obra a partir de la *Hermenéutica del sujeto* (2006) tiene como fin una particular *paideia* del sí mismo que implica a la vida que el sujeto lleva. A partir de la modernidad, cartesianismo mediante (Foucault habla del «olvido del cuidado de sí» a partir de la influencia de Descartes), supuestamente hemos dejado de lado todo un círculo de asuntos que requerían formación de la persona y que son fundamentales para la vida del sujeto y la formación del ciudadano. La educación del género humano

1 Dra. en Filosofía por la Universidad Autónoma de México. Directora, profesora e investigadora en el área de Filosofía de la Educación en el Departamento de Historia y Filosofía de la Educación, Instituto de Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Udelar). Autora de diversos libros, entre ellos: *La construcción de la identidad en América Latina. Una aproximación hermenéutica*, Montevideo: Nordan Comunidad-FHUCE, 2004; *El eterno retorno de lo mismo o el terror a la historia*, Montevideo: Editorial Ideas, FHUCE, 2008. Además Andrea Díaz Genis y Enrique Puchet (comps.) *Inquietud de sí y educación. Hacia un replanteo de la Filosofía de la Educación I*, Montevideo: Magro-FHUCE, Udelar, 2010.

queda aparentemente reducida a la educación racional o intelectual (al desarrollo de competencias «académicas»), en relación con todo aquello que solo tiene que ver con el conocimiento, o la información, o las habilidades cognitivas, o los desempeños instrumentales vinculados con un campo de trabajo, reduciendo o debilitando enormemente aspectos que han sido fundamentales para la formación del género humano en la Antigüedad. Desarrollar algunos aspectos de este punto nos llevará todo este escrito.

¿A qué le llama propiamente *espiritualidad* Foucault? Foucault nos dice en su *Hermenéutica...* que la espiritualidad postula que el sujeto en cuanto tal no tiene derecho o no posee la posibilidad de tener acceso a la verdad (2006: 33). Por lo que, entonces, el tema de la espiritualidad tiene que ver con la transformación radical del sujeto y, agregaríamos, como veremos en relación con varios textos que analizaremos de la Antigüedad, la transformación de la vida del sujeto en vínculo con la búsqueda de la «verdad» y el conocimiento. Entonces, el sujeto por ser quien es no accede de por sí a la verdad o a ser un buscador de la sabiduría. Pues ocurre que, en el mismo acto de búsqueda, va transformando su vida en relación con ese «amor de lo que no se posee» que es la sabiduría (tal como la define Platón en *El Banquete*). El «olvido del cuidado de sí» o del momento espiritual de la filosofía se relaciona, según el Foucault de la *Hermenéutica...*, con el llamado «momento cartesiano», que no puedo discutir aquí, pero, supuestamente, a partir de este momento el sujeto no es más que sujeto de conocimiento y nos encontramos con que la posibilidad de acceso al conocimiento es —mediando la preparación— potencia universal. Basta con tener competencias intelectuales, condiciones de estudio, disposición al estudio, hábito, condiciones materiales, etcétera. Esto nos parece una gran simplificación sobre el asunto, pero sobre el particular hemos de tratar el asunto en otro trabajo y no ahora. Se abren a partir de allí, entonces, dos concepciones de la formación humana, que de hecho estaban presentes en la Antigüedad (el momento socrático-platónico, helenístico-romano frente a la sofística). En una, a la que le llamaremos «formación del género humano», se trata de formar al humano en cuanto tal, formarlo para

la vida, de cara a las posibles vicisitudes de la existencia; en definitiva, formarlo para un *ethos* (que Foucault entiende como una determinada relación consigo mismo a través de un estilo de vida que la persona adopta) que le permite, por ello, tener o pretender una «vida buena». A esta finalidad se le puede llamar «tranquilidad del alma» (estoicos), o «simple alegría de vivir» (epicúreos), o vida teórica o contemplativa (Aristóteles), o concreción de la idea del Bien (Platón), o vida examinada (Sócrates).

En la otra versión acerca de la formación, llamada por Foucault *cartesiana*, se trata de acceder al conocimiento, o a la herencia cultural de acceso universal del humano en cuanto humano, en tanto que esto es permitido por una preparación de tipo racional y a través de un método universal (agregaríamos nosotros) accesible a todas las inteligencias medianamente preparadas. Acceso aristocrático, el primero (para unos pocos); acceso aparentemente democrático, el segundo.

El primer acceso tiene que ver con una educación espiritual y con el magisterio de un maestro de vida espiritual que es el filósofo. El segundo hace referencia a otra concepción educativa y de la filosofía, a partir de un acceso a una educación de tipo intelectual que antes que cartesiana fue propuesta sofística (no podremos desarrollar este punto aquí, pero si la definición de «momento cartesiano» es esta que hemos anticipado, seguro que tiene como antecedente en el propio mundo griego a la educación sofística). La primera concepción supone precisamente un acompañamiento «natural» o espontáneo en la vida (en la vida cotidiana, en la plaza pública, conviviendo con otros placenteramente, etcétera), en un encuentro, fortuito o no, con un maestro «espiritual», etcétera; mas la segunda supone un acceso «artificial» a la enseñanza, por medio de una retribución económica (en el caso de la sofística o de cualquier maestro «profesional») a partir de la enseñanza y el aprendizaje de una serie de competencias, habilidades y conocimientos.

Sigamos con el hilo conductor en el que veníamos. Ahora, si la persona quiere ponerse en posición de saber algo profundamente (en la primera escuela, que es la que vamos a problematizar), si quiere ponerse en camino de acceso o

búsqueda de la sabiduría, si quiere ser él mismo filósofo, debe cambiar su vida, debe poner el juego «su ser mismo como sujeto» (Foucault, 2006: 33). No es que se descarte en esta primera formación la verdad o el conocimiento, pero este acceso supone una conversión del sujeto y de su vida.

Para ilustrar muchas de las cuestiones de lo que aquí queremos decir, vamos a poner como ejemplo los mismos escritos antiguos, comenzando, en esta oportunidad, a modo de ejemplificación, por el socraticoplatónico y nos basaremos, para ello, no solo en la lectura de Foucault de los *Seminarios*..., sino en la lectura directa de los textos antiguos. Sobre este punto en particular podríamos dar varios ejemplos, pero me voy a centrar en dos. *Alcibíades I* y la *Carta VII* de Platón. Con respecto a la última, que es un hermoso testimonio autobiográfico que nos legó Platón (analizado también por Foucault), nos encontramos con varias advertencias de Platón para aquellos que solo quieren poseer el barniz de las opiniones filosóficas y no una verdadera vida filosófica. Platón advierte a Dionisios, el tirano de Siracusa, de las ideas filosóficas «mal entendidas» (1992a: 338d). Pues estar «realmente inflamado como fuego por la filosofía» es otra cosa... Habría que realizar una prueba (de estas que ya hacía Sócrates con sus discípulos), muy adecuada para aplicar a los tiranos o a todas las personas que creen ser filósofos, pero no lo son. A estas personas precisamente, nos dice Platón, hay que explicarles en toda su extensión lo que implica una obra filosófica (:340 c-e). La vida filosófica, deberíamos decir, es un modo de vida que abarca desde el mundo de las ideas, los conceptos, hasta la transformación en relación con las cosas más cotidianas. Todo se refleja en un sujeto que ha buscado y trabajado para ser un filósofo y no en una persona común. Y esto requiere mucha autodisciplina, esfuerzo, elecciones y un «sistema de vida cotidiana». Ocurre que los tiranos (y los filósofos «no verdaderos»), cuando ven que hay tanto para aprender, tanto esfuerzo para hacer, tanta moderación que se exige para la vida cotidiana, entonces rechazan esta clase de vida y se autoconvencen de que ya han aprendido demasiado y no necesitan más esfuerzos.

La filosofía implica y es ejercicio espiritual. No se accede a la filosofía solo por tener una actividad intelectual, aunque

también implica esto. La filosofía supone ciertas prácticas que los tiranos y otros no son capaces de llevar a cabo para entrar en su camino, que es una forma de vida, una manera de ser y estar en el mundo. La filosofía como ejercicio espiritual es a prueba de tiranos y de no verdaderos filósofos, o es donde no penetra el barniz filosófico de ellos.

Dice Platón: «Esta es una prueba evidente e infalible cuando se trata de personas dadas a los placeres e incapaces de hacer esfuerzos, de modo que no pueden acusar al maestro, sino a sí mismos, cuando no son capaces de seguir todas las prácticas necesarias para la actividad filosófica» (:341e). El tipo de enseñanza y de aprendizaje filosófico no es susceptible de ser enseñado como otras ciencias. Ya lo decía Sócrates en relación con Alcibiades en *Alcibiades I*: no se trata de desparramar el contenido del saber en un recipiente vacío (se parece al concepto de *educación bancaria* de Freire). En este momento de la *Carta VII* aparece un texto maravilloso donde se da el encuentro del sujeto con la comprensión de tipo filosófico a partir de una vida filosófica:

Desde luego no hay ni habrá una obra mía que trata de estos temas; no se pueden, en efecto precisar como se hace en otras ciencias, sino que después de una larga convivencia con el problema y después de haber intimado con él, de repente, como la luz que salta de la chispa, surge la verdad en el alma y crece ya espontáneamente (:341d).

Esto podría dar cuenta precisamente de una idea que hemos tratado de pensar también a partir de P. Hadot (2006). Los diálogos platónicos son ejercicios espirituales. No intentan mostrar un sistema de ideas, ni conclusiones cerradas sobre un asunto, o contenidos de algún tipo que debemos aprender (aunque también pueda dárseles ese uso). Sino que muestran una manera de estar y de ser en el mundo, problematizan al sujeto y a su modo de vida, antes que plantear un sistema de ideas que debe ser aprendido como modos conclusivos o de cerrar cierto asunto teórico. Estos textos eran leídos en voz alta, se leían en comunidad y estaban escritos y pensados para alumnos concretos; incluso sus personajes literarios suelen ser personajes conocidos por todos, grandes estadistas, políticos, sofis-

tas, etcétera. Por supuesto que en la Antigüedad coincide la escuela como el lugar físico a la vez doctrinal, fundado por un maestro, pero es este que da origen precisamente a un modo de vida. De tal modo que elegir una escuela es elegir un modo de vida (Hadot, 2006: 113). Según Hadot, la finalidad de la lectura filosófica de los textos fundadores es producir un efecto en el alma del oyente o del lector que lleve a una transformación de su modo de vida (tienen por esto un valor *psicagógico*). Desde las filosofías donde la teoría ocupa un lugar más central, como podía ser la filosofía platónica o aristotélica, a las filosofías que son pura y simplemente un modo de vida, como la filosofía de los cínicos, por ejemplo de Diógenes de Sínope, hay un largo trecho; pero en todas, absolutamente todas, la filosofía es una elección de un modo de vida (Hadot, 2006).

En las escuelas, entonces, la lectura de los textos tiene una finalidad pedagógica y psicagógica, pretenden ser un «ejercicio espiritual» para pensar a fondo no solo los problemas, sino para preparar a los sujetos en la búsqueda de sabiduría. El saber no es una especie de vasija llena (el saber del profesor, del filósofo que se presenta en su manuscrito y que se vuelca en el recipiente vacío que es el alma del alumno), sino que implica una presencia activa de aquellos que participan en la búsqueda de la verdad.<sup>2</sup> La búsqueda de la sabiduría requiere una presencia activa y comunitaria, no podemos entonces explicar cómo se accede a esta «intuición» fundamental, «chispazo» (producto del trabajo y el tiempo) que nos permite acceder a una verdad; pero lo cierto es que el diálogo filosófico entre compañeros es un ejercicio espiritual que constituye una preparación para tal acceso. Entonces, si de lo que se trata es de preparar al sujeto, conformar una pedagogía y una metodología con efectos psicagógicos, que transforme a su vez una mirada, una vida, podemos preguntarnos cómo ocurre esto. Para ello, una forma que ha tenido Foucault, y que podemos encontrar nosotros también para responder a esta pregunta, es ir nuevamente a la lectura

---

2 De ahí que el género elegido e inventado por Platón sea el diálogo y que a pesar de toda la sospecha que tuviera Platón por el saber escrito —expresada por ejemplo en el *Fedro*—, es este el género que más se parece a la búsqueda activa del conocimiento que pretendía en su escuela.

atenta, aunque sucinta para los fines de este trabajo, del *Alcibíades I* de Platón.

## Alcibíades y su mala educación

El *Alcibíades I* de Platón, texto de la juventud de este último, es para el Foucault de la *Hermenéutica*... el mejor ejemplo de la síntesis de la propuesta psicagógica y espiritual de la filosofía socrática. La educación socrática de este joven comienza cuando ya, supuestamente desde los cánones de la pederastia griega, no es interesante como «amado» (*erómeno*) para los maestros «amantes» (*erastés*) que antaño lo perseguían. Sócrates realmente ama a Alcibíades, es decir, lo ama por lo que es, o sea por su «alma» (*psijé*) y no por su cuerpo, que en definitiva es algo contingente y que se deteriora con el tiempo, por lo tanto, algo que él no es. Lo ama, porque piensa que tiene posibilidad de ser mejor y que solo él sería el maestro adecuado para la educación faltante que este tiene y que le ayudaría a superarse a sí mismo. Lo ama, porque sabe «que tiene algo en la cabeza» y son más altos sus designios que los que él cree tener. Si bien es el hijo adoptivo del hombre más influyente de la antigua Grecia, Pericles, y supuestamente ha de heredar la carrera de político y dirigente de los destinos de los hombres, Sócrates constata que le falta mucho para poder hacerlo con propiedad. Y esta faltante no solo la constata porque no sabe lo que dice saber (posición de ignorancia aún no reconocida por Alcibíades, pero que le ayuda a reconocer Sócrates a través del diálogo), sino comparando además la educación que tienen sus rivales, los persas y los espartanos, con la que él mismo pudo tener como ateniense y a pesar de ser el hijo del hombre más influyente de la Atenas de su época. En un momento de «educación comparada» en el diálogo, el Sócrates platónico le deja ver la terrible diferencia entre la educación de sus enemigos y la absoluta orfandad en la que se encuentra en comparación con ellos, y en relación con una necesaria educación para gobernantes, príncipes o reyes. Lo fundamental de la enseñanza socrática a través del diálogo tiene que ver con la constatación de que Alcibíades no se ha «preocupado de sí mismo», es decir, allí aparece claramente un concepto

fundamental para la *paideia* socrática en la interpretación del último Foucault y de Pierre Hadot que pretendemos mostrar aquí: la *epimeleia heautou*, que se traduce como *inquietud o cuidado de sí*.

Como bien dice Foucault, la *epimeleia* es una actitud general consigo mismo, los otros y el mundo. Es una cierta forma de atención y de mirada. Implica de alguna forma convertir esa mirada exterior en interior. Implica por ello ejercicios —hay un parentesco de la *epimeleia* con la meditación (*melete*)—. No solo implica un cambio en la mirada vuelta hacia sí, sino una serie de ejercicios que lo permiten (Foucault, 2006).

Esta *epimeleia* está asociada con otro acto fundamental de la formación antigua, el *gnothi seauton* («conócete a ti mismo»). La persona que pretende cuidarse debe conocerse a sí mismo. Conocerse a sí mismo implica, a su vez, conocer el sí mismo que hay que cuidar y cuáles son los aspectos fundamentales de ese sí mismo a ser cuidados. En este texto aparece nada menos que la primera definición de ser humano que tenemos en la Antigüedad. «El ser humano es su alma» (1972b: 130c). Cuidar de lo que somos y no simplemente de lo que tenemos, un cuerpo, posesiones, honores, etcétera, es cuidar de nosotros mismos. Cuidar de nosotros mismos es cuidar de aquello que somos, es decir, el alma. Si bien esto no significa despreciar el cuerpo, pues también el cuerpo se cuida en función del alma. Sobre este punto, hemos analizado también en nuestro artículo (Díaz Genis, 2013)<sup>3</sup> la idea de que lo que esencialmente hay que cuidar es la vida (elemento que aparece también en la enseñanza socraticoplatónica y que lo podemos ver en el *Laques* de Platón). Más allá de esto, es importante la ligazón que se hace aquí entre *epimeleia heauton* y *gnothi seauton*, asuntos que van a ocupar toda la última etapa del pensamiento foucaultiano (la etapa ética). Si alguien ha de cuidar de sí mismo, ha de ocuparse de conocerse a sí mismo y de cuidar no sus pertenencias, sino de lo que es.

El maestro del cuidado de sí es precisamente aquel que ayuda al sujeto a generar esa inquietud sobre sí mismo, los

---

3 Díaz Genis, A. (2013).

otros y el mundo, que le lleva a cambiar la mirada, prepararse en el autoconocimiento, para profundizar y convertir su manera de ser y estar en el mundo. Aparece en este texto una metáfora muy interesante acerca de la mirada del otro. En un parte del diálogo le dice Sócrates a Alcibíades, «Mírate a ti mismo» (1992b: 132e). Mas como sabemos, nadie puede mirarse a sí mismo sino a través de algo que le refleje su sí mismo; nuestros ojos no pueden vernos a nosotros mismos, sino a través del espejo o un reflejo de nuestros ojos en los ojos del otro. Si el hombre es su alma, mirar lo que uno es es mirar la propia alma en el otro.

«¿Te has dado cuenta de que el rostro del que mira a un ojo se refleja en la mirada del que está enfrente, como en un espejo, en lo que llamamos pupila, como una imagen del que mira?» (:133a).

El paralelismo o la metáfora que nos acerca en el autoco-  
nocimiento y el cuidado de sí mismo al cuidado del otro  
está ahí tan bellamente presentada. Así como a través de  
la visión el ser humano puede verse reflejado en la mirada  
del otro (más precisamente en el iris del otro), el sujeto  
solo se ve a sí mismo en el alma del otro.

Si el hombre es su alma, mirarse lo que uno es es mirar  
la propia alma en el alma del otro. Esta es la finalidad del  
diálogo filosófico: la convivencia en una escuela filosófica  
con los compañeros amantes de la sabiduría. Y no se trata  
de verse en cualquier parte del alma del otro, sino en la  
mejor parte del otro, que es la que refleja la sabiduría. Y  
qué mejor manera de mirarse, cuestionarse a sí mismo,  
conocerse, que en la relación con un maestro que ha sabi-  
do a su vez cuidarse, inquietarse, mirarse profundamente  
a sí mismo y al mundo, como es el maestro socrático de la  
inquietud de sí. La parte que mejor refleja el sí mismo es el  
pensamiento, la parte del alma donde residen la razón y el  
saber. Esta es la parte más divina y luminosa del alma. La  
función pedagógica y psicagógica del maestro espiritual es  
ayudarnos a vernos y a conocernos en la parte más divina  
que somos, es decir, la parte en la que reside la sabiduría.  
Y esto supone trabajo, *ascesis*, pero también una relación  
erótica, *eros*, amor. Sobre esto no me voy a detener aquí,  
pero Foucault dice en la *Hermenéutica del sujeto* que *eros*

y *askesis* son las dos maneras en las que la espiritualidad en Occidente pensó que el sujeto debe ser transformado para acceder a la verdad (2006: 18).

La relación con el maestro es una relación de amor (aspecto que hemos profundizado en nuestro estudio sobre el *Banquete* de Platón),<sup>4</sup> pero a la vez exige trabajo sobre sí, trabajo con los otros, ejercitación.

## Hacia otra definición de la filosofía como ejercicio espiritual. Papel de la filosofía de la educación

La misma filosofía puede ser para Foucault «analítica de la verdad» o ejercicio espiritual. Es decir, puede ocuparse de las cuestiones epistemológicas o gnoseológicas, ontológicas, etcétera que hacen que un conocimiento sea verdadero o falso, o puede ocuparse de las condiciones de vida y las transformaciones que requiere la subjetividad, el conjunto de prácticas que requiere un sujeto para tener un acceso a la verdad. En este sentido, Foucault define la filosofía:

Llamemos de «filosofía», si quieren, a esta forma de pensamiento que se interroga, no desde luego sobre lo que es verdadero o lo que es falso, sino sobre lo que hace que haya y pueda haber verdad o falsedad y puede o no puede distinguirse una de la otra. Llamemos «filosofía» a la forma de pensamiento que se interroga sobre lo que permite al sujeto tener acceso a la verdad, la forma de pensamiento que intenta determinar las condiciones y los límites del acceso del sujeto a la verdad. Pues bien, si llamamos «filosofía» a eso, podemos entonces llamar «espiritualidad» a la búsqueda, la práctica, la experiencia por las cuales el sujeto efectúa en sí mismo las transformaciones necesarias para tener acceso a la verdad. Se denomina «espiritualidad», entonces, el conjunto de esas búsquedas, prácticas y experiencias que pueden ser las purificaciones, las ascesis, las renunciaciones, las conversiones de la mirada, las modificaciones de la existencia, etcétera, que constituyen, no para el conocimiento, pero sí

---

4 Díaz Genis, A. (2013).

para el sujeto, para el ser mismo del sujeto, el precio a pagar por tener acceso a la verdad (2006: 33).

La filosofía trata de las condiciones de transformación del sujeto y su vida, e incorpora para sí una serie de prácticas que transforman a este sujeto. A esta serie Foucault y Pierre Hadot llaman «ejercicios espirituales». ¿Qué papel juega la filosofía de la educación si incorporamos como nuestra esta definición?

La filosofía de la educación ha de dar cuenta, si partimos de esta tradición, del aporte de la filosofía, nada menos, a la formación del género humano. Ha de constatar su participación y su aporte a una concepción de *paidea*, que implica siempre una propuesta de la transformación de la subjetividad y el modo de vida de los seres humanos. Esta filosofía nos replantea la centralidad para la educación de la *epimelia heautou* ligada al *gnothi seauton*. Como dice Foucault en la *Hermenéutica...*, ocuparse de sí es una forma de vida que requiere que el sujeto realice una indagación profunda sobre sí mismo y el mundo, a partir de una relación con los otros compañeros en la búsqueda de la verdad o sabiduría y en relación con los otros amantes de la sabiduría, o con el maestro o los maestros del cuidado de sí. «Uno debe ser para sí, y a lo largo de toda la existencia, su propio objeto» (Foucault, 2006: 470). Esto implica dar cuenta de los defectos de una pedagogía que se centra solo en las habilidades cognitivas o discursivas o en los conocimientos supuestamente útiles para los ciudadanos o para determinada competencia u oficio o necesidad del mundo del trabajo. En esta tradición se trata nada menos que de la formación del humano en cuanto humano. De una educación de la subjetividad, o educación del sí mismo, o transformación de un sí mismo que tiene como finalidad una vida buena (sea en los diversos sentidos que pueda entenderse por esto). Para ello no se trata solo de aprender, sino *desaprender* (hábitos, malas costumbres, formas de estar en el mundo, etcétera), que es uno de los aspectos a aprender. También esta formación implica una lucha, pues el que quiere cuidarse-conocerse debe luchar continuamente para perder y ganar una posición en esta búsqueda que nunca se acaba. También debe tener coraje y las armas necesarias para ocuparse y preocuparse

a lo largo de toda su vida. Además, debe saber que esta función formativa está ligada a una función terapéutica (modelo médico y pedagógico del cuidado de sí). Si la filosofía consiste, como dice Epicuro, en curar «los males del alma», la filosofía entonces es un modo de preparación del sujeto para la vida que implica una educación del sí mismo (una educación para la transformación de la subjetividad y la vida) que es terapéutica. Para ello, la filosofía debe tener a mano una serie de prácticas o ejercicios que habiliten esta educación del sí mismo en vinculación con los otros (pues esto está siempre presente, la mirada del otro, la corrección de mi alma en relación con el otro, la mejora del ser humano y su vida a partir de su examen con los otros, etcétera). Estas prácticas, a partir de una relación amorosa con los otros y con el maestro, suponen un trabajo, una *ascesis* (que no es la *ascesis* cristiana). Entre estas prácticas espirituales de la Antigüedad nos encontramos la práctica de la escucha, de la escritura personal, los «retornos a sí mismo», la memorización de determinados aprendizajes. Hay ejercicios imaginarios y otros que ocurren en la realidad. Entre los imaginarios, uno de los más célebres es la meditación de los males futuros, practicada por los estoicos (*premeditatio malorum*)<sup>5</sup> o la rememoración de cuanto es beneficioso (epicúreos) y la meditación. En la cima de estos ejercicios nos encontramos con la meditación sobre la muerte (*melete thanatou*). Este ejercicio practicado en la Antigüedad tiene por finalidad que tengamos una conciencia de la finitud y de la vida presente. La idea es que «vivamos cada día *como si* fuera el último», lo que nos permitiría tener otra relación con los acontecimientos. A partir de este ejercicio, precisamente, las personas pueden centrarse en lo importante de la vida dejando de lado lo accesorio. Como dice Séneca, no es que la vida sea corta, sino que la acortamos al perder mucho tiempo. Por ello, la conciencia de la finitud nos permitiría mejorar nuestra relación con el tiempo.<sup>6</sup> También tiene por finalidad la disolución del influjo negativo de la idea de la muerte sobre nuestra vida. No son las cosas las que atormentan a los

5 Sobre este ejercicio ver Foucault, 2006: 476.

6 Este tema ha sido profundizado en mi libro *El eterno retorno de lo mismo o el terror a la historia* (Díaz Genis, 2008).

hombres, sino las opiniones y las representaciones que los seres humanos se forjan sobre las cosas. La muerte no es terrible («cuando ella es, yo no soy», decía Epicuro), sino el terror que sentimos por la opinión que de ella nos hemos forjado (un tratamiento de este asunto es realizado por el Sócrates platónico en su *Apología*). Alguien perfectamente instruido por los ejercicios ya no le echa ni a sí mismo ni a los demás la responsabilidad sobre sus perturbaciones. Ejercitarse en el control de las representaciones que nos llevan a estar perturbados e impedidos forma parte de estos ejercicios. Otros ejercicios más bien intelectuales son: el diálogo con uno mismo, la escritura, la terapéutica de la palabra, la lectura de sentencia de poetas y apotegmas, la lectura colectiva de textos propiamente filosóficos. El estudio y la lectura en profundidad fue en la Antigüedad un ejercicio espiritual. También nos encontramos con ejercicios destinados a producir un hábito, ejercicios que tienen como finalidad que el sujeto pueda vivir consciente y libremente. Consciente, por ejemplo, de una realidad cósmica que supera al individuo. Otros ejercicios suponen la tarea de discernir aquello que depende de nosotros de lo que no depende (ver en este sentido la primera formulación del *Manual* de Epicteto acerca de lo que depende de nosotros y lo que no depende de nosotros). La práctica de la atención, *prosoche*, supone una continua vigilancia y presencia de ánimo, esto es, una conciencia de uno mismo siempre alerta y en una constante atención espiritual. Hay otros ejercicios que se efectúan en la realidad, como aquellos que tienen que ver con prácticas de asistencia o resistencia física. Que suponen o tienen como finalidad formar al individuo en una independencia con respecto a los aconteceres del mundo. Todos los ejercicios, según Hadot (2006), nos colocan en una formación que no solo implica conocimientos, sino transformación del yo; una especie de educación para la transformación de sí mismo y de la vida que llevamos, que pretende hacernos mejores. Implica una conversión (*epistrophe* o *metanoia*) y afecta a la totalidad de nuestra existencia.

Nos preguntamos cuánto de esta relectura de los antiguos puede ser útil para nuestra vida de hoy. Pensar, o repensar, la importancia que tiene la educación para la trans-

formación del sí mismo, su preparación para la vida, su autoconocimiento en búsqueda de una mejor existencia, etcétera. Según Foucault, hemos legado a las religiones, o quizás a cierto tipo de psicología o al psicoanálisis —y, agregaríamos hoy día, a las diferentes propuestas sobre la espiritualidad en la era contemporánea (que van desde un movimiento *new age* a diferentes propuestas terapéuticas o de ayuda espiritual de diversos tipos, entidad y calidad)— la posibilidad y la importancia que tiene para la formación del ser humano la educación del sí mismo a partir de la educación filosófica. No es que no pueda haber otras vías, pero la de la filosofía es una muy importante. De cualquier manera, afirmar que todas las tareas de tipo cognitivo o de generación de competencias o hábitos de tipo intelectual no son ejercicios «espirituales» (en el sentido que habla Foucault), que transforman la vida toda, no es algo que nos parezca que podamos afirmar sin más. Por otra parte, suponer que las transformaciones intelectuales no inciden en nuestra voluntad, sentimientos, emociones, que no transforman nuestra vida, es suponer una idea de lo «intelectual» muy reduccionista. Encontramos y seguiremos encontrando muchas personas que hacen de su profesión un modo de vida. Hay muchos ejemplos de existencia que a partir de una fuerte pasión o vocación literaria, filosófica, artística, científica, etcétera han transformado su vida en cierto sentido. Más allá de esto, prestar más atención a la educación del sí mismo, o pensar más profundamente en las implicancias que toda educación produce en la subjetividad y en la vida de los sujetos es una cuestión más que importante. Pensar también la relevancia de introducir la educación en la vida y la vida en la educación, de generar hábitos, disposiciones subjetivas, formas de mirar el mundo y mirarnos a nosotros mismos que tengan como finalidad un *ethos* es también una cuestión más que importante para hacernos conscientes.

Si se forman seres humanos, tenemos que pensar para qué los formamos, y no los formamos solo para un mercado de trabajo, sino para ser humanos en un cosmos, en una comunidad, para ser seres humanos consigo mismos y con los otros. Si decimos que queremos sujetos libres, autónomos, felices, entonces debemos pensar seriamente

para qué tipo de subjetividades y formas de estar en el mundo educamos, para qué relación de los sujetos consigo mismos y con los otros educamos.

¿Qué tipo de subjetividad promovemos?, pues siempre promovemos algún tipo de subjetividad, cuando formamos, por ejemplo, para la competencia y no para la colaboración o solidaridad. ¿Qué valor le damos al error sobre el acierto en la educación?, cuando formamos para la autocorrección y la evaluación continua, y no para descartar sujetos exitosos que acierten y se separen de sujetos que supuestamente fallan o se equivocan o simplemente no saben. Ya sea como currículum oculto o como tema transversal pero invisibilizado, en todo estilo de educación se forman sujetos y se forjan parámetros que transforman modos de vida. Pensar para qué sujetos y para qué forma de vida educamos implica también repensar nuestra filosofía educativa para un ethos determinado. No se trata de replicar las formas antiguas, sino de pensar más profundamente la formación humana. Pensar cómo transformamos la subjetividad a través de la educación, cómo toda educación implica una formación de sí mismo a través de ejercicios y prácticas que nunca son solo intelectuales o que afectan solo la esfera cognitiva, aunque sean propuestos como tales. Si queremos sujetos libres, autónomos, pensantes, felices, ¿qué tipo de política educativa tenemos que asumir?, ¿cómo transformar no solo el aula, la dirección educativa, la política más micro y más macro a nivel educativo, la formación de los profesores, etcétera? Y mucho más allá, la sociedad toda que siempre forma en su seno, a partir de muchas contradicciones, a los sujetos humanos. Ejercicios espirituales, ejercicios intelectuales, ejercicios físicos corporales, ejercicios éticos, etcétera. Todos ellos «formatean» las subjetividades, las posibilidades de ser y estar en el mundo. Hagámonos conscientes de para qué tipo de subjetividades queremos formar y para qué tipo de vida. Seamos tan creativos como los antiguos y propongamos también ejercicios «espirituales» o simplemente filosóficos que nos habiliten a ello. Pero sobre todo, no abandonemos las posibilidades y los aportes que la herencia filosófica en Occidente ofrece para conformar una pedagogía del género humano que transforme la vida humana en un sentido radical.

## Bibliografía

- Díaz Genis, A. (2008), *El eterno retorno de lo mismo o el terror a la historia*. Montevideo: Ideas.
- \_\_\_\_\_ (2013), «Epílogo. La enseñanza socrática en tres actos: cuidado del alma, amor a la sabiduría, cuidado de la vida». Puchet, E. (2013), *De la filosofía y educación. Cuidado de sí, inquietud de sí*. Montevideo: Ediciones de la Fuga, Colección Humanitas.
- Epicteto (2014), *Manual de vida*. Madrid: Ariel.
- Freire, P. (2005), *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2006), *La hermenéutica del sujeto*. Ciudad de México: FCE.
- Hadot, P. (2006), *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Platón (1992a), «Carta VII», *Diálogos VII. Dudosos, Apócrifos, Cartas*. Madrid: Gredos.
- \_\_\_\_\_ (1992b), «Alcíbiades I», *Diálogos I*. Madrid, Gredos.
- \_\_\_\_\_ (1992c), «Apología», *Diálogos I*. Madrid: Gredos.
- \_\_\_\_\_ (1992d), «Laques», *Diálogos I*, Madrid: Gredos.
- \_\_\_\_\_ (2008), *Banquete*. Madrid: Gredos.

## ¿PODEMOS HABLAR DE VERDAD SIN VERDAD? UNA APROXIMACIÓN A NIETZSCHE DESDE FOUCAULT

MAXIMO NÚÑEZ<sup>1</sup>

### Introducción

Hemos organizado el presente abordaje con dos acercamientos que nos permitirán ir construyendo un desarrollo de preguntas, aquellas que nos faciliten una mejor comprensión a nuestro objetivo de estudio. Algunas de ellas son: ¿De dónde procede y cómo se genera la voluntad de saber? ¿Cómo se cuida esa voluntad de saber? ¿Qué lugar ocupa la verdad en la actividad de transmisión en educación? ¿Qué relación con la verdad y el conocimiento puede resultar más oportuna, más operativa? ¿Cuáles son sus connotaciones éticas?

---

1 Licenciado en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República..

En su escrito *Sobre la verdad y mentira en sentido extra-moral*, Nietzsche comienza diciendo:

En algún apartado rincón del universo, desperdigado en innumerables sistemas solares centelleantes, hubo una vez un astro en el que animales astutos inventaron el conocimiento. Fue el minuto más altanero y falaz de la «Historia Universal» pero, a fin de cuentas, solo un minuto (Nietzsche, 1996: 17).

En esta primera afirmación de dicho filósofo podemos observar que la creencia en la verdad y el origen del conocimiento<sup>3</sup> es falso, una que nos había situado en una posición de creadores. Lo cual hace que consideremos una interesante cuestión y es el hecho de que ese «animal astuto» en ese invento ostenta una superioridad o una excelencia en el conocer. De la expresión «invención» podemos rescatar cuatro apreciaciones que realiza Foucault, a saber:

Que no está inscrito en la naturaleza humana (...), que carece de modelo (...), que no se articula como una lectura (...), que es el resultado de una operación compleja (2012: 226-227).

- 2 Cuando hablamos de verdad en este contexto, evidenciamos aquella que no es única ni absoluta, más bien depende de lo que va cambiando en la realidad misma. El lenguaje en este contexto resulta elemental, porque será la cimentación de la verdad misma. Para establecer una diferencia de lo que el término significa en épocas anteriores, Nietzsche dirá que son «ilusiones de las que se ha olvidado que lo son» (1996: 25). Resulta interesante lo que se desprende del planteo formulado por este, pues esa verdad no tiene por finalidad exclusiva extraer consecuencias morales, ella posee un sentido en sí misma.
- 3 Cabe aclarar que cuando hablamos de conocimiento, desde la perspectiva de Nietzsche, hacemos referencia a uno que parte sobre la consideración del lenguaje. Hay entonces una concepción pragmática del conocimiento. A partir de este se explora lo paradójico y lo variable de la vida misma. La concepción moral que maneja Nietzsche en este texto nos conduce a una noción de conocimiento, uno que busca colocar la vacilación —bien podríamos decir la incertidumbre— como aquella competencia propia del hombre para conocer la verdad. Es posible que entendamos esto a partir del papel determinante del lenguaje para ese conocimiento. Lenguaje que tiene origen metafórico y que está al servicio de la realidad misma. El conocimiento es «un medio de conservación para el individuo», dirá Nietzsche (1996: 18).

Estas cuatro apreciaciones, que se pueden leer en *Lec- ciones sobre la voluntad de saber*, muestran, al decir del autor, que el conocimiento no se precede a sí mismo, pues no existe ningún tipo de anticipación enigmática; además, las cosas no están hechas para ser distinguidas o vistas, ya que no tienen un sentido encubierto que deba ser deco- dificado. Y el punto cuarto,

se emparenta ante todo con la maldad: reír, des- preciar, detestar. No se trata de no reconocerse en las cosas sino de mantenerlas a distancia, prote- gerse (mediante la risa), diferenciarse mediante la desvalorización (despreciar), querer rechazarlas o destruirlas (*detestari*) (Foucault, 2012: 227).

Con esto, el autor establece que para Nietzsche lo que no es posible de conocer es lo mismo que constituye la activi- dad del conocimiento, su fuerza y no su forma (2012: 229). El conocimiento en sí no presupone ningún avance; pues afirmar que fue el «minuto más altanero y falaz de la historia universal» (Nietzsche, 1996: 17) es reconocer la soberbia del hombre, fundamentalmente la del filósofo y reconocer que el conocimiento no representa excepcionalidad alguna. Hay un engaño en el cual el hombre se encuentra inmerso, conectado al conocimiento, y es un valor que lo excelsa, es el hecho de su existencia misma.

Vagamente podemos anticipar —porque sobre esta idea nos detendremos más adelante— que conocimiento y «verdad» son medios para el hombre, los que se traduci- rán en poder, dirá Nietzsche.

El estudio que realiza Foucault nos conduce al punto de *conocer y conocer la verdad*. Desde aquí, lo primero que podemos apreciar en el texto es una afirmación que resul- ta interesante y es aquella de que «el conocimiento fue inventado, pero la verdad fue aún más tarde» (2012: 229). Naturalmente esta afirmación abre un abanico de grandes e intensas interrogantes, las cuales se desprenden de a lo que verdad y conocimiento remiten,<sup>4</sup> además de las

4 A modo de ejemplo, presentamos algunas de las preguntas que plantea Foucault en este contexto y son: «—¿Qué es un cono- cimiento que no sea de entrada conocimiento de verdad, cono- cimiento que se dirige a la verdad o conocimiento que quiere la verdad?...

comprensiones que se implican en una relación natural de los términos. El hecho de que la verdad haya sido inventada más tarde que el conocimiento connota la idea de que se da como consecuencia de la historia y de que «el conocimiento está hecho para ser conocimiento de la verdad» (Foucault, 2012: 230). Estas afirmaciones que hace Foucault resultan importantes para manifestar, al decir del autor, el descaro de Nietzsche, que pasa por afirmar que el conocimiento no está hecho para la verdad y que esta «viene en el conocimiento» (:230).

En el párrafo que antecede presentábamos la afirmación de que el conocimiento fue inventado antes que la verdad; pues bien, se pregunta Foucault qué es el conocimiento antes que la verdad y es ahí cuando plantea dos oposiciones establecidas por Nietzsche, la primera que se presenta es «el conocimiento no ligado a la verdad como puro querer conocer» (:230), el cual excluye lo sintético de un conocimiento orientado hacia lo verdadero. Y expresa,

a esa profanación del conocer por comer se opone el conocimiento, el buen conocimiento, el conocimiento bueno, el utilitario, el generoso, el complaciente, el que hace bien, es decir, el que hace otra cosa que conocer (:231).

Y la segunda oposición, opuesta a lo ya presentado, es un conocimiento anterior a la verdad y regido en todo por la necesidad, la cual el autor dirá que no se trata de conocimiento, sino de vida, lucha, caza, comida, rivalidad (:231). Oposiciones que se defienden sobre un conocimiento real y uno históricamente efectivo.

Frente a esto nos atrevemos a decir que el conocimiento es lo que expone la necesidad del hombre, una que lo conduce a una cierta concepción del mundo, evidenciando lo que él es en ese contexto. Para esto no habría que olvidar su carácter erróneo, motivado por la jactancia

---

—¿Qué es a invención de la verdad (...)? ¿La relación del conocimiento con la verdad es del orden del error (*id est*, de la no verdad), el querer o de la ley?

—¿Qué es el conocimiento una vez convertido en conocimiento de verdad? ¿Y qué pasa con la verdad una vez nacida y hallado su lugar en el conocimiento? (...) ¿Se puede contar la historia de la verdad: la fábula de la verdad?» (Foucault, 2012: 229).

humana, consecuencia de los aires de superioridad, que posiblemente sea lo que distingue al hombre mismo, pues sobre este supuesto descansa el hecho de que «animales astutos inventaron el conocer» (Nietzsche, 1996: 17). Tal vez cabe suponer que el planteo que realiza Nietzsche se puede apreciar como aquella falta de preocupación por el conocimiento en sí, y que la relación que este mantiene con la verdad se considera como lo que supone cubrir una necesidad, sin manejar un carácter absoluto. Tal afirmación nace precisamente de aquello que podemos leer en el texto de Foucault: «en la raíz del conocimiento no hay conciencia» (:233).

En este punto, lo central radica en descubrir que Nietzsche presenta el conocimiento como una ficción, como una mentira; es decir, al inicio de su escrito leemos que la mayor mentira del animal astuto se basa en el encuentro del conocimiento. Como ya presentáramos antes, esa ficción es una protección para el hombre mismo; con esto también se puede excluir la idea de superficialidad y las impresiones sensibles propias de la forma de concebir el conocimiento hasta entonces. Podríamos afirmar que el engaño en el hombre es una constante.

En los hombres alcanza su punto culminante este arte de fingir; aquí el engaño, la adulación, la mentira y el fraude, la murmuración, la farsa, el vivir del brillo ajeno, el enmascaramiento, el convencionalismo encubridor, la escenificación ante los demás y ante uno mismo, en una palabra, el revoloteo incesante alrededor de la llama de la vanidad es hasta tal punto regla y ley (...) (Nietzsche, 1996: 19).

Foucault planteará que es una mentira en dos sentidos, en primer lugar se debe a que falsea la realidad, estableciendo así el reino abusivo de la semejanza; «a continuación porque es muy otra cosa que el conocimiento (relación de sujeto con objeto). Es relación lejos de ser la verdad de conocimiento, es un producto mentiroso» (2012: 235). Es decir, bajo este contexto se plantea una limitante en el conocimiento vinculado con la verdad; limitante que nunca establece una relación de realidad misma.

A modo de conclusión planteamos que este texto de Nietzsche nos confronta con una paradoja y es que «antes de que

se tenga que hablar de verdad, se encuentra un círculo de la realidad, el conocimiento y la mentira. Lo cual permitirá la inserción de la verdad como moral» (Foucault, 2012: 235).

### Segundo acercamiento: La verdad no es verdadera

En un segundo acercamiento a la idea de Nietzsche, por medio de Foucault, nos posicionamos en el estudio sobre la verdad, aquella que tiene una relación con el conocimiento, al menos, al tener presente, como ya presentáramos anteriormente, que esta «no es la verdad del conocimiento» (Foucault, 2012: 236). Cabe entonces que nos preguntemos, junto con Nietzsche, de dónde procede en el mundo el impulso hacia la verdad (Nietzsche, 1996: 20).

En un estado natural de las cosas, el individuo, en la medida en que se quiere mantener frente a los demás individuos, utiliza el intelecto y la mayor parte de las veces solamente para fingir, pero, puesto que el hombre, tanto por la necesidad como por hastío, desea existir en sociedad y gregariamente, precisa de un tratado de paz y, de acuerdo con este, procura que, al menos, desaparezca de su mundo el más grande *bellum omnium contra omnes*<sup>5</sup> (Nietzsche, 1996: 20).

De ese tratado de paz se puede evidenciar la primera plataforma (valga este término) de impulso hacia la verdad. Tomando este pensamiento de Nietzsche, podemos evidenciar su carácter ficticio, como posibilidad de organizar y disponer para usos posibles. Esto nos ubica en el reconocimiento de que la verdad no es «natural», sino más bien una respuesta de la experiencia humana, es decir, «la verdad es una peripecia, una invención, acaso una tergiversación del conocimiento, que no será ni su norma ni su esencia» (Foucault, 2012: 236). La verdad hay que inventarla y de esta manera hacerla parte de los acontecimientos mismos, que son regulados por ella misma y que se someten a las futuras creaciones, ficciones, en fin, aquello que el hombre va determinando.

5 Las cursivas nos corresponden. La expresión en latín la traducimos como «la guerra de todos contra todos».

Resulta interesante ver cómo esa mentira, que es una verdad, nos separa de lo que se constituye como mentira, necesaria esta para la comprensión de la verdad misma. Cabría mencionar en este punto la importancia del lenguaje, pues la «legislación del lenguaje proporciona también las primeras leyes de la verdad: pues, aquí se origina por primera vez el contraste de verdad y mentira» (Nietzsche, 1996: 20). De ahí lo significativo y acentuado del autor al preguntarse qué sucede con esas convenciones del lenguaje y si este es la expresión adecuada de todas las realidades. El lenguaje desde esta perspectiva otorga relaciones de lo que va sucediendo con los hombres, pues «la “cosa en sí” (esto sería precisamente la verdad pura y sin consecuencias) también es para el creador del lenguaje totalmente inaprehensible y en absoluto merece sus esfuerzos» (Nietzsche, 1996: 22). No hay que olvidar que esto sirve para reafirmar un cierto criterio de provecho propio del individuo y colectivo en la verdad.

Ahora bien, teniendo esto presente, es preciso que hablemos de la voluntad de verdad, y con esto nos acercamos al planteamiento que hace Foucault: «querer la verdad, era querer que pareciera, que se enunciara, que estuviera presente. Era hacerle lugar». Y agrega que para que esto fuera posible, «la voluntad debía borrar de sí misma todo lo que no fuera lugar vacío para esta» (Foucault, 2012: 236). Pero bajo estos aspectos y dejando de lado ese binomio voluntad-verdad como garante una de otra de la libertad, de aquella voluntad que se manifestara libre para abrir camino a la verdad, se aprecia algo muy distinto en Nietzsche, dirá Foucault

la verdad solo está en el elemento de la voluntad a partir de sus caracteres singulares y sus determinaciones más precisas, y bajo la forma de coacción y la dominación. La articulación de una con otra no es la libertad, es la violencia (Foucault, 2012: 237).

Esto naturalmente despierta algunas incongruencias, que en la tarea de Nietzsche nos llevará a pensar en una verdad sin descansar en la verdad.

Entonces, tal afirmación tiene una cuna, es decir, esa paradoja a la cual hacíamos mención antes y que se desprende de lo que podríamos establecer como la carta de presenta-

ción de la verdad, pues en ella se establecen algunas características que hace que afirmándola se esté dando cabida a lo que es inexcusablemente. Algunas apreciaciones de Foucault ayudarán a entender el trasfondo de lo que plantea Nietzsche. Lo primero que afirma es que la verdad es producto del conocimiento y en tal caso esto carga cierta violencia al conocimiento mismo. Es decir, debería cuestionarse el hecho de que este no es el verdadero conocimiento, lo que en esa verdad se puede establecer sería el carácter de ficción que tiene la verdad en sí. «No es verídica cuando se enuncia como recompensa del ser» (Foucault, 2012: 238). Podríamos preguntarnos si esto no hace de la verdad una restricción o una reducción de lo que ella es y que se asume socialmente y busca de ella un provecho como consecuencia. Consecuencia que establece como convicción el hecho de que «la verdad no es verdadera si es un conocimiento», pero a la vez, no lo es «en la medida en que es un no conocimiento» y también cuando tiene como propósito ser un conocimiento (Foucault, 2012: 238).

Podríamos establecer un carácter real de la verdad y expresarla a través de una afirmación que evidencie su no existencia; pero Nietzsche establece una alteración en eso, convirtiéndola (a la verdad) en «no verdadera»; una que establece categorías como la ilusión, el error y la mentira (:239). Cabe observar que ese conocimiento sobre la verdad nos conduce a un conocimiento de la realidad misma, que por medio del tiempo pasa a convertirse en pieza de un paisaje social, es decir, en acciones verdaderas; podemos cuestionar el valor consciente o no de estas acciones, pero hemos de mantener la mirada en su juicio utilitario. Hemos de mencionar que el esfuerzo de Nietzsche no radica en señalar qué tanto los individuos consiguen alcanzar la cosa en sí —recordemos que se nos había presentado como inaprehensible—, sino mostrar su ficción, la que no se ha excluido por su utilidad.

Resulta interesante reconocer que Nietzsche nos ha instalado en esta consideración de pensar la verdad sin amparo de la verdad. «Es un elemento en que la verdad no existe: ese elemento es la apariencia» (Foucault, 2012: 239). Lo que agregará que la apariencia es lo indefinido de la verdad. Lo cual trae aquellas categorías de la verdad que presentá-

ramos anteriormente, para establecerlas como diferencias en esa apariencia, es decir, que son la verdad misma, pues «la verdad hace aparecer la apariencia como ilusión, error, mentira. O bien: [...] son el modo de ser de la verdad en el elemento indefinido de la apariencia» (:239).

A modo de conclusión, cabe referirnos a algunas cuestiones, a saber, que la conformación del mundo se va dando en función del hombre mismo, va siendo la resultante de lo que este «deposita» en la historia, es decir, de aquellas cosas que ordena a través de su experiencia. Además, cabe mencionar que en la voluntad oscila el conocimiento y el poderío. Y que este último connota una ruptura, al decir de Foucault, donde la separación entre conocimiento y verdad se hace posible desde la destrucción.

Podemos finalizar este punto vislumbrando el hecho de no tener verdad, a lo que Foucault dirá que esta es un convencimiento que ninguna época jamás haya tenido.

## Aportes finales

En estas líneas finales, esbozaremos algunas consideraciones que hemos venido trabajando. Nos encontramos con un pensamiento de Nietzsche que a la luz de Foucault nos hace pensar en la idea de que una pretensión de verdad está en el discurso de lo que se comunica. Además, hemos de pensar en el supuesto de que polemizar con la verdad desde la voluntad tiene grandes consecuencias en un plano del saber y también en el educativo.

Posiblemente debamos considerar la verdad, a la que hace mención Nietzsche, como un diagnóstico y no como una búsqueda incesante. Una verdad que al afirmarse excluye y desde esta perspectiva mantiene un carácter utilitario, que nace de una ficción y que además adopta una representación necesaria, obligatoria, pues somos parte de ese andamio social. Y esto en cierta medida es posible, porque nos desconocemos, olvidamos y hasta dejamos de lado la mentira que dio origen a la verdad; verdad que nos posiciona en un nivel excelso para lo que fuimos capaces de construir, y que a su vez nos desvía de la fidedigna verdad.

La primera dificultad no radica necesariamente en la verdad, sino en el lenguaje al que se recurre, es decir, ese que el hombre mismo explota. En toda verdad influye una lucha, que necesariamente establece un saber segregado, es decir, se evidencia la primacía de uno sobre otro. Y ese saber es parte de una institución —podríamos expresar un saber institucionalizado— de la cual también es parte la verdad.

Como bien mencionáramos al inicio de este trabajo, hemos ido construyendo algunas interrogantes que resultan fundamentales en este momento, pues nos despiertan la posibilidad de confrontar lo educativo como posibilidad; ver desde aquí cómo se sostienen las ideas de verdad, básicamente para el fortalecimiento de ese hecho en sí. Poder plantear, desde esta perspectiva una educación que se sirva del poder, al que Nietzsche hace referencia, es decir, el que afirme la existencia misma; no un poder de la supremacía de unos sobre otros, sino aquel que permita «conservarnos un minuto en la existencia», aquel que otorgue calma para desarrollarla. Que sea un despertar de la conciencia que no excluya a lo que fomenta la formación en sí. Para esto hemos de des-implicar aquellas cuestiones que nos alejan de conocer la realidad y la vida misma. Frente a esto el hombre ha de tomar una actitud hacia la realidad, debe volcar su voluntad de cara a la verdad.

## Bibliografía

- Foucault, M. (2012), *Lecciones sobre la voluntad de saber*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1.<sup>a</sup> ed., curso en el Collège de France (1970-1971) seguido de *El saber de Edipo*.
- Nietzsche, F. (1996), *Sobre la verdad y mentira en sentido extramoral*. Madrid: Ed. Tecnos, trad. L. Valdés y T. Orduña.

## FOUCAULT E O ESTRUTURALISMO: ENCONTROS E DESENCONTROS

MIGUEL ÂNGELO OLIVEIRA DO CARMO

O estruturalismo foi um movimento intelectual que teve muito sucesso na segunda metade do século XX e visava, como campo inicial, o estudo da língua como um conjunto de relações denominado «estrutura». Desde o *Curso de Linguística Geral*, de Saussure, o estruturalismo se ramificou em várias abordagens, passando a ser utilizado por pensadores em outros campos como a antropologia, a psicologia, as ciências sociais, a história e a própria filosofia. Nesses saberes, o pensamento francês fez largo uso da teoria estrutural e revelou-se como uma alternativa em relação ao marxismo, a fenomenologia e o existencialismo, até então dominantes.

Foucault, como tantos outros da sua geração, não deixou de mergulhar nesse caldeirão do pensamento europeu. No entanto, a sua relação com o estruturalismo é complexa. Em um primeiro momento, no auge do movimento estruturalista, em 1966, Foucault torna-se conhecido e festejado mundialmente com *As Palavras e as Coisas*. Este livro caracterizou-o inicialmente como um pensador estruturalista, pois suas pesquisas giravam em torno da evidência do «sub-solo de nossa consciência moderna», ou seja, epistemologicamente, tentava trazer à tona o «sis-

tema» que perdurou na cultura ocidental do século XVI ao século XIX. Naquele momento ele estava, como muitos, altamente influenciado pelas ideias que embalavam o pensamento francês: as estruturas de parentesco propostas por Lévi-Strauss, a «afirmação» do inconsciente lacaniano e o materialismo estrutural desenvolvido por Louis Althusser.<sup>1</sup> Em um segundo momento, no espaço que separa esse livro do próximo (*A Arqueologia do Saber*, de 1969), Foucault tentará, a todo custo, redirecionar sua postura filosófica, recusando toda e qualquer relação com o estruturalismo. É interessante observarmos mais de perto essa construção da recusa, pois, ao mesmo tempo, é uma explicação do direcionamento que ele queria dar às suas pesquisas. Temos, então, na relação com o estruturalismo, encontros e desencontros.

Algumas entrevistas da obra *Dits et Écrits* nos oferecem a oportunidade de cartografar os momentos mais e menos estruturalistas de Foucault. Quando perguntado, em uma dessas entrevistas, se era o «sacerdote» do estruturalismo assim como o público francês o considerava, ele respondeu: «Eu sou, no máximo, o coroinha do estruturalismo. Digamos que sacudi a sineta, os fiéis se ajoelharam, os incrédulos gritaram. Mas a missa já tinha começado há muito tempo. O verdadeiro mistério não fui eu que o realizei» (Foucault, 2001: 609).<sup>2</sup> Essa «sacudida de sineta» foi dada pelo livro *As Palavras e as Coisas*. Neste, Foucault fará uso de um conceito que perpassa toda a obra e que, devido aos mal-entendidos, o aproximará do estruturalismo: a ideia de *episteme*. No prefácio desta obra encontramos a sua definição, ao falar da experiência da ordem que rege uma determinada cultura:

- 
- 1 Não se pretende, neste trabalho, desenvolver as ideias presentes em obras fundamentais como *As Estruturas Elementares do Parentesco* e *Antropologia Estrutural* (Lévi-Strauss), *Escritos* (Lacan) e *Aparelhos Ideológicos do Estado* (Althusser), mas apenas pontuar e analisar as aproximações e os distanciamentos do trabalho filosófico de Foucault com o estruturalismo.
  - 2 Dreyfus e Rabinow, sobre a relação do filósofo com o estruturalismo, dirão: «Na época da arqueologia, o que Foucault compartilha com os estruturalistas é o fato de isolar e objetivar um domínio privilegiado de investigação teórica —um domínio que deve ter sua própria ordem autônoma» (1995: 65).

No presente estudo, é essa experiência que se pretende analisar. Trata-se de mostrar o que ela veio a se tornar, desde o século XVI, no meio de uma cultura como a nossa: de que maneira, refazendo, como que contra a corrente, o percurso da linguagem tal como foi falada, dos seres naturais, tais como foram percebidos e reunidos, das trocas, tais como foram praticadas, nossa cultura manifestou que havia ordem e que às modalidades dessa ordem deviam as permutas suas leis, os seres vivos sua regularidade, as palavras seu encadeamento e seu valor representativo; que modalidades de ordem foram reconhecidas, colocadas, vinculadas ao espaço e ao tempo, para formar o suporte positivo de conhecimentos tais que vão dar na gramática geral e na filologia, na história natural e na biologia, no estudo das riquezas e na economia política. Tal análise, como se vê, não compete à história das ideias ou das ciências: é antes um estudo que se esforça por encontrar a partir de que foram possíveis conhecimentos e teorias; segundo qual espaço de ordem se constituiu o saber; na base de qual *a priori* histórico e no elemento de qual positividade puderam aparecer ideias, constituir-se ciências, refletir-se experiências em filosofia, formar-se racionalidades, para talvez se desarticulem e logo desvanecerem. [...] O que se quer trazer à luz é o campo epistemológico, a *episteme* onde os conhecimentos, encarados fora de qualquer critério referente a seu valor ou a suas formas objetivas, enraízam sua positividade e manifestam assim uma história que não é a de sua perfeição crescente, mas, antes, a de suas *condições de possibilidade*; neste relato, o que se deve aparecer são, no espaço do saber, *as configurações que deram lugar às formas diversas do conhecimento empírico* (Foucault, 1992).

«Espaço de ordem», «*a priori* histórico», «campo epistemológico». Analisando a *episteme* clássica (séculos XVII e XVIII), que em sua positividade trouxe os saberes referentes à análise das riquezas, gramática geral e história natural, e a *episteme* moderna (século XIX), com a economia política, a filologia e a biologia, Foucault tenta evidenciar as «condições de possibilidade» dos discursos desses saberes. A interpretação dos críticos não poderia deixar de fazer-lhe

filiação com o estruturalismo, em pleno auge nessa época. A episteme é como se fosse um quadro geral determinando todas as formas culturais dos homens e da sociedade.

Em uma entrevista em 1965, com Alain Badiou, Foucault parece marcar a ideia de estrutura geral dominante, estabelecendo certa aproximação. Fazendo a distinção entre uma hermenêutica absoluta e uma geral, ele afirma acreditar na existência de um quadro estrutural que ligue os indivíduos:

[...] eu acredito, todavia, que há estruturas generalizadas mais ou menos grandes e que, por exemplo, pode haver, em muitos indivíduos, um certo número de procedimentos que são idênticos, que se podem encontrar da mesma forma em uns e em outros, e que não há razão para que as estruturas que se descobriram para um não valham para outro (Foucault, 2001: 472).

Parece que são essas «estruturas generalizadas» que ele buscou trazer à tona ao descrever as epistemes clássica e moderna, e que, de alguma forma, gerou todo um entendimento por parte da inteligência francesa de um partido com o estruturalismo. No entanto, mais tarde, em outras colocações, o próprio Foucault tentará recolocar o conceito de episteme que alimentou *As Palavras e as Coisas*, mostrando que as coisas são um pouco diferente, já marcando um primeiro desencontro. Explicando em que sentido deu-se o seu trabalho de individualização dos discursos e colocando-se pluralista, tem-se o uso dos «critérios de correlação» para afastar a chamada «história totalizante» e substituí-la pelas «análises diferenciadas». Isso

Permite descrever, como *episteme* de uma época, não a soma de seus conhecimentos, ou o estilo geral de suas pesquisas, mas o desvio, as distâncias, as oposições, as diferenças, as relações de seus múltiplos discursos científicos: a *episteme* não é *uma espécie de grande teoria subjacente*, é um espaço de *dispersão*, é um *campo aberto e, sem dúvida, indefinidamente descritível de relações*. [...] a *episteme* não é um *pedaço da história* comum a todas as ciências; é um *jogo simultâneo de permanências específicas*. [...] A *episteme* não é uma *etapa geral da razão*; é uma *relação complexa de*

*deslocamentos sucessivos* (Foucault, 2001: 704-705).<sup>3</sup>

Portanto, nada que se compare a um «espírito unitário de uma época» ou a uma «história de um transcendental sinopado», mas o estudo dos «conjuntos de discursos», com suas transformações e seus feixes de relações. Foucault não trabalha com o sistema, mas com os sistemas. François Dosse, em sua *História do Estruturalismo: o canto do cisne*, situará o livro *A Arqueologia do Saber* como o lugar no qual Foucault rompe com o conceito de episteme:

Ainda há a marca do estruturalismo triunfante de 1966 nessa obra, mas, entre a primeira versão e a publicação em 1969, múltiplos remanejamentos e inflexões intervieram no pensamento de Foucault e na conjuntura intelectual. O mais espetacular de todos é o abandono do conceito que parecia organizar os cortes existentes em *Les Mots et les Choses*, a noção de episteme, que desaparece em *L'archéologie du Savoir* (Dosse, 2007: 292).

O sistema é substituído pelos sistemas? A obra *A Arqueologia do Saber* foi a responsável por esse desencontro? Um pouco mais tarde, realmente há todo um esforço para tornar o conceito de episteme menos «monolítico» e mais aberto a outras pesquisas arqueológicas<sup>4</sup> (a questão do aprisionamento, da sexualidade, etc.), mas, em duas entrevistas de 1966, temos um Foucault ainda preso à noção de «estrutura» e de «sistema», este dito no singular. Explicando o método arqueológico como aquele que busca «o saber comum» que torna possível as práticas, as instituições e as teorias de uma época, far-se-á uma redução disso tudo a «traços verbais» que, pelas ciências humanas, são reconhecidos como estruturas.

Todas essas práticas, portanto, essas instituições, essas teorias, eu as tomo no nível dos traços, isto é, quase sempre traços verbais. O conjunto desses traços constitui uma espécie de domínio considera-

---

3 Grifo do próprio autor.

4 Podemos encontrar essa visão em Edgardo Castro (2009: 139). Mais tarde, Foucault recusará o conceito de sistema, em prol do pluralismo: «Você emprega a palavra *sistema* no singular. Ora, eu sou pluralista». Cf. Foucault, 2001: 702.

do homogêneo: não se faz entre os traços, *a priori*, nenhuma diferença, e o problema é encontrar entre aqueles de ordem diferentes os traços comuns para constituir o que os lógicos chamam de classes, os estetas (esthéticiens) de formas, os pesquisadores das ciências humanas de estruturas, e que são a invariante comum a um certo número desses traços (Foucault, 2001: 527).

Quanto à ideia de «sistema», podemos vê-la esboçada em uma interessante entrevista com a escritora e jornalista francesa Madeleine Chapsal. Mostrando que sua geração livrou-se da influência intelectual daqueles que faziam a famosa revista *Les Temps Modernes*, criada por Sartre, e que teve a colaboração de Merleau-Ponty, Foucault advoga ter descoberto outra «paixão»: o conceito de sistema. Enquanto Sartre se apegava ao sentido como determinante do real, ancorado nas pesquisas sociais de Levi-Strauss e no inconsciente lacaniano, Foucault abraçará a tese de que o sentido é nada mais nada menos que um «efeito de superfície», um «reflexo» da realidade e que o sistema é justamente aquilo que nos «atravessa profundamente», ou seja, ele é visto agora como «um conjunto de relações que se mantém, se transformam, independentemente das coisas que elas ligam. [...] Antes de toda existência humana, haveria já um saber, um sistema, que nós redescobrimos». Madeleine Chapsal se inquieta e quer saber quem faz segredo desse sistema. Foucault lhe responde que é um «pensamento anônimo», no qual temos como exemplo uma parte da literatura contemporânea. O sistema é uma grande rede subjacente às nossas vidas e que, silenciosamente, nos comanda:

Em todas as épocas, a maneira como as pessoas refletem, escrevem, julgam, falam (até na rua, as conversações e os escritos mais quotidianos) e mesmo a maneira como as pessoas experimentam as coisas, cuja sua sensibilidade reage, toda a sua conduta é comandada por uma estrutura teórica, um *sistema*, que muda com as épocas e as sociedades —mas que está presente em todas as épocas e em todas as sociedades.

No entanto é preciso ir mais além ao trazer para a filosofia a tarefa de exposição do solo no qual a liberdade é determinada:

Pensa-se no interior de um pensamento anônimo e obrigatório que é aquele de uma época e de uma linguagem. Este pensamento e esta linguagem têm suas leis de transformação. A tarefa da filosofia atual e de todas as disciplinas teóricas as quais dei nome é expor esse pensamento antes do pensamento, esse sistema antes de todo sistema [...]. É o fundo sobre o qual nosso pensamento “livre” emerge e cintila durante um instante (Foucault, 2001: 541-543).

Eis, então, o momento mais estruturalista de Foucault, o encontro mais próximo e sem falta. Mas ele dura pouco, pois no ano seguinte, 1967, tem-se o começo de um certo afastamento. É o que podemos confirmar em uma entrevista na Tunísia quando, distinguindo-se de um estruturalismo ancorado no fortalecimento de algumas ciências como linguística, etnologia e sociologia, ele se coloca em outro tipo de pesquisa estrutural:

O segundo estruturalismo [aquele ao qual ele se filia] seria uma atividade pela qual os teóricos, não especialistas, se esforçam em definir as relações atuais que podem existir entre tal e tal elemento de nossa cultura, tal ou tal ciência, tal domínio prático e tal domínio teórico, etc. Dito de outra forma, seria uma espécie de estruturalismo generalizado e não mais limitado a um domínio específico preciso e, por outro lado, um estruturalismo que interessaria a nós, nossa cultura, nosso mundo atual, o conjunto das relações práticas ou teóricas que definem nossa modernidade.

É nisso que o estruturalismo pode valer como uma atividade filosófica, se admitirmos que o papel da filosofia é o de diagnosticar. O filósofo, com efeito, deixou de querer dizer o que existe eternamente. Ele tem a tarefa bem mais árdua e mais fugidia de dizer o que se passa. Nessa medida, pode-se falar de uma espécie de filosofia estruturalista que poderia ser definida como a atividade que permite diagnosticar o que é a atualidade (Foucault, 2001: 609).

Vê-se, aqui, o prenúncio do que mais tarde se tornaria uma das questões de maior importância no trabalho de Michel Foucault. Desde este momento, já se procurava uma distância do método estrutural enquanto análise das bases

de uma determinada ciência. A partir de agora, trata-se de empreender análises que vão além da esfera científica e abrange as relações culturais da nossa atualidade.

Nessa mesma entrevista, vemos como ele coloca-se diante do estruturalismo. Posição ambígua, já que seu trabalho de alguma forma se desdobra sobre o mesmo:

O que tentei fazer foi introduzir análises de estilo estruturalista em domínios nos quais elas não tinham penetrado até o presente, ou seja, no domínio da história das ideias, dos conhecimentos, da teoria. Nessa medida, fui levado a analisar em termos de estrutura o nascimento do próprio estruturalismo.

Assim, tenho com o estruturalismo uma relação ao mesmo tempo de distância e de reduplicação. De distância, já que falo dele em vez de praticá-lo diretamente, e de reduplicação, já que não quero falar dele sem falar sua linguagem (Foucault, 2001: 611).

A partir daqui, ainda estamos em 1967, o discurso do foucaultiano será cada vez mais radicalizado no sentido de querer consolidar sua diferença para com os estruturalistas, mas o mal-entendido já estava instalado. Então, qual era a real diferença entre o filósofo e o movimento estruturalista? Qual era o novo interesse e a nova direção que ele vinha tentando realizar em seu trabalho? Podemos, de maneira geral, discorrer sobre alguns pontos:

1. Vimos que o estruturalismo é uma pesquisa sobre as relações estruturais que definem ou regem uma cultura. Essa estrutura que amplamente determina uma cultura, uma sociedade, é a linguagem, ou melhor, o sistema formal que compõe a linguagem. Foucault dará um novo direcionamento às suas pesquisas a partir do momento em que afirmará seu desinteresse em relação a esse sistema formal. No lugar do sistema, ele colocará o discurso: «meu objeto não é a linguagem, mas o arquivo, ou seja, a existência acumulada dos discursos». O interesse será deslocado das estruturas determinantes para o surgimento do discurso. Vejamos a marca desta mutação: «Diferentemente daqueles que são chamados de estruturalistas, eu não estou interessado pelas possibilidades formais oferecidas por um sistema

como a língua. Pessoalmente, estou antes obcecado pela existência dos discursos, pelo fato de as palavras terem surgido: esses acontecimentos funcionaram em relação à sua situação original; eles deixaram traços atrás deles, eles subsistem e exercem, nessa própria subsistência no interior da história, um certo número de funções manifestas ou secretas».

Mas à frente, ele precisa a diferença entre língua e discurso, deixando mais evidente o seu momento de desencontro: «A língua é um conjunto de estruturas, mas os discursos são unidades de funcionamento, e a análise da linguagem em sua totalidade não pode deixar de fazer face a essa exigência essencial. Nessa medida, o que faço localiza-se no anonimato geral de todas as pesquisas que, atualmente, giram em torno da linguagem, ou seja, não somente da língua que permite dizer, mas dos discursos que foram ditos» (Foucault, 2001: 623).

Portanto, uma ruptura com as estruturas linguísticas no sentido de tornar evidente o próprio funcionamento do discurso. Esse deslocamento para o discurso é na verdade, por um lado, a continuação de uma recusa do sujeito, da possibilidade de um sujeito consciente de si e do mundo à sua volta. O sujeito não é detentor de si mesmo não mais por causa da existência de uma estrutura inconsciente que o domina, mas pelo fato de, na e pela prática, existir toda uma confluência, toda uma lei que rege nossos discursos e nossas condutas no seio da sociedade. Dito isso, por outro lado, tenta-se fazer uma análise mais ampla ao deslocar essa pesquisa para o campo da «prática discursiva». Se, em *As Palavras e as Coisas*, a episteme reinava como elemento explicativo dos saberes, com *A Arqueologia do Saber* (livro em que Foucault procura precisar o seu «método») a análise histórica ancora-se na esfera puramente discursiva e tenta dar conta do que não era percebido pelo estruturalismo. Tem-se uma passagem na qual ele mostra em que sentido as relações discursivas são práticas: «As relações discursivas (...) não são internas ao discurso: não ligam entre si os conceitos ou as palavras; não estabelecem entre as

frases ou as proposições uma arquitetura dedutiva ou retórica. Mas não são, entretanto, relações exteriores ao discurso, que o limitariam ou lhe imporiam certas formas, ou o forçariam, em certas circunstâncias, a enunciar certas coisas. Elas estão, de alguma maneira, no limite do discurso: oferecem-lhe objetos de que ele pode falar, ou antes (pois essa imagem da oferta supõe que os objetos sejam formados de um lado e o discurso, do outro), determinam o feixe de relações que o discurso deve efetuar para poder falar de tais ou tais objetos, para poder abordá-los, nomeá-los, analisá-los, classificá-los, explicá-los, etc. Essas relações caracterizam não a língua que o discurso utiliza, não as circunstâncias em que ele se desenvolve, mas o próprio discurso enquanto prática» (Foucault, 1997: 52-53).<sup>5</sup>

Sobre esse deslocamento, François Dosse chama a atenção para o fato de que isso não representa o abandono completo da esfera discursiva, mas sinaliza o ponto alto de ruptura com o estruturalismo, firmado pela *Arqueologia do Saber* com a noção de «prática discursiva». Já em comparação com os historiadores da Escola dos Annales, o trabalho histórico de Foucault não trará um efetivo deslocamento, pois o discursivo continua tendo privilegio nas análises históricas (Dosse, 2007: 292, 295, 301-302).

O discurso enquanto prática. Será com este conceito que Foucault irá, cada vez mais, libertar-se do movimento estruturalista, enveredando por uma prática política que o marcará como militante nos anos 70. Surge uma outra visão a partir da relação da prática política com a teoria estrutural, ou seja, esta não só não deve ser mais vista como uma análise das constituições estruturais da língua como também não deve se limitar a

---

5 Veja também as páginas 226 e 227 da mesma obra. Em 1975, refletindo o tema da prisão, o discurso já ganhava estatuto no seu sentido mais prático: «o trabalho, em minha opinião, consiste mais em fazer aparecer esses discursos em suas conexões estratégicas do que constituí-los excluindo os outros discursos». Veja «Entretien sur la prison: le livre et la méthode» (Foucault, 2001: 1609).

uma teorização da totalidade dos discursos na e diante da sociedade, mas deve, a todo o momento, ampliar-se em uma ação política: «Creio que uma análise teórica e exata da maneira como funcionam as estruturas econômicas, políticas e ideológicas é uma das condições necessárias para a ação política na medida em que esta é uma forma de manipular e eventualmente de mudar, revirar e transformar estruturas. Em outros termos, a estrutura se revela na ação política ao mesmo tempo em que esta forma e modifica as estruturas. Portanto, não considero o estruturalismo como uma atividade exclusivamente teórica para intelectuais de gabinete; ele pode e deve necessariamente se articular a algo como uma prática política» (Foucault, 2001: 683).

Essa entrevista foi publicada em 1968, em Estocolmo, ou seja, justamente em um momento em que o pensamento foucaultiano estava caminhando cada vez mais para a questão da prática, forçando-o a trabalhar um novo conceito, do qual não abordaremos aqui: o de dispositivo.

2. O outro elemento de desencontro com a onda estruturalista (talvez um elemento menor em relação ao apresentado anteriormente) é a questão do significado, do sentido. Se a geração de 50 e 60 estava marcada pelo interesse em saber, estruturalmente, quais são as condições formais do sentido, já em Foucault temos, justamente, o caminho inverso: busca-se não o sentido em si, mas o seu desaparecimento. Não se trata de investigar como um determinado objeto científico ganha sentido existencial, a partir das estruturas da linguagem; trata-se de perceber como o mesmo deixa de existir para colocar em seu lugar «outra coisa». Enquanto um se prende às condições formais, o outro procura o momento de «modificação» e/ou «transformação» do significado. Esta diferença, muito pela sua importância, deve ser ressaltada. Vejamos: «Eu lhe falava de nossa geração e da maneira como estávamos preocupados com as condições de aparição do sentido. Agora, ao contrário, lhe direi que me preocupo com a maneira segundo a qual o sentido desaparece, como eclipse, pela constituição do objeto. Dito isto, é justamente nesses

termos que eu não posso ser assimilado ao que foi definido como "estruturalismo". [...] Não se pode dizer que eu faço estruturalismo porque no fundo não me preocupo nem com o sentido nem com as condições as quais ele aparece, mas com as condições de modificação ou de interrupção do sentido, condições nas quais o sentido desaparece para fazer aparecer outra coisa» (Foucault, 2001: 631).

Afinal, no apagamento do sentido, o que aparece? O que se constitui quando o sentido não mais reina na e pela linguagem, através de uma consciência lógico-discursiva? Com certeza não são «significações de ordem linguística ou verbal», mas outros sentidos que não se agarram nem na representação nem naquilo que representam. É por isso que Foucault se interessou pelo discurso literário de Raymond Roussel, pelo seu procedimento de produção discursiva. Nessa mesma entrevista, em uma parte que não apareceu na publicação original de 1967, mas na versão em livro que saiu em 1969 (*A Arqueologia do Saber*), o filósofo utilizará o funcionamento da linguagem literária de Roussel como exemplo de distanciamento da corrente estruturalista: «Assim, nesse caso também [o da linguagem de Roussel], não se trata exatamente do problema do estruturalismo: o que me importava e o que procurei analisar não era a aparição do sentido na linguagem, mas o modo de funcionamento dos discursos no interior de uma cultura dada, ou seja, como um discurso pode funcionar durante um certo período como patológico e em um outro como literário. Era, portanto, o funcionamento do discurso que me interessava e não seu modo de significação». (Foucault, 2001: 633) <sup>6</sup>

De um lado, um desencontro com o estruturalismo que significa também laços cortados com o momento francês do existencialismo e da fenomenologia; de outro,

6 Dreyfus e Rabinow evidenciam bem essa diferença: «Enquanto o estruturalista afirma encontrar leis transculturais, a-históricas e abstratas que definem o espaço total de permutações possíveis dos elementos sem significado, o arqueólogo limita-se a encontrar as regras locais de transformação que num dado período, numa formação discursiva particular, definem a identidade e o sentido de um enunciado». (Cf. Dreyfus e Rabinow, 1995: 62)..

um salto adiante a partir de *A Arqueologia do Saber*, no qual o conceito de prática discursiva coloca a pesquisa de Foucault no limite entre a formalização e a interpretação e lhe permite impor um «espaço complementar», não-discursivo (Deleuze, 2006: 21-24), ou seja, toda uma análise histórica das instituições com suas práticas, seus discursos, seus processos econômicos, seus registros, etc. Daqui em diante, a negação de uma filiação ao estruturalismo será tão intensiva, por vezes nervosa, o que o levará a afirmar que nunca utilizou o conceito de estrutura (Foucault, 1997: 227). Apesar disso, será pela pesquisa histórica, inicialmente de influência nietzschiana, que Foucault empreenderá uma grande inflexão no seu pensamento e no seu trabalho.

No entanto, de todas as recusas em suas entrevistas, nenhuma delas nos interessou tanto quanto a realizada com Alexandre Fontana e Pasquino, em 1976. Nesse diálogo, Foucault radicaliza o seu desencontro ao colocar-se como «anti-estruturalista», o que lhe possibilitava pensar o conceito de acontecimento. A resposta ao entrevistador é longa, mas devemos estudá-la na íntegra: «Admite-se que o estruturalismo foi o esforço mais sistemático para eliminar, não apenas da etnologia, mas de toda uma série de outras ciências e até da história, o conceito de acontecimento. Eu não vejo quem possa ser mais anti-estruturalista do que eu. Mas o importante é não fazer com o acontecimento o que se fez com a estrutura. Não se trata de colocar tudo sobre um certo plano que seria aquele do acontecimento, mas de considerar que existe toda uma hierarquização de tipos de acontecimentos diferentes que não tem o mesmo alcance, a mesma amplitude cronológica, nem a mesma capacidade de produzir efeitos.

O problema é ao mesmo tempo distinguir os acontecimentos, diferenciar as redes e os níveis aos quais eles pertencem e reconstituir os fios que os ligam e que fazem com que se engendrem, uns a partir dos outros. Daí a recusa das análises que se referem ao campo simbólico ou ao campo das estruturas significantes, e o recurso às análises que se fazem em termos de genealogia das relações de forças, de desenvolvimentos

estratégicos e de táticas. Creio que aquilo que se deve ter como referência não é o grande modelo da língua e dos signos, mas sim da guerra e da batalha. A historicidade que nos domina e nos determina é belicosa e não linguística. Relação de poder, não relação de sentido. A história não tem sentido, o que não quer dizer que ela é absurda ou incoerente. Ao contrário, ela é inteligível e deve poder ser analisada em seus menores detalhes, mas segundo a inteligibilidade das lutas, das estratégias e das táticas. Nem a dialética (como lógica da contradição), nem a semiótica (como estrutura da comunicação) dariam conta do que é a inteligibilidade intrínseca dos afrontamentos. Nesta inteligibilidade, a dialética é uma maneira de evitar a realidade aleatória e aberta, reduzindo-a ao esqueleto hegeliano; e a semiologia é uma maneira de evitar seu caráter violento, sangrento e mortal, reduzindo-a a forma apaziguada e platônica da linguagem e do diálogo» (Foucault, 2001:144-145).

Este momento da citação é bem revelador: «Creio que aquilo que se deve ter como referência não é o grande modelo da língua e dos signos, mas sim da guerra e da batalha. A historicidade que nos domina e nos determina é belicosa e não linguística. Relação de poder, não relação de sentido». Está claro aqui o quanto Foucault tinha se afastado, naquele momento do pensamento francês, não apenas do estruturalismo, mas também do marxismo. Tanto um como o outro eram formas de destituição desse elemento característico e constituidor das batalhas: o acontecimento. Para se pensar a lógica dos afrontamentos no seio da história era preciso desviar-se tanto da contradição dialética como da estrutura da linguagem. Se o encontro foi marcado (talvez injustamente) pelo conceito de episteme, será pela abertura das suas pesquisas ao tema da prática discursiva, das relações de poder e do acontecimento que encontraremos um desvio frente ao estruturalismo. Encontros e desencontros que, de alguma maneira, perseguirão o filósofo durante toda a sua vida.

## Bibliografia

- Deleuze, G. (2006), *Foucault*, SP: Brasiliense.
- Dosse, F. (2007), *História do Estruturalismo: o canto do cisne*. Vol. 2. Bauru: SP: Edusc.
- Dreyfus, H. & Rabinow, P. (1995), *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. RJ: Forense Universitária.
- Castro, E. (2009) *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. BH: Autêntica Editora.
- Foucault, M. (1992), *As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. SP: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_ (1997), *A Arqueologia do Saber*. RJ: Forense Universitária.
- \_\_\_\_\_ (2001), «Qui êtes-vous, professeur Foucault?». In: *Dits et Écrits I*. Paris: Quarto Gallimard.
- \_\_\_\_\_ (2001), «Philosophie et psychologie». In: *Dits et Écrits I*. Paris: Quarto Gallimard.
- \_\_\_\_\_ (2001), «Michel Foucault, Les Mots et les Choses». In: *Dits et Écrits I*. Paris: Quarto Gallimard.
- \_\_\_\_\_ (2001), «Entretien avec Madeleine Chapsal». In: *Dits et Écrits I*. Paris: Quarto Gallimard.
- \_\_\_\_\_ (2001), «Interview avec Michel Foucault». In: *Dits et Écrits I*. Paris: Quarto Gallimard.
- \_\_\_\_\_ (2001), «Sur les façons d'écrire l'histoire», *Dits et Écrits I*. Paris: Quarto Gallimard.
- \_\_\_\_\_ (2001), «La philosophie structuraliste permet de diagnostiquer ce qu'est 'aujourd'hui'». In: *Dits et Écrits I*. Paris: Quarto Gallimard.
- \_\_\_\_\_ (2001), «Entretien sur la prison: le livre et la méthode». In: *Dits et Écrits I*, Paris: Quarto Gallimard.
- \_\_\_\_\_ (2001), «Entretien avec Michel Foucault». In: *Dits et Écrits II*. Paris: Quarto Gallimard.
- \_\_\_\_\_ (2001), «Réponse à une question». In: *Dits et Écrits II*. Paris: Quarto Gallimard.

# PRÁCTICAS DOCENTES EN LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA UNIVERSITARIA A LA LUZ DEL PENSAMIENTO FOUCAULTIANO

MAGALI PASTORINO RODRIGUEZ

## Introducción

Nuestra reflexión se enmarca en la tesis *Arte conceptual, instalación y performance: Un estudio discursivo de las prácticas docentes sobre las prácticas artísticas contemporáneas en la Escuela Nacional de Bellas Artes (1985-1993)*,<sup>1</sup> en donde hemos desarrollado una perspectiva para abordar a la luz del pensamiento foucaultiano las prácticas docentes de los primeros ocho años de la reapertura de la Escuela Nacional de Bellas Artes.<sup>2</sup> En di-

1 Maestría de Psicología y Educación, Universidad de la República (2009-2014). Actualmente en proceso de trámites para la lectura pública y la defensa.

2 La ENBA pasa de la órbita ministerial a la Universidad de la República en el marco de las movilizaciones de la reforma universitaria a finales de los años cincuenta. El primer plan de estudios fue reglamentado en 1960 (Pastorino y Umpiérrez, 2006). En 1973, la escuela fue clausurada y cerrada por el régimen dictatorial y en agosto de 1985 reabrió sus puertas, inscribiendo para

cha investigación se tomaron como objeto los enunciados emergentes de las prácticas docentes de la enseñanza artística universitaria, entre los años de reapertura luego de la dictadura (1985) y de constitución del instituto asimilado a facultad (1993), relevados principalmente en los trabajos escritos ganadores de concursos a llamados docentes — llamados popularmente *Tesis*— para un curso del primer período de estudios.<sup>3</sup>

*Arqueología del saber* (1969) y *El orden del discurso* (1970), dos obras fundamentales del filósofo Michel Foucault, fueron la principal fuente de inspiración para la construcción de nuestro método. Pues, en el recorrido de la investigación, hemos podido conformar una caja de herramientas adecuadas para nuestro campo de problemáticas, que en su uso, al generar articulaciones, conexiones y fundamentaciones propias, nos impulsaron a rever los marcos referenciales de nuestras propias creencias sobre el campo de la enseñanza artística universitaria y las prácticas artísticas contemporáneas. También pudimos deconstruir todo lo hecho, revisando los fundamentos, elucidando sobre las condiciones de pertenencia a un régimen de visibilidad, mostrando la producción de subjetividad y las formaciones subjetivas. Con esto, al reflexionar sobre el orden del acontecimiento y de la actualidad, se daba cabida a la pregunta sobre nuestro posicionamiento en la investigación en proceso, y en correlato, sobre el régimen de visibilidad que allí se producía.

En esta oportunidad, nos detendremos a reflexionar sobre el recorrido existente entre el *hallazgo* de las *positividades* y la producción genealógica. Partiendo de lo que Foucault definía por *arqueología* en 1983, como un «método

---

el primer año y organizando la carrera con base en el Plan 60. Dicho Plan rigió hasta la reglamentación del Plan 91, no obstante, se fueron incorporando nuevas unidades académicas con el fin de resolver el desfasaje del Plan 60 con las novedades del campo artístico y de las nuevas tecnologías desde 1986.

- 3 El curso que hemos tomado para estudiar las prácticas docentes fue el Seminario Taller de las Estéticas que se desarrolla en dos años. En particular para nuestra investigación nos concentramos en el Seminario Taller de las Estéticas 2, que desarrolla las prácticas artísticas contemporáneas dentro de sus contenidos, que equivale al tercer año de la carrera del Plan 91.

para una genealogía histórica que toma como dominio de análisis los discursos; los discursos considerados como acontecimientos; ligados por reglas prácticas discursivas» (Foucault, 1990: 16).

Para ello, nuestro plan es presentar brevemente algunos aspectos del campo de problemáticas, junto con la construcción de herramientas nocionales de inspiración foucaultiana, orientadas al estudio de las prácticas docentes, focalizando en dos puntos para su análisis. El primero es el estudio sobre las modalidades enunciativas relevadas en torno a las prácticas docentes de la enseñanza artística universitaria. El segundo es la producción de sujetos de enunciación, a través de los modos retóricos, las metáforas y los contenidos imaginarios subyacentes en el campo de la memoria. Con esto, queremos visualizar la relación solidaria entre la arqueología y la genealogía, en este caso concreto, y arribar a la proposición de que los trabajos escritos docentes, las *Tesis*, se podrían considerar como una tecnología del yo actual del campo de las prácticas docentes.

Aclaremos que en esta exposición, por razones de extensión, no nos detendremos en la relación de las prácticas docentes con el ámbito disciplinar del arte, sino en las consideraciones inherentes a las prácticas docentes desde una perspectiva que toma las resonancias del pensamiento foucaultiano. Pues, nuestra intención con este estudio fue participar en el juego que nos brindó Foucault y no quedar atrapados en una rigidización de su propuesta investigativa, a la que consideramos muy flexible, atenta al campo explorado, sistemática y rigurosa. Al decir del pensador:

Lo que digo debe ser considerado como unas proposiciones, unos «ofrecimientos de juego» a los que se invita a participar a quienes puedan interesarse en ello; no se trata de afirmaciones dogmáticas que deban ser tomadas en bloque. Mis libros no son tratados de filosofía ni estudios históricos; a lo sumo fragmentos filosóficos en canteras históricas (Entrevista realizada por Alexandre Fontana, 1978 citado por Guzmán, 2008: 18).

## Prácticas docentes en la enseñanza universitaria artística y abordaje investigativo de inspiración foucaultiana

Partimos de la existencia de un acto que le corresponde al docente, cuya operativa implica recolectar e indagar información autorizada, que luego modificará para ser llevada al ambiente del aula. Esto significa que el docente no solo «transmite» un saber, sino que en el proceso de selección del saber y al trasladarlo al aula, lo modifica, lo articula con otros ya presentados en clase, lo trae filtrado por un modelo teórico propio, por el propio andamiaje argumental, etcétera. Esta operativa se hace evidente en la enseñanza universitaria artística en el primer período de estudios con el «método activo». Dicho método se fundamenta principalmente en los principios de la Escuela Nueva, la concepción libertaria de Herbert Read y el pragmatismo de John Dewey. Se trata de la disposición del cuerpo docente para generar un conjunto de actividades que tienen como fin que el estudiante sea el protagonista del proceso de construcción de un saber propio y compartible en referencia a un campo de problemáticas que constituye un centro de interés disciplinar inherente al arte, tomando a la experiencia, en el sentido pragmático, como un mediador para la producción de saberes y conocimientos significativos y propios (Pastorino y Umpiérrez, 2006).

En este marco las prácticas docentes son prácticas discursivas que se configuran singulares en tanto y en cuanto son propiedad de modalidades de enunciación en el conjunto de estas. Asimismo, se dibujan complejas, porque engloban lo diverso, lo existencial y lo heterogéneo dentro de un entramado sociohistórico y en las encrucijadas de las relaciones entre saber y poder. Por ello, de las prácticas docentes se estudió aquello que podía contar sobre su régimen de existencia, encontrando un buen vehículo en los trabajos escritos ganadores de concursos a llamado docente, las *Tesis*, supeditadas al recorte temporal mencionado (1985-1993) y en nuestro caso, a los pertenecientes a un curso del primer período de estudios que en su programa abordan las prácticas artísticas contemporáneas, un punto de interés de nuestra investigación que,

como mencionáramos antes, no desarrollaremos en esta instancia. En las *Tesis* pudimos estudiar tanto el campo de la memoria como la construcción de los objetos de estudio, las tematizaciones y los conceptos inherentes a la disciplina artística. Cabe señalar la importancia del estudio de las *Tesis*, pues al ser las ganadoras traen consigo la aceptación a los lineamientos institucionales; presentándonos entonces de manera explícita el régimen de visibilidad.

Hemos considerado que las prácticas docentes señalan el lugar cotidiano en donde se hacen visibles los cambios por la irrupción del juego de fuerzas que generan «nuevas prácticas». Por esto, incursionar en las prácticas docentes fue un modo de investigar sobre las discontinuidades, los acontecimientos, las dispersiones en los actos cotidianos de la docencia, como también en la toma de decisión, la creación de objetos y de tematizaciones, los conceptos; el acoplamiento de los discursos y las memorias locales. Esto nos condujo a imaginar un escenario de enfrentamientos y puesta en juego de tácticas planteadas en el dominio de la enseñanza universitaria en donde las prácticas docentes se abocarían espontáneamente a la problemática del saber disciplinar produciendo discursos.

En este sentido, el análisis del discurso y la inquietud (Foucault, 2011: 13) que plantea nos permitió visualizar algunas técnicas inherentes a la dinámica del saber disciplinar, como la del comentario, la remisión a un autor o a las disciplinas; y estas técnicas nos permitieron dar cuenta del control que actúa sobre el acontecimiento, en nuestro caso, de las prácticas docentes y las prácticas artísticas contemporáneas al ser llevadas a la enseñanza universitaria. También llegamos al estudio del procedimiento de exclusión y de las prescripciones que circunscriben al sujeto, que nos marca las condiciones de la emisión de un discurso. Las técnicas de exclusión no solo se circunscriben al texto, sino que lo trascienden, operando también en las prácticas, como un instrumento político de adecuación social de los discursos y sus transformaciones, en donde su función pauta la distribución, el permiso, la prohibición de su circulación y se vincula con el juego de poder que establecen las prescripciones; en nuestro caso en las prácticas docentes. Foucault (1991) agrega otra herramienta a su procedimien-

to analítico, la voluntad de saber, que al estar implicada en el poder y su circulación se vincula con el dispositivo. El dispositivo, en el sentido foucaultiano, se define sintéticamente como una intervención racional que parte de un juego estratégico de relaciones de fuerza (Foucault, 1983: 186).<sup>4</sup> En este sentido, la concepción de poder es productiva, tiene la capacidad de afectar positivamente el deseo y el saber, confluyendo en las relaciones de poder:

Entre cada punto del cuerpo social, entre un hombre y una mujer, entre un maestro y su alumno, entre el que sabe y el que no sabe, pasan relaciones de poder que no son la proyección pura y simple del gran poder del soberano sobre los individuos; son más bien el suelo movedizo y concreto sobre el que ese poder se incardina, las posibilidades de su funcionamiento (Foucault, 1992: 167).

Pero donde hay poder hay resistencia, que no se encuentra exterior al poder, sino que es un juego de fuerzas por el que se produce una composición, una situación.

Aquello que excede el texto se hace visible a través del ritual en su manifestación corporal, de gestos, de comportamientos, etcétera; como en la fundación de las sociedades de discurso, las guardianas del discurso que garantizan su circulación; como también en los grupos doctrinales que comparten un discurso y que por ende están constreñidos a cierta ortodoxia.

Por consiguiente, ante las posibilidades abiertas en el campo de la investigación de la puesta en evidencia en la tarea docente de los compromisos y las implicancias políticas, sociales, deseantes, la investigación que comienza atendien-

---

4 Sobre lo que Foucault propone como caja de herramientas ver el estudio profundo de E. Álvarez Pedrosián, *Teoría y producción de subjetividad ¿qué es una caja de herramienta*, 2007. Nos señala este autor sobre esto que «La consigna metodológica es un a priori, pero es un a priori inmanente, esto es, situacional, contingente. Existe un componente previo, así como una realización, una puesta en práctica. El resultado no es por tanto una norma, no se trata de una condición invariante, todo lo contrario. Se trata de un modo de operar, una forma de movimiento investigativo que contiene supuestos de arranque —las pautas—, con la única finalidad de promover el movimiento en la diferencia, en lo nuevo a conocer» (2007: 11).

do un objeto ajeno, discreto y mensurable, se vuelve una actividad de discernimiento sobre la posición del investigador en la investigación y el régimen de visibilidad, y también sobre la injerencia del lenguaje en este campo.

En nuestro caso hemos atendido a dos niveles de vigilancia epistémica: un nivel de vigilancia con respecto al objeto de estudio y su revisión a la luz de la actualidad, y otro nivel que se centra en la periodización para el análisis, siendo esta el resultado del último. Pues, indagar sobre las periodizaciones significa estudiar sobre lo dado y también lo impensable; es decir, sobre lo que debe borrarse para ofrecer la ilusión de continuidad ante la emergencia del acontecimiento. En este sentido, utilizar la noción de *discontinuidad* implicaría intervenir deliberadamente en el material histórico, en nuestro caso sobre las *Tesis*, y distinguir niveles posibles de análisis que conforman dichas periodizaciones. Pero, a su vez, estos niveles y periodizaciones son el resultado de su descripción; pues se procura descubrir los límites de un proceso, la emergencia de un acontecimiento, la ruptura de un orden. Por esto, la discontinuidad es el instrumento y también el objeto de investigación; es un supuesto que nos permite demarcar rupturas y hacer visible el lugar del investigador.

En nuestro caso, significó comprender que el objeto estudiado en nuestra investigación, y que omitimos su desarrollo en esta oportunidad, era plural, que se trató de estudiar las prácticas artísticas contemporáneas en las formaciones discursivas de las prácticas docentes que se constituyeron en y por su exterioridad, y que a su vez se fueron componiendo en diversos tiempos, no lineales ni progresivos. Esto significa que, a la vez que se ponía a prueba la noción de discontinuidad, se visualizaban los hallazgos de esta intervención, considerándose que este supuesto produjo los hallazgos y que además determinó periodizaciones en el tiempo, que pudimos presentar a través de cartografías de las prácticas artísticas contemporáneas según el modo de tratamiento en el discurso docente.

Por consiguiente, el discurso docente fue la fuente para indagar sobre las prácticas docentes, ya que puede dar cuenta, explicitar, mostrar, presentar, un determinado enunciado educativo emergente y además ser generador

de prácticas. Tal enunciado emerge en ciertas condiciones de existencia y por ellas; siendo las condiciones participantes y productoras de un campo de fuerzas. Al correlacionarse con otros enunciados, explicitaría otras formas de enunciación que aparecen excluidas o fuera del régimen de visibilidad. En este sentido, las prácticas discursivas docentes darían cuenta del modo en que aparecen ciertos acontecimientos en su dispersión y cómo se articulan con otros. Pues, tienen la capacidad de mostrar la producción de un co-texto y dar cuenta de las modalidades enunciativas emergentes.

Cabe señalar que se toma el discurso en clave nietzscheana (Foucault, 1992), presentando además otros aspectos. Al decir de Foucault:

Se trata de saber, por ejemplo, cómo un concepto, cargado todavía de metáforas o de contenidos imaginarios, se ha purificado y ha podido tomar estatuto y función de concepto (Foucault, 2009: 247).

Por esto, se considera en el estudio discursivo de las prácticas docentes a través del estudio de las *Tesis* el juego de una tensión entre el sujeto gramatical y el acontecimiento en el texto. Se entiende que la consideración de enfatizar en el acontecimiento en detrimento del sujeto es fundamental para visualizar las formaciones discursivas, en cómo se construyeron los objetos, las tematizaciones y los conceptos; y en un nivel más profundo aún, estudiar cuáles fueron las metáforas utilizadas y cuáles fueron los contenidos imaginarios circulantes para tal constitución. Pero como el desafío era no quedar atrapados bajo los supuestos metafísicos culturales, nos concentramos en identificar las modalidades enunciativas emergentes de las prácticas discursivas que contaban sobre las condiciones de existencia del «sí mismo»,<sup>5</sup> presentando de alguna manera

---

5 Guigou, en su libro *Comunicación, antropología y memoria: Los estilos de la Alta Modernidad*, publicado por Nordan (2009), estudia sobre la tensión que ejercen estos supuestos metafísicos para reflexionar sobre el otro: «Demás está reiterar que no se trata de un otro como presencia allí, transparente, ni tampoco de una verdad que se encuentre (si tal vez ese encuentro, o cualquier otro encuentro, no fuese más que otra figura del saber-poder) bajo la sumatoria de opiniones. Es que hay cierta invulnerabilidad epistemológica en la polémica, fallogocentrismo de una

una estética del sí mismo. Es decir, no nos centramos en cada uno de los docentes que escribieron los textos, sino en cómo se presentó el objeto de estudio, cómo se compusieron las tematizaciones y los conceptos, qué se dijo y qué no se dijo sobre el régimen docente, sobre las prácticas, sobre lo que se sabe, y también lo que se excluye; también cómo se dijo, qué metáforas fueron utilizadas y con ellas, qué contenidos imaginarios circularon. En resumen, cómo se construyó el discurso del saber disciplinar y el quehacer docente.

Por esto, cabe señalar que se entiende la noción de prácticas como una articulación que presenta lo que se dice y se hace (y lo que no dice y no se hace), las reglas que se imponen y sus fundamentos, los proyectos y las evidencias. Por esto, las prácticas docentes en nuestra investigación se definen como configuraciones discursivas en una red del dispositivo sociohistórico.

Para ello, la *Arqueología del saber* nos permitió generar una caja de herramientas para nuestro análisis discursivo. Al decir de Deleuze en una conversación con Foucault:

Eso es una teoría, exactamente como una caja de herramientas. No tiene nada que ver con el significante... Es preciso que eso sirva, que funcione. Y no para sí misma. Si no hay gente para servirse de ella, empezando por el mismo teórico que entonces deja de ser teórico, es que no vale nada, o que no ha llegado su momento. No se vuelve a una teoría, se hacen otras, hay otras por hacer... La teoría no se totaliza, se multiplica y multiplica. Es el poder el que por naturaleza efectúa totalizaciones y tú, tú lo dices exactamente: la teoría está por naturaleza en contra del poder (Foucault, 1988: 10).

Con esto pudimos construir ciertas nociones operativas para el abordaje discursivo que presentaremos a continua-

---

verdad fálica que como tal, solo se interesa en aparecer y ganar» (2009: 30). También plantea la tarea de la desencionalizar al sujeto como parte de esta perspectiva: «En cualquiera de estos casos, se trata de desencionalizar al sujeto y en indagar las formas de su producción, sea mediante su cuadrícula clasificatoria, sea mediante su “auto-creación” a través de prácticas que le vienen otorgadas desde afuera, y que en su interiorización y seguimiento, el sujeto las “autoproduce”» (:40).

ción, no sin antes plantear ciertas consideraciones. Pues, el método arqueológico apunta a visualizar una unidad de discurso que dependería del juego de las reglas que posibilitaron en un período la aparición de objetos (recortados por prácticas sociales e históricas), su descripción y las reglas de transformación. Dicha unidad discursiva dependería de los instrumentos que posibilitan la repartición de los enunciados, los cuales se apoyan unos a otros de manera integradora (equivalencias) o excluyente (incompatibilidades). Por lo cual, dicha unidad no dependería de la permanencia de los temas, las imágenes o las opiniones, sino de la descripción de su dispersión, debida a un campo de relaciones de poder. Por esto, se tendrían en cuenta las condiciones de existencia, de coexistencia, de conservación, de modificación y de desaparición de los enunciados que compondrían las reglas de formación de los objetos, de los conceptos, de las modalidades enunciativas y de las estrategias en un estudio vertical en el tiempo, horizontal en su despliegue y parcial en la detención sobre el acontecimiento.

En relación con el objeto de saber, esto supuso que la actividad consistiría en localizar las superficies primeras de su emergencia en una formación discursiva, para así mostrar los emplazamientos enunciativos donde puedan surgir, para después ser asignados y analizados en los discursos. Se describieron las instancias de delimitación de los objetos de una formación discursiva. Se analizaron las rejillas de especificación, es decir, los sistemas según los cuales se separan, se oponen, se entroncan, se reagrupan, se clasifican, se hacen derivar unos de otros los diferentes objetos de una formación discursiva como objetos de saber.

En relación con la formación de modalidades enunciativas, la actividad consistió en localizar la procedencia de los discursos al interior de las instituciones y las prácticas discursivas. Asimismo en describir los ámbitos institucionales de los discursos y en definir las posiciones del sujeto por la situación que le es posible ocupar en cuanto a los diversos dominios o grupos de objetos de una formación discursiva. Por esto se entiende que el sujeto es un emplazamiento posibilitado por la discursividad.

Y en relación con la formación de los conceptos, la actividad consistió en describir la organización del campo de

enunciados en el que aparecen y circulan los conceptos. Analizando las formas de sucesión y las diversas ordenaciones de las series enunciativas, los tipos de dependencia de los enunciados y sus esquemas retóricos, las metáforas y los contenidos imaginarios. La configuración del campo enunciativo consistió en analizar las formas de coexistencia de los enunciados, los campos de presencia, la concomitancia, los dominios de memoria. También, en definir los procedimientos de intervención que pudieron ser legítimamente aplicados a los enunciados, por ejemplo, las técnicas de reescritura, los métodos de transcripción, la traducción y la sistematización.

Por último, en relación con la formación de las estrategias, la actividad apuntó a visualizar la función que el saber debe ejercer en un campo de prácticas no discursivas, en el campo de las estrategias y las relaciones de fuerza desde una perspectiva microfísica del poder, sus condiciones de existencia en su ejercicio. Por esto, el discurso, desde esta perspectiva foucaultiana que construimos, es un campo práctico, un lugar de acción, un punto de emergencia de acontecimientos.

## Estudio de las modalidades enunciativas de las prácticas docentes de la enseñanza artística universitaria y su relación con el saber

Es necesario señalar que, tomando en cuenta que las prácticas docentes se asociaron a los modos en que el docente tematizaba sobre las formas de desarrollar su quehacer, jugando en la escritura una retórica, metáforas y contenidos imaginarios sobre la práctica, y que el saber docente referiría a los saberes que tendrían que tener y disponer con respecto a la enseñanza artística universitaria y el método activo, fueron considerados en conjunto en nuestra investigación.

Para el estudio de las modalidades enunciativas, la clave de lectura de las *Tesis* se compuso de algunas preguntas orientadoras: ¿quién habla en el texto?, ¿quién tiene derecho a tomar la palabra?, ¿cuáles son las atribuciones

del sujeto emergente en la lectura?, ¿en qué se basa la presunción de verdad de este? Y ¿cuál es el estatuto del sujeto? A continuación se presentan de forma resumida los hallazgos en relación con dichas claves interpretativas.

Pudimos observar tres quiebres discursivos: uno que abarca desde la reapertura a 1989, donde el tema emergente fue la relación docente-estudiantil y la lógica del método activo; otro de 1989 al 1992, donde se establecieron aspectos del cambio de plan y sus innovaciones en cursos y contenidos; y el último, en 1993, en donde apareció la reflexión sobre los equipos docentes y las funciones del cargo. De este estudio vertical se observa el modo en que se constituyó temáticamente el objeto de la enseñanza artística universitaria que, en esta oportunidad, lo consideramos sin relacionarlo con el saber disciplinar del arte, como habíamos mencionado en un principio.

Entre las modalidades de enunciación, en términos generales y desde un estudio horizontal y parcial, aparece una tensión entre lo que a nivel individual se consideraba y se expresaba, y lo que se valoraba como producción colectiva. En nuestra investigación hemos podido identificar tres momentos en donde se visualiza tal tensión.

En un primer momento, entre 1985 y 1986, se utilizó la voz propia para denunciar las condiciones de la reapertura. Allí aparecieron algunos elementos narrativos épicos, un modo de narrar donde emergían la figura heroica y un sujeto que enfrentaba los obstáculos, impulsados por la fe en el proyecto educativo. Por otro lado, aparecen las denuncias sobre los efectos del cierre en dictadura, la dispersión de la comunidad docente-estudiantil, la pérdida de materiales, los robos de documentos, la destrucción de infraestructura, la no inclusión en el presupuesto universitario y la lucha para su obtención, etcétera. También, las condiciones por la que sus puertas abrieron recién en agosto de 1985; y allí tenemos las fuerzas gubernamentales y sus alianzas políticas culturales para la apertura de una escuela nacional de artes visuales, desconociendo a la ENBA (Escuela Nacional de Bellas Artes) y su desarrollo anterior al cierre, con docentes asignados directamente por autoridades del Ministerio de Educación; y los testimo-

nios sobre cómo se planificó esta reapertura, resistiendo a dichas intervenciones gubernamentales, a los embates políticos y sociales del momento. Partimos de la base de que si bien las puertas se abrieron en 1985, los estudiantes, los docentes, los egresados y los artistas afines a la propuesta de la ENBA, según los datos recabados, se reunieron en espacios de talleres de producción desde 1983, donde se pensaba la reapertura y la implementación de los cursos. Existían también desde aquella época intercambios epistolares con los exiliados en pos de la reapertura. En 1986 se realizó el primer llamado que fuera muy cercano a la reapertura; de aquella escritura emergía un sujeto que tomaba la voz de la institución. Se trataba de la voz del discurso reformista que fuera el motor de la ubicación de la ENBA en la Universidad en los años cincuenta, remarcando de este modo el compromiso educativo del Plan 60 que diera vida a la nueva concepción de enseñanza artística en el ámbito universitario. Además, con respecto al sujeto, al aflorar en el texto de modo personal, producía una fuerte ilusión de presencia, de existente. Podríamos decir que el sujeto se presentaba formando parte de una época inaugural, ateniéndose a lo pasado con anterioridad al cierre y participando en los movimientos para la reapertura. Otra de las características de interés que aparecieron en los documentos indagados son los textos de autoridad de los que se utilizaron ciertos conceptos que luego en el estudio vertical se presentaron como estructurantes de una glosa. En este sentido, se reafirmaba lo escrito en una publicación llamada *Una experiencia educacional 60-70*, publicación que fuera destruida en dictadura, reivindicándose y fundamentando su destrucción por formar parte de un modo de ser rebelde, osado y desobediente frente al autoritarismo. En 1986, el sujeto denunciaba las condiciones de la reapertura en relación con el contexto posdictatorial, y con esto, el sujeto se colocaba en el lugar del testigo de los acontecimientos de una verdad que confirmaba los valores políticos y humanísticos del Plan 60. Las atribuciones del sujeto aparecieron claramente en el comienzo del lapso estudiado, donde este se fundamentaba en el discurso que planteaba la emergencia de una época inaugural, ligando la tradición de los años sesenta con las condiciones sociales y económicas de la reapertura.

En un segundo momento, en 1989, pudimos visualizar otro modo de enunciar, que promovía una historización de la reapertura. Se habló desde un modo objetivado, también con el signo heroico, pero en esta versión aparece además la valoración de un logro obtenido del cual todos los estudiantes y los docentes son beneficiarios. Este sujeto marcó una generación nueva, cuyos miembros no habrían participado de la escuela en los sesenta-setenta, y que ingresaron como estudiantes en la reapertura. En 1989, el segundo año de llamados estudiado, el sujeto aparece dando cuenta de los logros positivamente, desde un lugar colectivo, incluyendo en ellos a los que reabrieron las puertas de la escuela y a los exiliados. Dentro de los logros y las innovaciones aparece la introducción de un curso llamado Seminario o Seminario de las Estéticas, como el fruto del trabajo colectivo, la imaginación y la comprensión de los nuevos aspectos que configuraron el territorio del arte en su actualidad, la introducción de los lenguajes en un universo de producción híbrida y compleja, y las nuevas tecnologías. Se aprecia una ruptura de estilo; aparece una glosa compuesta de términos disciplinares; en este sentido, la verdad está en la utilización de un marco referencial compuesto de metáforas provenientes de territorios científicoobjetivistas ligados al dominio de la fisiología. Es llamativa la presencia de documentos insertos en el texto de las *Tesis*, que presentan una hibridación de género discursivo; de ser una elaboración escrita para un concurso docente se convierte en un artefacto que contiene otros géneros y que produce un diálogo intertextual. Esos otros textos son el intercambio epistolar entre docentes en exilio en París y una Comisión de Ordenes para la reapertura y artículos de la *Revista de la AEBA* (Revista Taller de la Asociación de Estudiantes de Bellas Artes) de los primeros números posteriores a la reapertura. Se trata de un sujeto que propagaba la experiencia educacional.

Y en un tercer momento, entre 1990 y 1993, aparece un modo de enunciar más técnico que se focalizaba en el desarrollo de ciertas tematizaciones tratadas en *Tesis* de llamados anteriores o en el Plan de Estudios de 1991. En general es más sistemático; da cuenta del campo de memoria, de un modo menos subjetivado, personal y lírico que en los anteriores. Tomando en cuenta el contexto po-

lítico-universitario de la época, presumimos que el cuerpo docente estaba abocado al proyecto educativo enfocado al futuro institucional, es decir, a la concreción de la Facultad de Artes. Aparece un sujeto a través del uso del lenguaje científico que justificaba y brindaba un estatuto de verdad a lo que dice en relación con los contenidos del curso y a la investigación docente sobre el territorio artístico. Se tomaron elementos de la fisiología, de la Gestalt y de la antropología para su justificación y se incursionó en bases epistémicas para apoyar las prácticas docentes. Se trataba de un sujeto que definía una disciplina con un objeto, lo estético, y una metodología, formalista y purovisualista. En 1990, el sujeto aparecía detrás de una escritura objetivada, donde se planteaba de este modo la propuesta de la enseñanza artística, si bien convivió este modo con el anterior, más personal, que daba testimonio de lo generado en el recorrido hasta ese momento y también con un sujeto que se confirmaba colectivamente en la escritura, detrás de un «nosotros». En 1991, el sujeto aparecía aclarando nociones, explicando contenidos, citando el artículo de Errandonea (*Tribuna Universitaria*, 1963) o los artículos de la *Revista de la AEBA*. Este es el año de reglamentación del nuevo plan. En los años 1992 y 1993, se generalizó el uso combinado de un modo personal de escritura con otro más objetivante.

Con esto, se observa que agrupando estas voces emergentes en los textos enmascarados tras la figura del sujeto podríamos decir que en los primeros llamados docentes en particular las narrativas del sujeto fueron épicas y utilizaban una retórica coloquial y de carácter lírico; de este modo se planteaba cómo los militantes reabrieron la escuela, que además estos habían sido en su mayoría estudiantes del Plan 60. Esto convivió y se reforzó al final del lapso estudiado con la emergencia de un sujeto que objetivaba los hechos anteriores y los valorizaba; que se posicionaba en el lugar del testigo del fruto de lo realizado antes, y que por ende marcaba el lugar de los que no estuvieron en el proceso de la reapertura o en el del cierre en el año 1973.

Con estas observaciones se elaboró una cartografía polifónica en la que se pudieron esbozar tres períodos: uno alrededor de la reapertura, donde el sujeto adquiría voz institucional, se fundía con ella, y cobraba vida en la figura

de la ENBA; otro en 1989, donde el sujeto emergía de la valoración de la obra colectiva de los que resistieron en la dictadura y los exiliados; y tercero, en los últimos años del lapso estudiado, donde el sujeto convivió entre los anteriores modos con otro que comenzaba a sistematizar los saberes y su escritura. Por consiguiente, se podría decir que la tensión operó en la escritura entre un sujeto que tomaba partido y otro que tomaba distancia para la valoración.

Por esto anterior, consideramos que el derecho de enunciación fue marcado entre dos polos: uno en el que el sujeto formaba parte de la reapertura, defendía el Plan 60 (con lo que tiene que ver con el método activo, la formación docente en el equipo docente y la cotidianeidad del curso, en la planificación del curso a través de la implementación de experiencias, etcétera), era la voz que denunciaba el cierre y la clausura de la escuela en dictadura, era la fuerza invocativa del nosotros-ENBA que formaba parte de los que resistieron los embates de la dictadura y los que volvieron del exilio, los que poseían suficiente imaginación, creatividad y empatía para dar forma a la innovación del plan anterior. El otro es el sujeto objetivador, que asumía, confirmaba y defendía la propuesta educativa a través de una perspectiva objetivista de formato descriptivo, argumentativo y con citas de autoridad.

En el estudio vertical se encontró también que el estatuto del sujeto estaba dado en una valoración asociada a lo que la colectividad sufriera con el desmantelamiento en 1973 y a las pobres condiciones para la reapertura en 1985: se trataba del sujeto de la denuncia. Más tarde se dio lugar al sujeto que podía dar cuenta del plan de estudios, la metodología, etcétera, que dejó espacio al sujeto de la defensa; y por último, apareció el sujeto que señalaba objetivamente los frutos de todo el proceso de reapertura, al que llamamos sujeto de la publicidad.

De esta manera, vislumbramos una hermenéutica del sujeto que a través de sus prácticas docentes generaba un discurso sobre cómo tenía que ser el docente atendiendo a su presente y accionando sobre un modo de ser docente en relación con una doctrina educativa en ejercicio, proyectándose un destino.

## Producción de sujetos, metáforas y contenidos imaginarios en el campo de la memoria

En esta oportunidad presentaremos, a modo de ejemplo, una tematización sobre el origen de la propuesta educativa de la ENBA y su situación en la reapertura para identificar la producción de sujetos, metáforas y contenidos imaginarios sobre el campo de la memoria, y para presentar de manera analógica la emergencia del campo genealógico en nuestro análisis.

Sobre el origen del proyecto de la enseñanza artística universitaria de la ENBA se visualizaron dos esquemas narrativos: uno en 1986 y otro en 1989. En 1986 aparecen dos marcos de justificación. Uno que plantea el origen en los años sesenta, señalando la madurez de aquella propuesta educativa de enseñanza artística universitaria, que se quebró en 1973 con la dictadura y que se reintegró en 1986 (su actualidad), provocando un redimensionamiento colectivo. Otro que plantea su origen en la apuesta a una formación integral contemplada en el Plan 60, que fuera el causante del cierre de la ENBA en dictadura, como único servicio universitario, por ser peligroso al régimen autoritario, pues se excedía la enseñanza profesional del arte y contribuía con un posicionamiento criticopolítico del estudiante. En las *Tesis* de 1989 aparece el origen también puesto en el Plan 60, que pretendía desmitificar el territorio disciplinar y que tras la parálisis y la dispersión en dictadura trató de retomar en la reapertura la práctica anterior, teniendo en cuenta el contexto crítico de su momento. En ambos momentos, los esquemas discursivos son continuistas, pues tienden a plantear una línea que une el origen, puesto en la elaboración del Plan 60, y su actualidad. Cabe señalar que en algunos casos el Plan 60 definía las ideas que a posteriori contribuyeron a su creación, y en otros se aludía a la generación que creó y se formó en el marco de dicho plan.

En este contexto, la posición del sujeto se legitimaba a través de la cita de textos que otorgaba un origen compartible y las transcripciones de citas que marcaban los compromisos asumidos. En la reapertura, el plano doctrinal de las ideas fue un lugar estratégico y de comunión que convocaba a la memoria y al compromiso.

El uso de la metáfora en los textos de la reapertura fue prolífico; se utilizaron metáforas de carácter médico, bélico, científicoobjetivista; el tono fue activo y objetivo. Se pudo observar que a través de dicho uso se asentó un territorio discursivo de oposiciones que giraba en torno a las diferencias entre la enseñanza tradicional, autoritaria, del arte de la academia y la enseñanza activa, horizontal, antiautoritaria. En esta investigación se observó también el papel fundamental de la utilización de las metáforas para la constitución de una glosa más o menos estable en los primeros cinco años, que propició en los siguientes años un sólido andamiaje tanto para definir territorios (docencia universitaria en arte y prácticas artísticas contemporáneas) como para abordar sus componentes y comprenderlos. Pues, se pudo vislumbrar cierta dinámica entre las lagunas de sentido y los deslizamientos de las metáforas utilizadas, y con esto, el efecto en la constitución de un código, es decir, el efecto de generar la glosa. Una de las características más destacadas fue la permisibilidad de los deslizamientos de sentido con respecto al uso metafórico, y junto con ello, la visibilidad de la circulación de los contenidos imaginarios del colectivo docente. Esto que afirmamos como un ejemplo de la vigilancia puesta en la periodización y sus efectos en la interpretación.

Por otra parte, en este estudio sobre la reflexión del discurso del origen desde la actualidad del sujeto se pudo observar que la glosa constituida permitió a la vez la reflexión sobre las prácticas docentes y el campo disciplinar del arte. Fue el modo en el que se expresaron las particularidades de los territorios, dando lugar a la conformación de un campo de la memoria. A través de dicha glosa se pudo decir, denunciar y presentar las circunstancias del momento, las preocupaciones y también los conflictos (con el Consejo Directivo Central, con el Ministerio de Educación, con otros modelos pedagógicos, con el dispositivo docente, etcétera). Por último, podríamos afirmar que su constitución nos mostró el esfuerzo por mantener una «unidad» doctrinaria y un cuerpo docente en un momento de gran confusión y crisis (local y mundial).

También observamos que los componentes retóricos y los contenidos imaginarios tuvieron un efecto mediador en la conformación de los saberes. Por una parte, estos accio-

naron y construyeron puentes transgeneracionales por los que se produjeron sujetos y modos de enunciación. En este sentido se pudo identificar la producción de sujetos en contexto: en una primera instancia, el que denuncia; luego, el que publicita los frutos del Plan 91; y por último, el que es testigo de la «evolución» de la ENBA. También se han podido hacer visibles los modos discursivos: un modo subjetivo y lírico que justificaba el territorio de producción artística como saber dentro de la órbita universitaria, y otro objetivista y descriptivo. Este último aparece reiteradamente al final del tiempo estudiado. Esto ya lo habíamos mencionado antes y nos demuestra la relación solidaria entre las modalidades enunciativas en relación con la posición del sujeto y el estilo.

Por otra parte, dichos componentes retóricos y contenidos imaginarios oficiaron de camuflaje en el plano discursivo, planteando una ambigüedad discursiva. Porque por una parte se utilizaban recursos metafóricos y modos retóricos propios de campos semánticos provenientes de la ciencia objetivista, técnica y positivista, cuya serie enunciativa se oponía a una enseñanza proveniente de regímenes dogmáticos y religiosos; pero por otra parte también se hacía uso de un repertorio lírico, subjetivista fortalecido con una serie de equivalencias con aspectos libertarios y creativos en oposición a un discurso científico tradicional «heredado». Por consiguiente, se podría afirmar que se planteaban modos suplementarios discursivos como estrategia para lograr un lugar en la Universidad y participar en el discurso universitario; contando con elementos del discurso científico y con elementos más subjetivistas y de carácter lírico, algunas veces más herméticos.

Por último, se pudo visualizar la matriz discursiva de oposición a través del uso de la metáfora, el régimen enunciativo y los contenidos imaginarios. Se observó, por ejemplo, que aparecía un «nosotros» que conjugaba el repertorio de la tradición moderna, racionalista y humanista, frente a los «otros», que reunía para sí elementos dogmáticos y religiosos. Se trató de un discurso épico donde la noción de lo humano estaba en el centro de la reflexión; la duda, el enfrentamiento a las condiciones adversas, el cuestionamiento de los cimientos dogmáticos del saber, en el sen-

tido prometeico de la empresa educativa. También cabe señalar que el orden retórico constituyó un modo de presentar y pensar el método activo como objeto de valor de la enseñanza; y la tematización sobre la relación docente-estudiantil ligado a este fue el depósito de los valores libertarios y humanistas de estas prácticas.

Por consiguiente, el uso prolífico de la metáfora generó dos mundos, el del arte y el de la docencia, lo que posibilitó la elaboración de estrategias para su abordaje y con esto, un posicionamiento político. Se podría decir que constituyó una acción creativa para decir, nombrar y reflexionar sobre la enseñanza artística universitaria y sobre el arte en su contemporaneidad. En este sentido, se podría afirmar que el uso de la metáfora fue una herramienta de formación subjetiva de lucha y resistencia ante las situaciones conflictivas (con respecto al Consejo Directivo Central, al Ministerio de Educación, a los pocos recursos, a la poca información, etcétera). Se observó que el deslizamiento de la metáfora fue reiterado en el lapso estudiado (1985-1993), por esto se entiende que fue un modo de codificar y recodificar los contenidos circulantes, instalando una glosa; incluso su utilización más lírica y más hermética tuvo efecto de ampliación de los territorios, tanto el disciplinar del arte como el de reflexión docente.

Con esto se puede inferir la importancia de la constitución de dicha glosa; que fue clave para posibilitar en ocho años la reapertura del servicio desmantelado en dictadura, así como también la constitución de nuevos cuadros docentes, la salida a la calle con actividades de gran repercusión social, el cambio de Plan (del 60 al 91) y con esto el pasaje de escuela a facultad. Entendemos que se constituyó de este modo en una lengua que dio lugar a pensar las prácticas docentes y el sentido de la enseñanza artística universitaria en la Universidad.

## De la arqueología a la genealogía: las tecnologías del yo

Si bien existe una interesante producción póstuma de periodizaciones respecto al desarrollo foucaultiano de su plan de investigación, que introduce Miguel Morey (Foucault, 1990) y estudia profundamente, nos quedaremos

en nuestra investigación con la obra viva de Foucault, sus resonancias actuales en nuestra investigación y la constitución del sujeto en relación con la verdad. Pues, «en la raíz de lo que conocemos y de lo que somos no están en absoluto la verdad ni el ser, sino la exterioridad del accidente» (Foucault, 1992: 13).

Existen entre el programa arqueológico y genealógico relaciones de interdependencias que hemos podido confirmar en la operativa metodológica; la descripción de las positivities es el paso inicial hacia una hermenéutica que aliena la visualización de genealogías, de las procedencias del discurso de la verdad.

En este sentido, valen las propias palabras del pensador dichas en 1983, cuando define la arqueología como la exploración de las posibilidades, cuyo objeto enuncia a modo de pregunta no conclusiva: ¿quiénes somos hoy en la contingencia histórica que nos hace ser lo que somos? La exploración a través de la pregunta por la posibilidad implica, desde la perspectiva foucaultiana, una vigilancia epistémica y un programa de investigación, para evitar los universales antropológicos propios del humanismo, concentrarnos en las prácticas concretas por la que emerge el sujeto en la inmanencia de un dominio de conocimiento, y entender las prácticas como un modo de actuar y pensar donde interviene el lenguaje; a la vez que muestra la constitución de la episteme moderna y la correlación entre sujeto y objeto.

Pero también, trazar una historia posible que nos muestre las diferentes maneras en nuestra cultura de desarrollar un conocimiento acerca de sí mismos (Foucault, 1990) y así analizar estos dominios de saber como juegos de verdad, con técnicas específicas para producir este conocimiento. En *Tecnologías del Yo* (Foucault, 1990) desarrolla cuatro tipos de tecnologías que son andamiajes de una matriz para la razón práctica. Las tecnologías de producción por la que producimos, transformamos y manipulamos las cosas; las tecnologías de sistemas de signos por las que utilizamos signos, símbolos o significaciones; las tecnologías de poder que determinan conductas y sumisión a cierto tipo de dominación objetivando al sujeto; y las tecnologías del yo, que permiten al sujeto, solo o con ayuda de otro, operar so-

bre su cuerpo y su alma para transformarse y obtener cierto estado mejor de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad. Estas tecnologías, nos señala Foucault, no trabajan separadas. Por esto, elaborar una historia de la organización del saber relativa a la dominación y al sujeto significa explorar en la historia del modo en que el individuo actúa sobre sí mismo, produce una hermenéutica del yo.<sup>6</sup>

En este sentido es que nosotros hemos visto que la producción de las *Tesis* actúa también como una tecnología del yo del docente, además de formar parte del procedimiento por el que se inscribe institucionalmente en la docencia universitaria. Hemos observado ciertas características de esta tecnología: es pública, produce un territorio de reflexión sobre las prácticas docentes y un saber, marca una serie de compromisos políticos, constituye un cuerpo y un sujeto, y puede contribuir a la producción doctrinaria.

## Reflexiones finales

En el estudio de estos documentos, las *Tesis*, hemos recabado algunas cuestiones para compartir y reflexionar juntos. Pues, en este recorrido hemos planteado algunos aspectos de nuestra investigación en donde se pudo vislumbrar una relación solidaria entre el abordaje arqueológico y la genealogía, por lo que entendemos que no se trata de operativas aisladas en un estudio, sino de niveles de profundización en el análisis discursivo. Para abordar dicha relación, hemos presentado algunos aspectos del campo de problemáticas investigado sobre las prácticas docentes en la enseñanza artística universitaria y la caja de herramientas de inspiración foucaultiana para incursio-

---

6 Andrea Díaz realiza un profundo estudio filosófico sobre la *Hermenéutica del sujeto* de Foucault, ligado al pensamiento presocrático y a una perspectiva nietzscheana por la que llega a definir un territorio de la espiritualidad, por la que es posible una cura de sí mismo. Para ello, ver Andrea Díaz, *La filosofía antigua como «terapéutica del alma» ¿antecedentes del psicoanálisis?*, 2010. En este sentido es que entendemos que las modalidades enunciativas prefiguran una cura de sí del docente envuelto en el quehacer de las prácticas.

nar en la unidad de discurso. Se partió de una arqueología en busca de una unidad discursiva y se llegó a periodizaciones donde se encontraban modos de enunciación en torno a las prácticas docentes de la enseñanza artística universitaria y formas retóricas, las metáforas y los contenidos imaginarios subyacentes en el campo de la memoria, que nos lanzaba a un estudio genealógico de las verdades emergentes.

Por esto, y a través de los modos de contar sobre un sí mismo y sobre las prácticas, hemos encontrado que las *Tesis* escritas para concursar cargos docentes se podrían considerar una tecnología del yo, con ciertas características idiosincrásicas; pues en este caso son públicas y se centran en las prácticas docentes. Observamos que en la riqueza de interpretación de las modalidades de enunciación, enfatizando en los aspectos singulares, es decir, en las estéticas del contar sobre sí mismo, se da lugar a una reflexión propia sobre las prácticas docentes apoyadas en la producción metafórica constituyente de mundos significativos que amplían los horizontes para reflexionar tanto sobre las prácticas docentes como el territorio de las prácticas artísticas contemporáneas.

Esta hermenéutica del sujeto se legitimaba a través del uso de una glosa común compuesta por metáforas mayoritariamente de carácter lírico que generaban un territorio flexible para poder alojar allí una reflexión sobre las prácticas docentes y sobre el territorio del arte. A este respecto, podemos considerar que las metáforas constituyeron mundos que operaron como una herramienta de resistencia y lucha, y esto permitió la producción de estrategias políticas en relación con la Universidad en aquel momento y la circulación de aspectos imaginarios en el cuerpo docente.

Nos queda finalmente la posibilidad de profundizar sobre estas tecnologías del yo del docente universitario de estas latitudes, desde esta perspectiva foucaultiana, para proseguir con la elucidación de las prácticas implicadas en el dispositivo de la enseñanza artística. Pues, a 30 años de la muerte de Michel Foucault, aún resuenan sus reflexiones y siguen dando buenas herramientas para dilucidar nuestras prácticas.

## Bibliografía

- Álvarez, E. (2007), «Teoría y producción de subjetividad, ¿qué es una caja de herramienta?», Rasner, J. (2008), *Ciencia, conocimiento y subjetividad*. Montevideo: CSIC, Universidad de la República.
- Díaz Genis, A. (2010), «La filosofía antigua como "terapéutica del alma" ¿antecedente del psicoanálisis?», *Revista Educación Temática Digital*, Campinas, v. 11, número especial, pp. 81-100.
- Foucault, M. (1983), *El discurso del poder*. Buenos Aires: Folios.
- \_\_\_\_\_ (1988), *Un diálogo sobre el poder*. Madrid: Alianza.
- \_\_\_\_\_ (1990), *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1991), *Historia de la sexualidad. La voluntad de poder*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (1992), *Microfísica del poder*. Madrid: La piqueta.
- \_\_\_\_\_ (1999), *Las palabras y las cosas*. Madrid: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (2009), *Arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (2011), *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Guigou, N. (2009), *Comunicación, antropología y memoria: los estilos de creencia en la Alta Modernidad*. Montevideo: Nordan, LICCOM, CSIC, Universidad de la República.
- Guzmán, F. (2008), «Michel Foucault: El pensamiento de la contingencia», *Revista Observaciones Filosóficas*, 6. Disponible en: <<http://www.observacionesfilosoficas.net/michelfoucaultelpensamiento.htm>>, última consulta: 13/11/14.
- Pastorino, M. y Umpiérrez, R. (2006), *Orígenes del Plan de Estudios 1960 de la ENBA*. Montevideo: Taller Gráfico.

## INTERRUPCIÓN VOLUNTARIA DEL EMBARAZO, GUBERNAMENTALIDAD Y TÉCNICAS DE SÍ

EDH RODRIGUEZ<sup>1</sup>

*No concibo el poder en el sentido del gobierno o en el sentido del Estado. Me refiero a que entre personas diferentes, en una familia, en una universidad, en un cuartel, en un hospital, en una consulta médica, hay relaciones de poder que circulan: cuáles son, a dónde conducen, cómo unen a los individuos, por qué se soportan o por qué en otros casos no son soportadas. Hagamos, pues, si ustedes quieren, este análisis empezando por el medio y hagamos un análisis empírico. Esto es lo primero.*

Michel Foucault (1978)

### Introducción

En *La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad* (entrevista de 1984), Foucault plantea que:

---

1 Licenciado en Ciencias de la Educación, docente de ANEP.

ha sido necesario liberarse de una moral opresiva que atañe tanto a la heterosexualidad como a la homosexualidad; pero esta liberación no hace aparecer el ser dichoso y pleno de una sexualidad en la que el sujeto habría alcanzado una relación completa y satisfactoria (Foucault, 1999: 395-396).

La ley n.º 18.987 promulgada el 17 de octubre de 2012 en la República Oriental del Uruguay habilita la *interrupción voluntaria del embarazo*, para lo que establece la obligación de la embarazada de dar cuenta de los fundamentos de su decisión (cfr. Ley n.º 18.987, art. 3 y ss.), a los que se suma un período de cinco días de reflexión antes de efectuar el aborto. Vivida como una conquista por las organizaciones de mujeres, la ley se presenta como el acceso por parte de las mujeres a un derecho esencial: el control sobre sus propios cuerpos.

Sin embargo, el dispositivo que se instaura para efectuar el ejercicio de tal derecho puede remontarse hasta prácticas antiguas en occidente, que en cierto sentido parecen ir hacia la renuncia de un cuerpo propio. Dicho dispositivo implica un proceso que va desde la confesión pública (ante un equipo médico-psicosocial) de los motivos argüidos hasta un período de tiempo preestablecido para una reflexión obligatoria. Al amparo de la extensión de derechos, se agregan nuevas técnicas gubernamentalizadas,<sup>2</sup> que se presentan con el aspecto de un necesario (y obligatorio) sometimiento a ciertas técnicas,

que permiten a los individuos efectuar, por *sí* mismos, determinado número de operaciones sobre su cuerpo, su alma, sus pensamientos y sus conductas, y de esta manera producir en ellos una transformación, una modificación, y alcanzar cierto estado de perfección, de dicha, de pureza, de poder sobrenatural. Llamemos a estas técnicas, las técnicas de *sí*. (Foucault 1999: 227-228).

---

2 Concepto que será desarrollado en el apartado «El pastorado» de este trabajo.

## Un largo y tortuoso camino

La Ley n.º 18.987 del 17 de octubre de 2012, que habilita la interrupción voluntaria del embarazo, resulta finalmente aprobada luego de un largo proceso de debate, escamoteos, marchas y contramarchas, que incluyeron la presentación de cinco proyectos diferentes desde 1985; pasando por la Ley n.º 18.426 de 2008 que fue vetada en uno de sus puntos cruciales: la interrupción voluntaria del embarazo (en adelante IVE).

En este período de 27 años, se procesan ciertos cambios discursivos que nos parecen cruciales. Así, Johnson señala que:

el primer proyecto presentado [1985] fue el más liberal, en tanto no establecía ningún tipo de restricción (ni plazos temporales, ni circunstancias, ni deberes) para la realización de abortos con el consentimiento de la mujer, pero tampoco lo constituía como un «derecho» de la mujer a decidir la interrupción de su embarazo; simplemente proponía la eliminación del Código Penal de los artículos que establecen penas para la mujer que cause o consienta su propio aborto. Tampoco decía nada sobre la obligación o no de los servicios de salud públicos o privados de brindar tal intervención a sus usuarias (Johnson, 2011: 188).

El proyecto de ley aprobado en 2012 se instala en una retórica de derechos sexuales y reproductivos ya presente en el proyecto que fuera aprobado en 2008, y luego vetado por el presidente Tabaré Vázquez. Dice la Ley n.º 18.987 vigente:

Artículo 1.º (Principios generales).- El Estado garantiza el derecho a la procreación consciente y responsable, reconoce el valor social de la maternidad, tutela la vida humana y *promueve el ejercicio pleno* de los derechos sexuales y reproductivos de toda la población, de acuerdo a lo establecido en el capítulo I de la Ley 18.426, de 1.º de diciembre de 2008. La interrupción voluntaria del embarazo, que se regula en la presente ley, no constituye un instrumento de control de los nacimientos.<sup>3</sup>

3 Ley n.º 18.987 del 17 de octubre de 2012. Disponible en:

Se reconoce como derecho la procreación *consciente y responsable*, y se admite en el mismo gesto el aborto voluntario, sin penalización legal. El Estado en tanto soberano renuncia a cierta pretensión de castigo. Lo hace introduciendo como condición *sine qua non* algunas prácticas que resulta interesante mirar con detalle.<sup>4</sup>

Primera observación: la introducción de la IVE, de alguna manera, hizo que el legislador se sintiera en la necesidad de declarar que: «La interrupción voluntaria del embarazo, que se regula en la presente ley, no constituye un instrumento de control de los nacimientos».<sup>5</sup> No abundan en la legislación ejemplos de leyes que dicen «lo que no son» o «lo que no quieren ser». Parece un contrasentido, una ley que dice lo que ella misma no es.

Si bien en principio es tentador hacer una lectura que busca «lo que hay detrás» y que fácilmente leería «lo que se busca es lo que se niega», creemos que lo más interesante puede estar en tomar el texto en su materialidad, y leerlo al pie de la letra.<sup>6</sup>

El legislador no pretende controlar los nacimientos, entonces, ¿qué busca?, ¿qué efectos presupone a la ley, o espera de esta?

---

<<http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=18987&Anchor>>.

- 4 Una observación lateral es que el «ejercicio pleno de los derechos sexuales y reproductivos» pasa de ser lo que el Estado «garantizará» (2008) a lo que «promueve» (2012). La *garantía* afecta conceptualmente a todos y obliga al Estado a velar por el cumplimiento de los derechos que garantiza; la *promoción*, si bien puede alcanzar a todos, es siempre parcial e individual en su práctica. Como toda política social se verá más fácilmente afectada por los vaivenes de la vida política, por ende podrá (sin la obligación de garantizar) asignar mayores o menores recursos, dar orientaciones diferentes cada vez, entre otros avatares.
- 5 Ley n.o 18.987, artículo 1.º
- 6 Para ello se abandona cierta forma de la sospecha, aquella que desde una tradición de arraigo marxiano buscaría encontrar-develar la ideología en lo que se dice, para buscar en el propio texto una lectura posible, desde lo explícito.

## La escena implantada

Luego del reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos, la ley instituye la habilitación de la IVE, para lo que establece un protocolo de intervención. En primer lugar, la obligación de la embarazada de acudir a consulta médica ante una institución del Sistema Nacional Integrado de Salud, a efectos de poner en conocimiento del médico las circunstancias derivadas de las condiciones en que ha sobrevenido la concepción... (art. 3.º)

Allí deberá dar cuenta de los fundamentos de su decisión; a lo que se suma un período de cinco días de reflexión antes de efectuar el aborto.

Vale decir, la mujer que se encuentra embarazada y que ha decidido no llevar su embarazo a término se encuentra obligada por ley a un ejercicio de confesión pública en varias etapas. Primero ante el médico, a quien debe dar cuenta de «las circunstancias derivadas de las condiciones en que ha sobrevivido la concepción».

A priori, la «penuria económica», así como «situaciones sociales o familiares o etarias», son sugeridas como causas admisibles del deseo de no llevar el embarazo a término. En todo caso, ambos argumentos remiten a un modelo casi único de familia. Un modelo que por otra parte parece remitir a una única sexualidad, la heterosexual con fines reproductivos.

Puede argumentarse que ser madre joven y soltera o ya plenamente adulta y soltera ocasionaría problemas familiares o sociales —punto de vista «social», muy utilizado en las argumentaciones a favor de la ley—. Por otra parte, demasiada juventud o proximidad al final del período de fecundidad podrían ser causas admitidas por el discurso médico. El llamado «riesgo de vida» parece activar la voluntad médica de tener en cuenta el deseo de la paciente.

Ahora bien, si la mujer tiene entre 25 y 35 años, no padece penuria económica y no quiere ser madre en ese momento, ¿qué argumentaría?, ¿que su proyecto de vida no incluye la maternidad?, ¿que no preveía quedar embarazada? La ley lo habilita, es verdad, pero de alguna manera el texto da a entender que no es lo esperable. Nuevamente, la actividad

sexual parece tener como corolario no dicho la reproducción. Cuando la reproducción se limita a ser una posibilidad, pero no entra en el campo del deseo, genera malestar.

## Un ejercicio de lectura posible

Occidente ha respondido con interrogatorios al malestar, a la inquietud de lo que no puede dominar, en particular los cuerpos y los sexos. Esto tiene larga data, tal como describe Foucault en *Historia de la sexualidad* (1984), o en sus cursos *Seguridad, población, territorio* (1977-1978), y en *La hermenéutica del sujeto* (1982), entre otros.

En «La inquietud de sí» (*Historia de la sexualidad*, tomo III) Foucault nos recuerda que es posible encontrar referencias a la sexualidad, la concepción y la contracepción en los estoicos de la Roma del siglo I, como Musonio Rufo:

Musonio añade a modo de prescripción positiva una definición de lo que hay que considerar como *aphrodisia dikaia*, placeres legítimos: son, dice, los que los coparticipes cumplen juntos en el matrimonio y para el nacimiento de los hijos (*ta en gamoi kai epi gene-sei paidon synteloumena*). (Foucault, 1987: 157).

Así, la contracepción es una de las

prácticas que se oponen a las leyes de las ciudades que velan por mantener su población, son nocivas también para los individuos puesto que es tan útil tener una descendencia; pero son también un atentado contra el orden universal que fue querido por los dioses. «¿Cómo no pecaríamos contra nuestros dioses ancestrales y contra Júpiter, protector de la familia, cuando hacemos semejantes cosas? Pues exactamente de la misma manera que aquel que maltrata a un huésped peca contra Zeus, protector de los derechos de la hospitalidad, del mismo modo que aquel que actúa injustamente para con un amigo peca contra Zeus, dios de la amistad, así aquel que actúa injustamente contra su descendencia peca contra sus dioses ancestrales y contra Zeus, protector de la familia» (Foucault, 1987: 158).

En otro contexto, en *Seguridad, territorio, población*, curso de 1977-78, Foucault introduce la noción de *gubernamen-*

*alidad* para explicar cómo el descubrimiento de las leyes de la población a partir de la estadística permite la puesta en juego de una nueva forma de poder, ya no centrado en la mostración excesiva de la soberanía, ni en la vigilancia panóptica de la disciplina, sino en la búsqueda de efectos en la población a la que se gobierna.

Con esta palabra, «gubernamentalidad», aludo a tres cosas. Entiendo el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esa forma bien específica, aunque muy compleja, de poder que tiene por blanco principal la población, por forma mayor de saber la economía política y por instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad. Segundo, por «gubernamentalidad» entiendo la tendencia, la línea de fuerza que, en todo Occidente, no dejó de conducir, y desde hace mucho, hacia la preeminencia del tipo de poder que podemos llamar «gobierno» sobre todos los demás: soberanía, disciplina, y que indujo por un lado, el desarrollo de toda una serie de aparatos específicos de gobierno, [y por otro] el desarrollo de toda una serie de saberes. Por último, creo que habría que entender la «gubernamentalidad» como el proceso o, mejor, el resultado del proceso en virtud del cual el Estado de justicia de la Edad Media, convertido en Estado administrativo durante los siglos XV y XVI se «gubernamentalizó» poco a poco. (Foucault, 2006:136).

Las técnicas de pastoreo, desarrolladas a partir del cristianismo, son centrales en la trabazón de la «gubernamentalidad», remiten a la función del pastor que vela por una población siempre en movimiento, y por toda la población, tomados uno a uno como individuos.<sup>7</sup>

## La interrogación

Volviendo al dispositivo establecido por la ley, luego de esta primera instancia de confesión frente al médico de las circunstancias que llevan a la embarazada a decidir interrumpir el embarazo, esta debe pasar por la intervención que desarrolla un dispositivo médico-psicosocial confor-

---

7 Concepto que desarrollaremos más adelante en el presente trabajo.

mado por: «al menos por tres profesionales, de los cuales uno deberá ser médico ginecólogo, otro deberá tener especialización en el área de la salud psíquica y el restante en el área social» (art. 3).

Esto deberá suceder «el mismo día o para el inmediato siguiente», tal como está «previsto en el artículo 9.º del Decreto 293/010 reglamentario de la Ley n.º 18.426, de 1.º de diciembre de 2008» (art. 3). La embarazada está colocada en una situación en que deberá dar cuenta de su decisión frente a un ginecólogo, un profesional «psi» y uno del «área social». Como si no se confiara en la implicada ni en su decisión inicial.

Este juego de la palabra dicha e interrogada tres veces, ¿no es excesivamente tortuoso? No parece serlo para una ley que establece un dispositivo de intervención que incluye entrevistas con un médico y un equipo multidisciplinario, además de la realización de una ecografía... Una suerte de ejercicio espiritual en el que la mujer debe sostener y probar su voluntad de abortar antes de llegar a hacerlo.<sup>8</sup>

¿Estamos ante la vigencia de un modelo que no acepta una sexualidad sin reproducción? Tal parece ser el caso. Viendo la letra de la ley, la manera de interrogar, de detener el tiempo luego de una decisión ya tomada, estableciendo entrevistas y esperas tan parecidas a un examen de conciencia obligatorio, no puede soslayarse el parentesco de esta intervención en la subjetividad con la práctica cristiana de la confesión, ni con la vigilancia estricta que el confesor hace que cada sujeto realice de su propia carne.<sup>9</sup> Por otra parte, la actuación del equipo no se limitará a escuchar, también informará:

---

8 Como en un diálogo de sordos, el dispositivo escucha una voluntad y responde «ve a pensarlo nuevamente». Óyete decir «no quiero llevar a término este embarazo... y eso por tal o cual razón». «Díselo a un médico, luego a un profesional de lo psíquico y uno de lo social; hazte una ecografía y luego... tomáte cinco días más para meditar».

9 Cfr. Foucault (1999: 143). Allí Foucault se detiene brevemente en el tema de la carne para la pastoral cristiana. La carne es la concepción del cuerpo como fuente de tentaciones y pérdida, como ente ante el cual es necesaria la más absoluta y detallada vigilancia. Porque en esta vigilancia, en este cuidado obligatorio lo que importa más que la acción es el propio deseo.

a la mujer de lo establecido en esta ley, de las características de la interrupción del embarazo y de los riesgos inherentes a esta práctica. Asimismo, informará sobre las alternativas al aborto provocado, incluyendo los programas disponibles de apoyo social y económico, así como respecto a la posibilidad de dar su hijo en adopción.

En particular, el equipo interdisciplinario deberá constituirse en un ámbito de apoyo psicológico y social a la mujer, para contribuir a superar las causas que puedan inducirla a la interrupción del embarazo y garantizar que disponga de la información para la toma de una decisión consciente y responsable (Ley n.º 18.987, art. 3).

Desde una retórica de derechos universales, la interferencia con la decisión toma forma en un dispositivo que no se contenta con preguntar sobre el cómo y los porqué de su voluntad de abortar. También informa, ante todo advirtiendo de los riesgos para la salud, luego de las alternativas al aborto. Es decir, llevar el embarazo a término, completar el ciclo reproductivo y confiar en los programas de apoyo social o económico, o en la buena voluntad de quienes siempre están dispuestos a adoptar niños. La voluntad del programa parece ser en primera instancia aumentar la población, cuidarla. Admite el aborto, pero siempre como una última opción.

Este espíritu pareciera evidenciarse aún más en el párrafo siguiente: el equipo multidisciplinario se constituye en ámbito psicológico y social para «superar las causas que puedan inducirla a la interrupción del embarazo»; nada dice de apoyarla o reconfortarla si mantiene su decisión y esto le causa algún padecimiento. Pretende ayudar en lo que ya no puede.

---

Es el deseo lo que nos hace impuros y nos gobierna. En el marco instaurado por la ley, es posible sospechar que la previsión de «dar cuenta de una voluntad de abortar» está instalada en la suposición de que liberadas a sí las mujeres tendrían inconmensurables cantidades de embarazos y abortos. Parece necesario vigilarlas, disciplinar su sexo.

Luego de esta serie de intervenciones vienen los días de reflexión.<sup>10</sup> Sería interesante saber qué porcentaje de las mujeres que inician la consulta finalmente revierte su decisión.

Finalmente, la marca:<sup>11</sup>

Cualquiera fuera la decisión que la mujer adopte, el equipo interdisciplinario y el médico ginecólogo dejarán constancia de todo lo actuado en la historia clínica de la paciente.

Es decir, si el procedimiento fuera exitoso desde el punto de vista del mantenimiento del embarazo, del hacer lugar a la nueva vida en gestación, todo deberá quedar igualmente registrado en la historia clínica de la paciente. ¿Será a los efectos de que los adultos del futuro puedan conocer si en algún momento su madre pensó en abortarlos?

Otra lectura posible nos lleva a ver cierta necesidad de dejar asentado que la sexualidad de la mujer en cuestión fue tentada por prácticas que no tenían como fin último la reproducción, ni la continuidad de la especie, ni el aporte a la generación de una población que contribuyera a la riqueza y el bienestar de la nación.

Este último punto resulta crucial para un análisis *biopolítico*. Hay razones médicas para registrar la ocurrencia de un aborto. Eso es admisible. Pero, ¿qué razones, qué tipo de interés suscita la necesidad de asentar en una historia clínica que una mujer una vez pensó en abortar y lo desechó?, ¿estamos frente a un exceso de la voluntad de saber?

---

10 «La mujer dispondrá de un período de reflexión mínimo de cinco días, transcurrido el cual, si la mujer ratificara su voluntad de interrumpir su embarazo ante el médico ginecólogo tratante, se coordinará de inmediato el procedimiento, que en atención a la evidencia científica disponible, se oriente a la disminución de riesgos y daños. La ratificación de la solicitante será expresada por consentimiento informado, de acuerdo a lo dispuesto en la Ley 18.335, de 15 de agosto de 2008, e incorporada a su historia clínica» (Ley 18.987, art. 3).

11 La marca es uno de los rasgos de la soberanía, el poder del soberano se ejerce por una suerte de mostración de exceso de poder, uno de cuyos rasgos es la marca sobre el cuerpo de quienes transgreden la ley. Pueden verse detalles en el primer capítulo de *Vigilar y castigar* (1975), o en el curso de 1974-1975, *Los anormales*.

Consideramos que se entrelazan aquí dos grandes temas, por un lado el *pastorado* como forma de vigilancia, de producción de saber y de desarrollo de tácticas y técnicas de control y, por otro, la manera en que la noción de *sexo* — en tanto dato biológico que determinaría una naturaleza y unas prácticas esperables— y de división sexual opera en nuestra sociedad, y que el aborto, legalizado o no, permite corporizar la naturaleza política de la división de la población en sexos (Wittig, 2006).

## El pastorado

Foucault establece ciertas características centrales en la práctica del pastorado, una serie de técnicas que serían el aporte del cristianismo a una moral sexual que ya tenía en el imperio romano un código de ciertas restricciones.<sup>12</sup>

En primer lugar, el pastorado es un poder que no se ejerce sobre un territorio, sino sobre un conjunto de individuos. En segundo lugar, es un poder que asegura, al mismo tiempo, la subsistencia de los individuos y la del grupo, es un poder benefactor. En tercer lugar, es un poder dispuesto a sacrificarse para salvaguardar al rebaño. Y finalmente, es un poder individualista, no busca el bien del reino, sino de todos y cada uno.<sup>13</sup>

Esto confiere al pastorado ciertas peculiaridades que se mantienen en el tiempo. La salvación tiene la doble característica de ser individual y obligatoria a la vez. Es decir, es un cuidado del propio bien del que no hay escapatoria. En segundo lugar, esta salvación obligatoria que cada uno realiza por sí mismo,

únicamente se consigue aceptando la autoridad de otro. Aceptar la autoridad de otro significa que cada una de las acciones que realizamos deberá ser conocida o, en todo caso, podrá ser conocida por el pastor, que tiene autoridad sobre el individuo o sobre varios individuos y que, *por tanto, podrá decir «sí» o «no»: «Está bien hecho así y sabemos*

12 Cfr. Foucault (1999), «Sexualidad y poder», *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales (III)*. Barcelona: Paidós, pp. 129-147. Traducción de Ángel Gabilondo.

13 Cfr. Foucault (1999: 137-138).

*que no debe hacerse de otra manera*». Añade otra forma de análisis del comportamiento, otra forma de culpabilización, otro tipo de condena mucho más sutil, más estrecha, más sostenida: la que está asegurada por el pastor. El pastor puede obligar a la gente a hacer todo lo necesario para su salvación; está en posición de vigilar, de ejercer, en todo caso, una vigilancia y un control continuo (Foucault 1999: 139 [los resaltados son nuestros]).

En tercer lugar, exige una obediencia absoluta:

El pastor puede imponer a los individuos —en función de su propia decisión, sin que existan reglas generales o leyes— su voluntad, porque, y esto es importante en el cristianismo, no se obedece para llegar a cierto resultado; por ejemplo, no se obedece para adquirir simplemente un hábito, una aptitud o incluso un mérito. En el cristianismo, el mayor mérito consiste precisamente en ser obediente. La obediencia debe conducir al estado de obediencia. Ser obediente es la condición fundamental de las demás virtudes (Foucault, 1999: 140).

El dispositivo montado,<sup>14</sup> gubernamentalizado, la implantación de prácticas de biopoder (Foucault, 2006) es un dispositivo que funciona haciendo operar tácticas de pastoreo, y en particular la técnica de la confesión.

El sexo puesto en palabras, en un acto de confesión: se debe hablar como de algo que no se tiene, simplemente, que condenar o tolerar, sino que dirigir, que insertar en sistemas de utilidad, regular para el mayor bien de todos, hacer funcionar según un óptimo. El sexo no es cosa que solo se juzgue, es cosa que se administra. Participa del poder público; solicita procedimientos de gestión; debe ser tomado a cargo por discursos analíticos (Foucault, 1992: 34).

---

14 Dispositivo que, como se señaló antes, consta de tres momentos: confesión de un hecho derivado de una práctica sexual: el embarazo; argumentación de las razones por las cuales no se desea llevar dicho embarazo a término y recepción de información que aumente sus niveles de responsabilidad y conciencia; y reflexión final (de un mínimo de cinco días), antes de un nuevo encuentro que admite la decisión de abortar.

Para cada mujer individual que se somete a un proceso de IVE, tal como está diseñado, el sexo en tanto actividad, y en particular sus consecuencias, son un tema de obligada reflexión, de obligatoria vuelta sobre sí. Pero no una *ocupación de sí*, un ejercicio pleno de libertad, sino el sometimiento a las *técnicas de sí* que dirige un equipo médico-psicosocial. Un equipo que como buen pastor interrogará, hará ver, imaginar y dejará registro escrito de lo que allí se produzca.

Hay una producción de discurso sobre sí misma que no es voluntaria ni verdadera, que no puede ser entonces producción de verdad, sino una simple colección y exposición de datos, a pedido expreso de otro, en un momento de suma debilidad subjetiva.

La relación médico-paciente tiene en occidente una larga tradición por la cual se ha configurado de manera tal que el paciente está frente al equipo médico en una posición marcada por la falta (de salud) y la necesidad (de cura).<sup>15</sup> Esto determina un tipo particular de intercambio de bienes en el cual el bien a entregar por el paciente es toda aquella información de sí que se requiere para habilitar la práctica médica.

Se actúa casi como frente a un enfermo de peste, portador de un mal desconocido al que es necesario aislar e interrogar. ¿Qué mal habitará a una joven embarazada o a una mujer madura? ¿Qué peligro encierra la voluntad de no devenir madre tras los placeres del sexo?

## La división de los sexos

*El sexo no es una fatalidad,  
es una posibilidad  
de acceder  
a una vida creadora.*

Michel Foucault (1982)

Uno de las hipótesis posibles es que lo que la mujer cuestiona al no querer ser madre es no solo su lugar de mujer, sino la propia existencia de *la mujer*, al menos en tanto

---

15 Al respecto, cfr. Pallas (2011).

sujeto que desea ser madre (Wittig, 2006). Si una de las tareas de la división sexual fijadas por el discurso heterosexual (y heteronormativo) es la maternidad, si uno de los sueños propuestos a las mujeres es la realización cultural y política de su potencial biológico (la maternidad), lo que se niega en cada aborto es el propio orden sexual. Siguiendo a Monique Wittig, las mujeres individuales que abortan dejan en evidencia desde un acto de resistencia que para el orden sociopolítico occidental,

no se considera el embarazo como una producción forzada, sino como un proceso «natural», «biológico», olvidando que en nuestras sociedades la natalidad es planificada (demografía), olvidando que nosotras mismas somos programadas para producir niños, aunque es la única actividad social, «con la excepción de la guerra», que implica tanto peligro de muerte (Wirrig, 2006: 33).

Lo que realiza cada mujer individual al abortar consiste en:

abandonar, por voluntad o espontáneamente, la obligación secular de procrear que las mujeres asumen como *el* acto creador 'femenino', el control sobre esa producción de niños significará mucho más que el simple control de los medios materiales de dicha producción. Para lograr este control las mujeres tendrán que abstraerse de la definición «la-mujer» que les es impuesta (Wittig, 1992: 33-34).

Entonces, lo implícito en este discurso sería que una mujer que no quiere ser madre sería *menos mujer* y en última instancia pone en cuestión tal lugar. Por ello mismo, la libertad ganada en el campo de la acción se paga al precio del sometimiento a las *técnicas de sí*. Es decir, al precio de una subjetividad que no deja de dar cuenta de un proceso de sujeción.

La producción subjetiva de *la mujer* es lo que se pone en cuestión. Un ideal que puede rastrearse en el cristianismo, en que la mujer se desplaza desde el lugar de *entrada del mal* en el mundo (la Eva, tentada y desobediente de la mitología judeocristiana) hacia un sitio en que es fuente de salvación a través de la obediencia y la maternidad (María). Habría un movimiento que va desde la curiosi-

dad de Eva que termina dejando en evidencia el deseo de Adán<sup>16</sup> hasta la ciega obediencia de María.

Entre ambas mujeres bíblicas —indiscutibles marcas de nuestras subjetividades, por aceptación o por rechazo a dichos modelos— la mujer que se dirige a la consulta no pone en riesgo otra cosa que *el fin de la naturaleza como orden que legitima la sujeción de unos cuerpos a otros* (Preciado, 2002). Habilita un apoderamiento de sí, de su cuerpo y sus prácticas sexuales, de su propio régimen de placeres; hace potencialmente lugar a un marco en que

los cuerpos se reconocen a sí mismos no como hombres o mujeres, sino como cuerpos parlantes, y reconocen a los otros como cuerpos parlantes. Se reconocen a sí mismos la posibilidad de acceder a todas las prácticas significantes, así como a todas las posiciones de enunciación (Preciado, 2002: 18).

Y esto es en principio intolerable. Tanto como lo era para los monjes de *El nombre de la rosa* la idea de un Aristóteles glorificando la risa, la desobediencia suprema. Por ello mismo, frente a una ley que a texto expreso *no constituye un instrumento de control de los nacimientos* cabe preguntarse qué control es el que pretende. Posiblemente nos encontremos frente a una forma de poder siempre mutan-

---

16 En 1981 en la conferencia *Sexualidad y soledad*, Michel Foucault retoma el comentario de San Agustín sobre el pecado original y la vergüenza de Adán: «Pero, ¿qué pasó en el momento de la Caída? Adán se alzó contra Dios cometiendo el primer pecado. Intentó sustraerse a la voluntad de Dios y adquirir una voluntad autónoma, desconsiderando el hecho de que la existencia de su propia voluntad dependía por completo de la voluntad de Dios. En castigo por esta rebelión y como consecuencia de este deseo de una voluntad independiente de la de Dios, Adán perdió el dominio de sí mismo. [...] Su cuerpo, y más particularmente algunas de sus partes, dejó de obedecer a sus órdenes, se rebeló contra él y las partes sexuales fueron las primeras en erigirse en signo de desobediencia. El célebre gesto de Adán cubriendo su sexo con una hoja de higuera se explica, según san Agustín, no por el simple hecho de que Adán tuviera vergüenza de su presencia, sino por el de que sus partes se excitaban sin su consentimiento. El sexo en erección es la imagen del hombre rebelado contra Dios. La arrogancia del sexo es el castigo y la consecuencia de la arrogancia del hombre. El sexo incontrolado del hombre es a imagen de lo que Adán fue a los ojos de Dios: un rebelde» (Foucault 1999: 232-233).

te, siempre explícito en su juego táctico, en el nivel micro, donde realmente se supone que surte sus efectos; en la manera en que prevé disponer los tiempos, las palabras y la interrogación, la producción discursiva de las subjetividades y los cuerpos. Una forma ante la que:

No se trata de preguntar: «¿De dónde viene el poder o adónde va?», sino: «¿Por dónde circula y cómo ocurre eso, cuáles son las relaciones de poder, cómo podemos describir algunas de las principales relaciones de poder que se ejercen en nuestra sociedad?» (Foucault 1999: 144).

## Bibliografía

- Foucault, M. (1987), *Historia de la sexualidad III. La inquietud de sí*. Madrid: Siglo XXI, trad. de Tomás Segovia.
- \_\_\_\_\_ (1992), *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI, trad. de Ulises Guiñazú.
- \_\_\_\_\_ (1999), *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales*. Barcelona: Paidós, vol. III, trad. de Ángel Gabilondo.
- \_\_\_\_\_ (1999), *Sexualidad y poder*. Barcelona: Paidós, conferencia en la Universidad de Tokio, 20 de abril de 1978, trad. de Ángel Gabilondo.
- \_\_\_\_\_ (1999), *La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad*. Barcelona: Paidós, entrevista con H. Becker, R. Fernet-Betancourt, A. Gómez-Müller, 20 de enero de 1984, trad. de Ángel Gabilondo.
- \_\_\_\_\_ (2006), *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: FCE, curso en el Collège de France, 1977-1978, trad. de Horacio Pons.
- Johnson, N. (2011), *El tratamiento de la despenalización del aborto en el ámbito político-parlamentario*, Colección Artículo 2, Montevideo: CSIC, Universidad de la República.
- \_\_\_\_\_; López, A.; Sapriza, G.; Castro, A. y Arribeltz, G. (2011), *(Des)penalización del aborto en Uruguay: prácticas, actores y discursos*. Montevideo: CSIC, Universidad de la República.
- Ley n.º 18.335 de Pacientes y usuarios de los servicios de salud, 26/08/08. Disponible en: <<http://200.40.229.134/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=18335&Anchor>>.
- Ley n.º 18.426 de Defensa del derecho a la salud sexual y reproductiva, 01/12/08. Disponible en: <<http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=18426&Anchor>>.
- Ley n.º 18.987 de Interrupción voluntaria del embarazo, 17/10/12. Disponible en: <<http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=18987&Anchor>>.
- Pallas, C. (2011), «Secreto profesional y aborto», Johnson, N.; López, A.; Sapriza, G.; Castro, A. y Arribeltz, G., *(Des)penalización del aborto en Uruguay: prácticas, actores y discursos*. Montevideo: CSIC, Universidad de la República.
- Preciado, B (2002), *Manifiesto contra-sexual*. Madrid: Opera Prima, trad. de Julio Díaz y Carolina Melosi, revisada por la autora.
- Wittig, M (2006), *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: Egales, trad. de Javier Sáez y Paco Vidarte.

## «DEVEMOS UM GALO A ESCULÁPIO» OU SOBRE A POSSIBILIDADE DE FILOSOFAR COM A PRÓPRIA VIDA

PROBLEMATIZANDO O ENSINO  
DE FILOSOFIA A PARTIR DA LEITURA  
DE M. FOUCAULT DAS ÚLTIMAS  
PALAVRAS DE SÓCRATES.

CHRISTIAN FERNANDO RIBEIRO GUIMARÃES VINCI<sup>1</sup>

### Introdução

Há uma beleza poética ímpar no encerramento do diálogo platônico *Fédon* que merece ser reproduzido aqui em sua íntegra:

E ele [Sócrates], sem deixar de andar, ao sentir as pernas pesadas, deitou-se de costas, como recomendara o homem do veneno. Este, a intervalos, apalpava-lhe os pés e as pernas. Depois, apertando com mais força os pés, perguntou se sentia alguma coisa. Respondeu que não. De seguida, sem deixar de comprimir-lhe a perna, do artelho para cima,

---

1 Mestrando na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP).

mostrou-nos que começava a ficar frio e enrijecer. Apalpando-o mais uma vez, declarou-nos que no momento em que aquilo chegasse ao coração, ele partiria. Já se lhe tinha esfriado quase todo o baixo-ventre, quando, descobrindo o rosto —pois o havia tapado antes— disse, e foram suas últimas palavras: «Críton» exclamou, «devemos um galo a Esculápio. Não te esqueças de saldar essa dívida!». «Assim farei», respondeu Críton, «vê se queres dizer mais alguma coisa». A essa pergunta, já não respondeu. Decorrido mais algum tempo, deu um estremeção. O homem o descobriu; tinha o olhar parado. Percebendo isso, Críton fechou-lhe os olhos e a boca. Tal foi o fim do nosso amigo, Esquécates, do homem, podemos afirmá-lo, que, entre todos os que nos foi dado conhecer, era o melhor e também o mais sábio e mais justo (Platão, 2011: 213-215).

Poder-se-ia dizer que o encanto provocado no leitor pelo excerto supracitado é costumeiramente acompanhado de uma espécie de surpresa, um estranhamento, diante das últimas palavras proferidas por Sócrates. Ora, então isso é tudo? O exímio filósofo diante da morte simplesmente pediu a um de seus discípulos que pagasse uma antiga dívida? «Críton, devemos um galo a Esculápio. Não te esqueças de saldar essa dívida!». Parece, inclusive, que nem mesmo Críton acreditou naquilo que ouvia. Não poderiam ser estas as últimas palavras proferidas por seu mestre; assim, convinha consolar o moribundo e tentar extrair um dito ou um ensinamento digno do melhor, mais sábio e mais justo dos homens: «Assim farei, vê se queres dizer mais alguma coisa». Não houve resposta.

De modo que, nada mais natural do que não acreditarmos que as últimas palavras proferidas por Sócrates trataram-se de um banal pedido, a necessidade de se saldar um débito para com Esculápio ou Asclépio —dependendo se optamos pela tradução latina ou grega do termo—,<sup>2</sup> o deus da cura. Contudo, convém investigarmos mais detidamente esse derradeiro pedido. Platão bem podia ter suprimido esse excerto, mas não o fez. Intencionalmente? Possivelmente. Ao longo do diálogo, recordemos, o filósofo

2 Optamos aqui pela tradução latina, Esculápio, mais recorrente nas traduções consultadas por nós e a utilizada pelo tradutor de Michel Foucault no Brasil, Eduardo Brandão.

tomou todas as medidas possíveis para dar credibilidade à narrativa dos momentos finais de seu mestre, procurando narrar as palavras deste literalmente. Como argumentou Claude Mossé (1990), em opinião corroborada por Leon Robin (1997), tratar-se-ia de um relato histórico que comporta algumas peculiaridades.

Quais peculiaridades seriam estas? Primeiro, um diálogo próximo aos escritos de juventude de Platão, em que contrariamos com a descrição do «homem Sócrates», ou seja, transcrições quase que literais de suas falas e atos. Segundo, encontramos elementos da doutrina platônica madura, tal qual exposta em livros como *A República*, brevemente expostos não pela boca de Sócrates, mas pela de dois personagens próximos a Platão: Fédon e Críton. Terceiro, a centralidade no corpo do diálogo de Símiias e Cebes, discípulos tebanos de Sócrates que não compartilhavam com Platão de sua leitura do pensamento socrático, segundo os poucos relatos que restaram sobre ambas as figuras. Quarto e último, o próprio autor do diálogo, Platão, informa por meio da personagem Fédon que se encontrava doente quando do evento e não pode estar presente, de maneira a confirmar o caráter neutro do relato que se seguirá. Portanto, a dinâmica estabelecida por esses quatro elementos no interior da obra *Fédon* joga toda a tensão sobre Símiias e Cebes, de um lado, e Fédon e Críton, de outro; permitindo que Sócrates transite livremente por todo o diálogo e que suas falas possam ser tomadas quase que como literais. Estrutura essa muito diferente daquele que encontramos na *Apologia*, em que vemos um Sócrates muito mais platônico do que socrático (Mosse, 1990).

Ora, se o relato platônico em *Fédon* parece ser uma fonte confiável sobre o derradeiro dito socrático, resta esclarecer o enigma que este guarda. Muitos já se dedicaram a tal tarefa, sendo a interpretação mais famosa aquela dada pelo filósofo alemão Friedrich Nietzsche em sua *Gaia Ciência*:

Eu admiro a bravura e a sabedoria de Sócrates em tudo o que ele fez, disse —e não disse. Esse zombeteiro e enamorado monstro e aliciador ateniense, que fazia os mais arrogantes jovens tremerem e soluçarem, foi não apenas o mais sábio tagarela que já houve: ele foi igualmente grande no silêncio. Quisera que também no último instante da vida ele

tivesse guardado silêncio —nesse caso, ele pertenceria talvez a uma ordem de espíritos ainda mais elevada. Terá sido a morte, ou o veneno, ou a piedade, ou a malícia— alguma coisa lhe desatou naquele instante a língua, e ele falou: 'oh Críton, devo um galo a Asclépio'. Essa ridícula e terrível 'última palavra' quer dizer, para aqueles que têm ouvidos: 'Oh Críton, a vida é uma doença!'. Será Possível? Um homem como ele, que viveu jovialmente e como um soldado à vista de todos —era um pessimista? Ele havia feito uma cara boa para a vida, o tempo inteiro ocultando seu último juízo, seu íntimo sentimento! Sócrates, Sócrates sofreu da vida! E ainda vingou-se disso —com essas palavras veladas, horríveis, piedosas e blasfemas! Também um Sócrates necessitou de vingança? Faltou um grão de generosidade à sua tão rica virtude?— Ah, meus amigos, nós temos de superar também os gregos! (2001: 229-230).

Para Nietzsche, melhor conviria a Sócrates preservar o silêncio em seu leito de morte. Só assim seria possível vislumbrarmos no filósofo grego a presença de um espírito elevado, mas não. Suas últimas palavras colocaram em xeque todo seu ensinamento, tudo aquilo pelo qual viveu. Afinal, há uma peculiaridade das dívidas contraídas com Esculápio que convém ser levada em consideração e que Nietzsche bem conhecia. Esta só é paga quando já se está curado de uma doença pela qual não se encontrou nenhum remédio de ordem mundana; portanto, ao pedir a Críton para saldar um tal débito com esse deus em seu leito de morte, Sócrates só poderia querer afirmar uma única coisa: a vida é uma doença da qual só se cura morrendo. Seria Sócrates um ressentido somente? Lembremos que o autor de *Gaia Ciência*, embora tivesse lançado tal indagação, não acreditou piamente nessa interpretação, uma vez que percebia uma contradição muito grande entre a palavra pronunciada e a existência de Sócrates. O mistério restou sem solução.

Houve alguns muitos uma que procuraram uma resposta numa via contrária à de Nietzsche, sendo uma das mais originais aquela apresentada por Michel Foucault em sua aula de 15 de fevereiro de 1984, no curso intitulado *A Coragem da Verdade*. Propomos aqui resgatar essa interpretação foucaultiana, não por acreditarmos que ela resolva de uma vez

por todas o enigma que guarda as palavras proferidas por Sócrates, mas por permitir compreendermos a atitude do filósofo grego como o coroamento de um gesto pedagógico ímpar e cujo resgate talvez nos possibilite problematizar a visão consagrada na modernidade acerca dos objetivos da filosofia, bem como alguns tópicos educacionais gerados a partir de então. Adiantemos, trata-se aqui daquilo que Foucault denominou de *escândalo da vida filosófica*.

## O mistério de Dumezil

Para além do mistério que coroa as derradeiras palavras de Sócrates, há também um enigma no curso em que Michel Foucault apresentou sua explicação do dito socrático, *A Coragem da Verdade*, que permaneceu «sem explicação, em sua estranha banalidade» (Foucault, 2011: 84). Tal enigma é brevemente sugerido aos ouvintes do filósofo francês em sua aula do dia 15 de fevereiro de 1984 e traz em seu bojo uma referência ao livro recém-publicado de George Dumézil, *Le Moyne Noir en gris dedans Varennes* [O monge negro de cinza em Varennes].

Ao fim da primeira hora da aula supracitada, Foucault apontou aos seus ouvintes que é possível encontrar o tema do cuidado [*epiméleia*] que o vinha preocupando há muito, ao menos desde o curso *A Hermenêutica do Sujeito* de 1981, nas derradeiras palavras de Sócrates. Contudo, há certa estranheza nessa evocação. Esse cuidado aparece invocado pelo moribundo não mais atrelado a realidade da alma ou da verdade, mas à figura de um galo. Como explicar essa mudança? Incapaz de resolver esse mistério, Foucault retoma a leitura apresentada em livro recém-lançado por George Dumézil.

Algun de vocês leu esse livro de Dumézil? (...) Ainda não? Uma coisa me diverte, a maneira como os jornais falam dele. Primeiro, vocês puderam notar que esse livro tem duas partes. Uma é consagrada a Nostradamus, a outra a Platão. Gostaria então de comentar um pouco essa justaposição e esse confronto dos dois textos, mas não vou fazer isso já, porque seria uma ruptura demasiado grande com o que estou dizendo. Acho então que é melhor guardar as cartas na mão. Então vou falar agora do

segundo texto que Dumézil reuniu nesse livro do Monge Negro, o consagrado a Platão. Depois, se tiver tempo, hoje ou eventualmente da próxima vez, procurarei lhes dizer, do meu ponto de vista, que não representa em absoluto a opinião de Dumézil, o que podemos ler, decifrar, adivinhar, perceber, no fato de esses dois textos terem sido efetivamente justapostos (Foucault, 2011: 83).

Infelizmente, não houve tempo para *ler, decifrar, adivinha* ou mesmo *perceber* o mistério que residiria na justaposição de ambos os textos. Esse enigma permaneceu também em aberto. Foucault apresentou somente sua leitura do último texto, intitulado «*Devemos um galo a Asclépio*»... *divertimento sobre as últimas palavras de Sócrates*. O que disse o filósofo? De acordo com Dumézil, Sócrates não acreditava ser a vida uma doença como pregara Nietzsche, suas palavras têm de ser compreendidas em outro contexto. Para prová-lo, o autor apresentará uma análise filológica tanto da sentença proferida naqueles momentos finais quanto do diálogo platônico que leva o nome do interlocutor de Sócrates neste derradeiro momento, Criton. Interessa para Dumézil não aquilo que foi dito, mas o gesto socrático. Para o filólogo, ao aceitar a pena infligida a sua pessoa, Sócrates coroou com sua morte o ensinamento de toda sua vida (Dumézil, 1992: 168).

Embora não seja propriamente a leitura apresentada por Dumézil que interessou Foucault, há algo aí que remete ao mistério que citamos alhures. O que seria? Caso façamos a justaposição de ambos os textos, tal qual queria Foucault, poderemos perceber que o que está aqui em jogo é uma relação pedagógica simplesmente. Começemos por lembrar que o próprio Foucault cita aos alunos do *Collège de France* a forma ambígua por meio da qual os periódicos trataram o livro *Le Moyne Noir*...: ora ele é simplesmente ignorado pelos jornais, que preferem citar outro livro de Dumézil lançado no mesmo ano e contentam-se a anunciar esta obra como algo de menor importância em singela nota de rodapé; ora recebe uma análise parcial, somente sobre o texto que abre e nomeia o livro, acerca de Nostradamus. Qual o motivo de tamanho descaso?

Possivelmente o tom de ambos os textos. Apresentados ao leitor como simples «meditações» das quais não devemos

esperar mais do que uma «mescla de memórias e ficção» (Dumézil, 1992: 7). Trata-se de textos com um alto teor literário, a própria análise sobre as últimas palavras de Sócrates que tanto encantou Foucault, foi publicado como uma carta, endereçada a François Toussaint, em que Dumézil narra um diálogo —socrático— travado com o historiador e pai do destinatário, Gustave Toussaint há muitos anos atrás. Textos, portanto, nada acadêmicos e que, como bem notou o filósofo francês, escandalizaram o *establishment científico* —seja pelo seu assunto, Nostradamus, ou pela forma em que são apresentadas tais meditações. O que diz esse texto acerca de Nostradamus que restou sem ser analisado por Foucault em sua aula?

Dumézil relata que, na década de 1920, logo de seu retorno da primeira grande guerra a França, assumiu a incumbência de ser o *leitor cremador* de certo senhor de nome Espopondie. Este homem idoso, com sérios problemas de saúde e dotado de uma erudição ímpar, foi o responsável por, de acordo com o autor, «traçar para sempre as principais linhas de meu pensamento e de minha conduta» (Dumézil, 1992: 11). Qual a incumbência de um *leitor cremador*? Basicamente, reler e discutir com o Sr. Espopondie, nestes seus últimos momentos de vida, as anotações, memórias, cartas e demais escritos seus. Após tal leitura, tais registros teriam como destino o fogo. Os melhores escritos, contudo, deveriam antes ser discutidas com outros dois jovens estudantes de mitologia, recepcionados semanalmente na casa daquele velho senhor. Caso interessassem a algum dos presentes a nota poderia ser salva da cremação e utilizada por qualquer um da maneira que os aprovesse.

Em meio ao seu trabalho, eis que Dumézil depara-se com algumas notas acerca de uma das *Centúrias* mais famosas de Nostradamus: aquela interpretada como sendo referente à fuga e prisão de Luís XVI em Varennes, no ano de 1791. Ao apresentá-las ao Sr. Espopondie, este opta por deixar sua leitura para o dia seguinte, quando os dois jovens estudantes estariam presentes em sua casa, e eis que surge a primeira e singela alusão ao *Fédon* de Platão naquele livro: empolgado com o encontro futuro, o velho moribundo diz que estes encontros o lembravam de tal texto e termina por dizer, «Decifras, pois, esta minha memória com eles. Você verá! Pelo que os conheço, irão

discutir proveitosamente. Depois decidiremos a sorte destas páginas —se irão ao fogo ou se as levará aquele entre vocês que mais se interessar» (Dumézil, 1992: 20). Somos lançados então ao coração do mistério que guarda as derradeiras palavras de Sócrates, um enigma que na verdade parece estar presente também na relação travada em entre o Sr. Espoondie e seus leitores.

O que diziam tais anotações? Apresentavam um longo estudo filológico daquele pequeno excerto das *Centúrias*, indicando os caminhos traçados na busca por expressões e sentidos similares espalhados pelo restante do livro de Nostradamus e de outros autores do período, e que deveriam ser capaz de lançar luz àquele enigmático escrito. Depois de longas discussões sobre as notas e aprofundadas análises da obra de Nostradamus empreendidas pelos jovens leitores, a que conclusão aqueles jovens estudantes chegaram?

Primeiro, trata-se de um texto dotado de uma impressionante lógica flexível, ou seja: Nostradamus cria uma espécie de melodia em seu texto, por meio da qual as expressões assumem significados variáveis em cada momento que surgem, apesar de ser possível aproximar de um sentido duro toda vez que isto ocorre. Segundo e mais importante, aquilo que é passível de explicação no texto nostradâmico é sempre uma exceção. A língua, seja ela francesa ou qualquer outra, nunca é exata, diz o Sr. Espoondie aos seus discípulos, e esta inexatidão garante inúmeras formas de acesso ao texto; sendo que o que é feito quando realizamos uma análise desta envergadura é apenas uma tradução, nada mais. Tradução que, diz ainda, não é última por ser sempre feita com a ciência que dispomos no momento em que realizamos a leitura, e esta se modificará conforme aprimoramos nossos instrumentos analíticos. O que a análise filológica do texto revela é que as palavras são sempre claras, passíveis de serem reconhecidas mesmo na língua mais arcaica, mas o significado que carregam não – nós o construímos!

Nostradamus pode tanto ser uma farsa quanto um adivinho realmente, seu texto pode ser reconhecido claramente por um leitor francês contemporâneo, basta um pouco de empenho, mas o sentido dado à leitura dependerá sempre

de quem realiza tal leitura. O que foi verificado quando o Sr. Espopondie sugeriu um jogo àqueles jovens: que escolhessem aleatoriamente qualquer *Centúria* e, munidos do conhecimento lexical adquirido do texto de Nostradamus, sugerissem um fato histórico extravagante que casasse com os versos escolhidos —o que foi facilmente realizado por todos integrantes do grupo. Nunca há uma verdade no texto, mas muitas e toda interpretação é apenas a criação de uma dentre as muitas possíveis.

Passado tal evento, o jovem pesquisador se deparou com um outro estudo empreendido pelo Sr. Espopondie sobre Nostradamus, uma análise comparativa da obra deste com a de Tito Lívio. Ali percebeu que as profecias anunciadas pelas *Centúrias* seguiam a mesma ordem de acontecimentos da *História de Roma* de Lívio, apenas aumentando um pouco suas conseqüências, o que provaria que Nostradamus não passou de um farsante! Ao inquirir seu mestre sobre esta nova descoberta, ouviu um singelo e nada confortante «pode ser!». Quem pode provar a verdade última do texto? Esta leitura, bem como a de inúmeros outros cronistas antigos, permitiria reler Nostradamus com outros olhos, uma nova interpretação, mas não permite dizer que sua famosa *Centúria* fosse uma singela farsa; afinal, Luís XVI realmente tentou fugir e foi capturado em Vincennes vestindo cinza em frente à igreja de Saint-Gégout, lar de certos monges conhecidos por usarem trajes negros e que tratariam de dar abrigo ao fugitivo.

O que está em jogo nesse relato é a defesa de um ensinamento, ou um método de leitura empreendido pelo Sr. Espopondie. Este «método», herdado conjuntamente com as tais notas, prova que as palavras são objetos vazios de sentido. Ironicamente, Dumézil foi por muito tempo considerado o pesquisador dos conteúdos inexistentes —conforme definição de si próprio que escutou de um funcionário do *Collège de France* e relatou em entrevista a Didier Eribon. Os ensinamentos do Sr. Espopondie foram seguidos por Dumézil que fez questão de passá-los à frente, inclusive para Michel Foucault que, em muitas entrevistas, apontou que o filólogo foi uma de suas principais influências.<sup>3</sup>

3 Sobre as muitas citações de Foucault acerca da influência de Dumézil em sua obra, ver Didier Eribon (1996).

De maneira que esse método de desconstrução de sentido explica muito o trabalho que Foucault empreendeu. Poder-se-ia enxergar tal método como uma busca pela libertação das palavras dos pesados sentidos historicamente dados as mesmas, ou do espaço de experiência que comportam, em suma, para permitir novas leituras e interpretações. No curso *Em Defesa da Sociedade*, ministrado no *Collège de France* entre 1975 e 1976, Foucault chega a identificar seu método genealógico como uma «anti-ciência», e diz:

A genealogia seria, pois, relativamente ao projeto de uma inserção dos saberes na hierarquia do poder próprio da ciência, uma espécie de empreendimento pra dessujeitar os saberes históricos e torná-los livres, isto é, capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico universal, formal e científico (2005: 15).

Uma grande coincidência como aquilo que vemos na obra de Dumézil e um motivo mais que suficiente para justificar o interesse do filósofo francês pelo livro de Dumézil, um livro de metodologia que traz ainda outra grande vantagem: uma interpretação que rema contra os discursos vigentes, sem perder seu rigor nessa jornada e possibilitando erigir uma interpretação outra. Algo próximo com a leitura que Foucault veio desenvolvendo em seus últimos cursos, daí sua importância para compreendermos o movimento próprio do pensamento foucaultiano. Um gesto pedagógico que passou das mãos do Sr. Espoondie para as de Dumézil e, na sequência, para as de Michel Foucault e que visa problematizar as certezas que carregamos conosco e, por esse motivo, gera escândalos de muitas ordens. Ora, há algo nesse gesto que é da ordem daquilo que as derradeiras palavras de Sócrates escondem, para compreendê-lo convém retomar agora a leitura de Foucault do dito socrático.

O professor Sócrates ou aquele que filosofou com a própria vida

Quem era Sócrates? O mais sábio dos homens, de acordo com a profecia do oráculo de Delfos. Não apenas, também é aquele que recusou tal sentença e procurou problematizá-la buscando na ágora outros cidadãos mais sábios do

que ele. Sócrates é, portanto, também um homem da recusa, um problematizador por excelência. Nesse gesto disruptivo que podemos encontrar o professor Sócrates. Seu ensinamento não ocorreu por meio de livros ou máximas, mas por meios de seu próprio gesto inquisitivo. Sócrates descobriu ser verdadeira a sentença do oráculo apenas após um longo trajeto formativo, em que interpelou todo e qualquer cidadão ateniense sobre aquilo que dizia saber e constatou que ninguém sabia nada de fato. Apenas ele, Sócrates, tinha uma certeza: nada saber. Na interpelação dos atenienses, Sócrates foi deixando marcas de um (seu) ensinamento: não acredite na palavra dura do oráculo, ela carrega consigo sentidos outros que convém serem decifrados e, mais, não deixem seu destino em mãos alheias, governem-se. Graças a tal gesto, Sócrates acabou sendo acusado de corromper a juventude e foi condenado à morte. Nada mais natural, tendo em vista o desagravo causado por suas interpelações. Seria inocência de nossa parte acreditar que poderíamos sair ilesos ao apontar a completa ignorância de um político importante aos olhos dos demais cidadãos, por exemplo. Pois bem, Sócrates não só aceitou a sentença sobriamente, como recusou fugir do cárcere para viver. Por que dessa aceita incondicional?

Ora, o problematizador não tinha certeza de sua inocência ou de sua culpabilidade —o que fica claro em sua *Apolo-gia*. Recusar ou fugir da pena seria aceitar haver uma certeza para além daquela de sua ignorância, o que levaria a um paradoxo. O homem que diz que sua única certeza é nada saber sabia que era inocente? Sócrates foi fiel a sua certeza até o fim, bem como àquilo que ensinava às cidadãos atenienses. A filosofia é a defesa do gesto de veredicto. Esse é o Sócrates da *Coragem da Verdade* que tanto encantou Foucault, aquele que:

prefere enfrentar a morte a renunciar a dizer a verdade, mas não exerce esse dizer-a-verdade na tribuna, na Assembléia, diante do povo, dizendo sem disfarce o que pensa. Sócrates é aquele que tem a coragem de dizer a verdade, que aceita se arriscar à morte para dizer a verdade, mas praticando a prova das almas no jogo da interrogação irônica (2011: 63).

Essa *prova das almas* que diz Foucault caracteriza aquilo que Foucault outrora denominara de vida filosófica:

A vida filosófica é uma manifestação da verdade. Ela é um testemunho. Pelo tipo de existência que se leva, pelo conjunto de opções que se faz, pelas coisas a que você renuncia, pelas que aceita, pela maneira como você se veste, pela maneira como fala, etc., a vida filosófica deve ser, de ponta a ponta, a manifestação dessa verdade (2010: 311).

Filósofo, portanto, é aquele que cria um modo de vida capaz de manifestar a verdade de sua existência e com ela interpela os demais, para que esses busquem suas verdades também. Essa interpretação do que seja a vida do filósofo não é uma descoberta de M. Foucault, mas remete a obra de Diógenes Laercio, para quem há sempre algo perpassando as histórias de vida dos verdadeiros filósofos, um inominável que nos leva a afirmar: «Ah, de fato, eis aí um grande filósofo!». O próprio autor de *Vida e Opiniões de Filósofos Ilustres* nos concede uma pista sobre esse misterioso elemento definidor de tal vida, apontando que seu critério de seleção das vidas e opiniões a serem registradas consistiu em simplesmente compreender como filósofos aqueles que se *dedicaram intensamente à vida perfeita* (Laercio, 2007: 44). Vida perfeita pode ser tomada como vida verdadeira, ou aquela que dá testemunho de sua verdade em ato.

Há em Sócrates esse testemunho, sua vida manifesta uma (sua) verdade em cada pequeno gesto. Mesmo em seu leito de morte. O ensinamento de Sócrates, portanto, não poderia deixar de ser: sigam sua verdade, ou cuidem se si e governem-se. Diz Foucault sobre o ensinamento socrático:

Convém não se preocupar com a opinião de todo o mundo e de qualquer um, mas somente com o que possibilita decidir o que é justo e injusto. E aqui ele nomeia a verdade. É a verdade, diz ele [Sócrates], que decide o que é justo e o que é injusto. Não se deve, portanto, seguir a opinião de todo mundo, mas, se quisermos nos preocupar conosco mesmos, se quisermos cuidar dessa parte de nós mesmos, qualquer que ela seja, e evitar que ela seja destruída e corrompida, o que devemos seguir? Devemos seguir a verdade (Foucault, 2011: 91).

A verdade, a busca pela sua manifestação em cada gesto de nosso viver, exige o cuidado de si e, por conseguinte, a filosofia. Governar a si mesmo é condição *sine qua non* para uma vida filosófica e essa amostra é por si só um escândalo. Pois, a forma de existência passa a ser o corpo da verdade, cada prática deve ser capaz de dizê-la. O galo para Esculápio não procura saldar uma dívida, ou confirmar que a vida é uma doença, mas afirmar um ensinamento: a necessidade de filosofar e viver a filosofia como forma de governar a si mesmo. Sócrates, ao fim, não sucumbe à opinião da maioria, essa doença capaz de corroer qualquer organismo —mesmo a democracia ateniense—, mas afirma até o fim sua verdade. Por isso, seu débito para com Esculápio.

Portanto, Sócrates inaugura um gesto pedagógico ímpar, em que o ensino de sua filosofia passa por uma afirmação radical de sua própria existência. Em cada gesto, cada palavra ou cada interpelação há a manifestação da verdade socrática. O filósofo é sempre professor, pois cuida dos outros, e passa uma (sua) verdade. Contudo, quais as possibilidades de aprendermos hoje esse filosofar?

## O escândalo da vida professoral ou ensinando filosofia com a vida

Para que serve a filosofia? Há uma longa tradição que diz que filosofar serve para aprender a morrer, ou o seu contrário. Seja como for, a modernidade nos legou a ideia de que a filosofia deve ser capaz de propiciar o bem-estar, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Sócrates, Sr. Espondide, Dumézil e mesmo Foucault parecem estar muito distantes dessa posição. Para todas essas personagens, a filosofia deve ser capaz de transmutar-se em uma vida filosófica apenas. Não há uma busca pela legitimação de uma forma de governo ou de um saber sobre coisas do mundo, mas um processo de ascese cujo fim último é estilizar a existência, ou produzir um belo viver. Essa forma de interpretar a filosofia lança dúvidas: como realizar tal gesto? Seria possível ensiná-lo? Procurando sugerir alguns esboços de respostas, evocamos aqui outro autor que se preocupou com essa vida filosófica: Gilles Deleuze

com sua leitura da obra de F. Nietzsche, esse Sócrates contemporâneo.

De acordo com o autor de *Nietzsche e a filosofia*, erigir uma doutrina e segui-la em seu cotidiano não garante por si só a possibilidade de se viver uma vida filosófica, pois se deve levar em conta a gradiente de intensidade, o elemento da força com que se vive um dado sistema de pensamento. Aqui reside seu mistério. Nietzsche percebeu que o pensamento deve fortalecer a vida, quebrando os limites e ultrapassando as forças que a impedem de crescer, possibilitando a invenção de novas possibilidades de existir.

Destarte, pode-se afirmar que todo o pensamento nietzschiano comporta um importante caráter ético-estético, bem como o de Sócrates e tantos outros. Vide o caso do conceito de eterno retorno, incompatível com uma vida que faça concessão aos pequenos prazeres —o nosso tão conhecido «faço isso apenas hoje»—, mas que exige a criação de um querer ativo cujas reverberações manifestam-se nos gestos mais cotidianos. Esse caráter ético-estético do pensamento é o único que importava à Nietzsche, que afirma em sua *Gaia Ciência*:

«Dar estilo» ao seu caráter —uma arte grande e rara! É praticada por quem avista tudo o que sua natureza tem de forças e fraquezas e o ajusta a um plano artístico, até que cada uma delas aparece como arte e razão. [...] Pois uma coisa é necessária: que o homem atinja a sua satisfação consigo —seja mediante esta ou aquela criação e arte (Nietzsche, 2001, §290: 195-196).

Viver intensamente sua criação, seu pensamento, ao ponto de desejar manifestá-la em cada pequeno gesto, repetidamente. A vida filosófica exige rigidez, de maneira se alcançar a gradiente de intensidade que a define. A rigidez deve ser colocada a serviço da criação, mas nunca almejando atingir um valor universal ou um modelo de conduta, ao contrário. Diz-nos Deleuze: «O filósofo se apropria de virtudes ascéticas —humildade, pobreza, castidade— para fazê-las servir a fins totalmente particulares, inusitados, na verdade muito pouco ascéticos. Ele faz delas a expressão de sua singularidade» (2002: 9). Neste curto excerto podemos apreender, portanto, alguns elementos que ajudam a pensar a vida fi-

losófica. São eles: a) trata-se de um ato criativo e não apropriativo; b) a criação filosófica é sempre impulsionada por um problema de ordem particular; e, por fim, c) implica em um puro *combate na imanência* (Orlandi, 1999).

Primeiro, um ato criativo. Há uma pluralidade de doutrinas filosóficas, cada qual correspondendo a um viver filosófico, e em comum a cada uma destas encontra-se uma criação peculiar diante de um problema de caráter pessoal. Nietzsche criou a doutrina do eterno retorno em resposta a uma (sua) aflição, erigindo assim seu filosofar com o martelo, sua crítica total. O filósofo alemão não buscou se apropriar de nenhuma outra doutrina disponível em seu tempo para tanto, mas sentiu a necessidade de inventar um pensamento para si, capaz de levá-lo a enfrentar seus fantasmas, seus problemas, e vivê-lo com a intensidade necessária.

O problema de Nietzsche, por conseguinte, era o problema de Nietzsche apenas e não o de Spinoza, Kant, Marx ou mesmo seu primeiro mentor, Schopenhauer. A cultura alemã, o niilismo moderno, o instinto de autodefesa etc., são temas que afligiam o pensador alemão, que sentiu a necessidade não apenas de traçar uma crítica desses tópicos —algo que suas extemporâneas deram conta por si— mas de operar um devir ativo em seu modo de viver.

Em tudo isso —na escolha da alimentação, de lugar e de clima, de distração— reina um instinto de autoconservação que se expressa da maneira mais inequívoca como instinto de autodefesa. Não ver muitas coisas, não ouvi-las, não deixar que se acerquem —primeira prudência, primeira prova de que não se é um acaso, mas uma necessidade. A palavra corrente para esse instinto de autodefesa é gosto. Seu imperativo obriga não só dizer Não onde o Sim seria um «altruísmo», mas também a dizer Não o mínimo possível (Nietzsche, 2008: 44).

Há aqui o anúncio de uma existência-máquina-de-guerra, de maneira que o filósofo alemão pudesse afirmar que «com meu simples existir ofendo a tudo que no corpo possuí sangue ruim...» (Nietzsche, 2008: 48). Isso é combater na imanência. A criação de um estilo que, mesmo fadado a problemas sérios —a loucura de Nietzsche—, possibilita a transvaloração dos valores vigentes, o além-

do-homem, e a proliferação de novos fluxos de pensamento, capazes de abrir as relações humanas para uma vida filosófica propriamente.

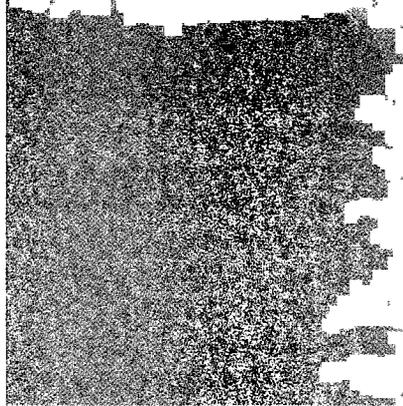
Portanto, de acordo ainda com a leitura deleuziana de Nietzsche, o fim último da filosofia é somente fomentar uma maneira de ser, ou seja, possibilitar ao indivíduo tornar-se um grande vivente. Se a filosofia se define pela criação de conceitos, a tarefa desse ato consiste em propiciar um *devoir-filosófico*, permitindo que cada qual apreenda o mistério da vida filosófica e o viva sua verdade como se deve. Entretanto, convém para os nossos propósitos lembrar que esse é um ato solitário. O filósofo, argumenta Deleuze, não pertence a nenhum meio e tampouco pode dar-se ao luxo de integrar um grupo ou mesmo inventar um método capaz de passar adiante sua doutrina. Tal qual Zaratustra, o filósofo sabe que a sua boca não é aquela que certos ouvidos necessitam e que, por esse motivo, se cala e segue seu combate em profunda solidão. Nietzsche e Sócrates bem o souberam, sendo ambos personagens conceituais utilizadas por Deleuze e Foucault respectivamente para lembrar que filosofia se ensina com o viver. Lição essa há muito esquecida.

## Considerações finais

Não somos mais filósofos, não cuidamos mais de nós mesmos e tampouco sabemos como estilizar nossa existência. A filosofia hoje parece estar a serviço não da vida, da verdade que ela deveria comportar, mas do conforto, do bem-estar e da paz. Herança moderna, sem dúvida. O Sócrates de Foucault e o Nietzsche de Deleuze nos lembram de uma missão antiga da filosofia, ecoam um velho ideal. Seria possível hoje ensinar essa filosofia? Resgatar o ensinamento desses célebres homens ou não? O derradeiro dito socrático traz uma esperança consigo, Sócrates acredita em seus discípulos, em seu ensinamento, e isso o faz reafirmar a necessidade do cuidado. Guardemos essa esperança e vivamos, aguardando um encontro com uma nossa verdade. Oxalá o permita.

## Bibliografia

- Deleuze, G. (1976), Nietzsche e a filosofia. Rio de Janeiro: Rio edições.
- \_\_\_\_\_ (2002), Espinoza: filosofia prática. São Paulo: Escuta.
- \_\_\_\_\_ Parnet, C. (2004), Diálogos. Lisboa: Relógio D'Água.
- \_\_\_\_\_ Guattari, F. (1992), O que é a Filosofia? São Paulo: Editora.
- Dumézil, G. (1992), Nostradamus, Sócrates. México: Fondo de Cultura Econômica.
- Eribon, D. (1996), Michel Foucault e seus contemporâneos. São Paulo: Cia. das Letras.
- Foucault, M. (2011), A Coragem da Verdade. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_ (2005), Em Defesa da Sociedade. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_ (2010), O Governo de Si e dos Outros. San Pablo: WMF Martins Fontes.
- Laércio, D. (2007), Vida e Opiniões de Filósofos Ilustres. São Paulo: Zahar.
- Mosse, C. (1990), O Processo de Sócrates. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Nietzsche, F. (2001), A Gaia Ciência. São Paulo: Cia. das Letras.
- \_\_\_\_\_ (2008), Ecce Hommo. São Paulo: Cia. das Letras.
- Orlandi, L. B. (1999), «Combater na imanência», Deleuze, G. (1999), Péricles e Verdi: A filosofia de François Chatelet. São Paulo: Azouke.
- Platão (2008), «Apologia de Sócrates». Diálogos Socráticos. Vol III. Bauru: Edipro.
- \_\_\_\_\_ (2011), Fédon. Belém: Editora da UFPA.
- Robin, L. (1997), Platon. Paris: PUF.



## O PERCURSO DA BIOPOLÍTICA NO PENSAMENTO DE MICHEL FOUCAULT

KELIN VALEIRÃO<sup>1</sup>

Algumas palavras iniciais...

*O homem, durante milênios,  
permaneceu o que era para  
Aristóteles: um animal vivo  
e, além disso, capaz de  
existência política; o homem  
moderno é um animal,  
em cuja política, sua vida  
de ser vivo está em questão*  
(Foucault, 1988: 134).

A origem do termo biopolítica<sup>2</sup> (*bios politikós*) é bastante problemática. Segundo Esposito (2010), no capítulo intitulado *O enigma da biopolítica* da obra *Bios: Biopolítica e*

1 Universidade Federal de Pelotas.

2 A biopolítica foi desenvolvida conceitualmente em três momentos bem delimitados e com perspectivas diferenciadas. Primeiramente, ela esteve vinculada a uma leitura organicista da sociedade. Nessa lógica, a teoria médica e biológica dos agentes patológicos que ameaçam a sobrevivência do corpo desembocou na legitimação da tanatopolítica de determinados grupos

*Filosofia*, a biopolítica situa-se numa zona de dupla indiscernibilidade, uma vez que *bios* remete a *zoé* e, por fim, também a *techne*. Como se não bastasse, o termo é visto como negativo e acaba assumindo o rosto do enigma ao ser bifurcado lexicalmente em biopolítica (política em nome da vida) e biopoder (vida submetida ao poder da política).

Esposito (2010) postula que não podemos nos limitar ao ponto de vista de Foucault, pois apesar de ter forjado o termo biopolítica na década de 70 deixou insuficiente pelo menos dois aspectos: 1) a natureza da passagem entre poder soberano e aquilo que chamou de biopoder e 2) a ambigüidade com que o trânsito é avaliado, pois a emergência da biopolítica não pôde deixar de ser analisada como a origem de formas mais sutis, mas também mais perigosas de exercício de poder. Ademais, há textos cruciais sobre a origem da biopolítica<sup>3</sup> que Foucault lê e não faz referência.

---

sociais. Num segundo momento, a biopolítica reaparece na década de 1960, principalmente na França, com estudos afastados da matriz tanatopolítica originária e abordam a biopolítica a partir de uma perspectiva neohumanista. Conceitualmente eles mantêm a ambigüidade constitutiva do termo biopolítica embora sublinham uma certa leitura crítica e funcionalista das políticas do neocapitalismo e dos regimes chamados socialismo real em guiar um desenvolvimento produtivo da vida humana. E, finalmente, num terceiro momento, a biopolítica está sendo desenvolvida tentando aproximar a biologia com as teses da filosofia naturalista a respeito do comportamento humano provocando um naturalismo filosófico e político. O início formal desses estudos biopolíticos situa-se em 1973 quando é inaugurado formalmente um espaço para pesquisa sobre biologia e política. A partir desta data vários eventos ocorrem. Cabe salientar que na origem desta posição duas matrizes podem ser identificadas: o evolucionismo darwiniano (darwinismo social) e a investigação etológica (estudos do *ethos*) desenvolvida nos anos trinta.

- 3 Este aspecto não necessariamente constitui um problema, uma vez que, como propõe o autor em *Nietzsche, a genealogia e a história* (1971). A genealogia é «cinzenta», meticulosa e pacientemente documentária (trabalha com um grande número de materiais discursivos, documentais). Opõe-se às investigações que defendem o desdobramento metahistórico das significações ideais, de teleologias indefinidas que pesquisam a «origem». Outrossim, Foucault não está preocupado em apresentar a origem do conceito. Neste caso, o de biopolítica. Ele não busca: 1) a essência exata de biopolítica, a sua possibilidade mais pura, a

No pensamento de Foucault (2009) por biopolítica se entende a maneira pela qual, a partir do século XVIII, buscou-se racionalizar os problemas colocados à prática governamental pelos fenômenos próprios de um conjunto de indivíduos enquanto população. Esta nova forma de poder se ocupará: da demografia (da proporção de nascimentos, de óbitos, das taxas de reprodução, da fecundidade da população, entre outras), das enfermidades endêmicas (da natureza, da extensão, da duração, da intensidade das enfermidades reinantes na população), da higiene pública, da velhice (as enfermidades que deixam o indivíduo fora do mercado de trabalho, assim como os seguros individuais e coletivos, da aposentadoria), das relações com o meio geográfico (clima, urbanismo, ecologia), entre outros aspectos. A partir do pensamento de Foucault, a questão da biopolítica é amplamente abordada, entre outros, por Giorgio Agamben, Antonio Negri, Michael Hardt, Edgardo Castro e Roberto Esposito.

O conceito de biopolítica aparece, na obra de Foucault, pela primeira vez, no último capítulo da *História da Sexualidade I, A vontade de saber* (1976) intitulado *Direito de mor-*

---

sua identidade primeira, a sua forma imóvel e anterior a tudo o que é externo, acidental e sucessivo; 2) a perfeição do conceito de biopolítica; 3) o lugar da verdade do conceito de biopolítica. No entanto, possibilita o saber que o encobre e, no fundo, o desconhece. Foucault postula um estudo genealógico do conceito de biopolítica, ou seja, defende: 1) não há nada «por detrás» do aparente. O único segredo que há é o fato das coisas serem sem essência. O que se encontra no começo histórico das coisas não é a identidade imóvel, pura, harmoniosa da origem, mas antes a discórdia entre as coisas, o dispar e o disparate. 2) o começo histórico não é solene, perfeito. O começo histórico é baixo, derrisório, irônico, «reles». 3) a origem não é o lugar da verdade. A verdade e seu reino têm a sua história na história, no domínio da proliferação milenar de erros. Por fim, a genealogia apóia-se na história para conjurar a quimera da origem; em vez de considerar origens inacessíveis, concentra-se na meticulosidade e no acaso dos começos, concentra-se num devir que tem as suas intensidades, as suas falhas, os seus furores secretos, as suas agitações febris. Ela é, então, investigação, não da origem, mas da *proveniência* e da *emergência*. É neste sentido que Foucault forja o conceito de biopolítica na década de 70 e, justamente por constituir um estudo genealógico do conceito, podemos dizer que, diferente à opinião de Esposito (2010), não há nada de problemático na abordagem de Foucault.

te e poder sobre a vida, e desenvolvido, no mesmo ano, no curso *Em defesa da sociedade* (1975-1976), proferido no Collège de France. Aqui, cabe apontar que a introdução ao conceito de biopolítica surge de combinações das análises anteriormente desenvolvidas no ciclo de conferências proferidas em 1974, no Rio de Janeiro, onde o termo é relacionado com o nascimento da medicina social; e em *Vigiar e Punir: nascimento da prisão* (1975), definido como anáto-mo-política do corpo, e mais tarde, em *A vontade de saber* como biopolítica das populações. Recentemente, com a publicação dos cursos *Segurança, Território e População* (1977-1978) e, principalmente, *Nascimento da Biopolítica* (1978-1979) a potência do conceito vem à tona.

## O sentido da biopolítica

A conferência intitulada *La naissance de la médecine sociale*<sup>4</sup> constitui a primeira formulação da biopolítica, tendo como ponto de partida a problematização da medicina. Foucault defende que a medicina social surge com o nascimento do capitalismo e faz sua análise a partir de três esferas: a medicina de Estado, a medicina urbana e a medicina da força de trabalho. Nas três esferas de análise o foco não está na preocupação com o bem-estar da população. Ademais, na Alemanha e na França, a medicina é usada meramente como forma de centralização de poder, enquanto na Inglaterra está centrada também na garantia de cidadãos aptos para o trabalho.

Nesse cenário, o poder medical atua diretamente nas práticas pelas quais a sociedade capitalista buscou regular a saúde da população. Igualmente, a saúde pública não é um fenômeno oposto aos interesses da burguesia. O capitalismo encontra na saúde das populações um lugar de apoio aos seus mecanismos de poder. A medicina social, a medicina de Estado, a medicina urbana, a insalubridade, a higiene pública, a medicina da força de trabalho, a medicalização intensa e compulsória da vida agora são estratégias para o controle social.

---

4 Segunda conferência de Foucault, pronunciada em outubro de 1974, no Curso de Medicina Social na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Do ponto de vista econômico, os corpos entram no mercado não somente como força de trabalho, mas sobretudo como consumidores de saúde. A saúde passa a ser uma mercadoria. O poder medical é um aspecto da configuração política geral de uma dada sociedade, envolvendo, além dos médicos e dos seus pacientes, os serviços e departamentos de saúde dos Estados, os departamentos de obras públicas, os hospitais, as universidades, os centros de formação técnico-medical, a indústria do diagnóstico, a indústria farmacêutica, entre outras.

O poder medical é agenciado pelo médico que o instrumentaliza. A ele também é atribuída a autoridade do controle funcional e administrativo dos hospitais, e, inclusive, o estabelecimento de políticas de saúde acerca da nutrição, da natalidade e da vigilância da mortalidade. Em nome da saúde e da vida, o médico dispõe da autoridade política para exercer sobre a população uma série de intervenções higienizadoras e imunizadoras.

Em *Vigiar e Punir: nascimento da prisão* (1975) Foucault estrutura suas análises acerca do investimento político do corpo que se dá em meio a relações complexas de saber e controle sobre o corpo para constituí-lo em corpo dócil e útil. Seguindo esta linha de constituição de uma tecnologia política do corpo, Foucault apresenta a sociedade disciplinar<sup>5</sup> submetida a técnicas e discursos de poder que têm por finalidade primordial articular estratégias políticas de ações de quadriculamento e gerenciamento das sociedades no sentido de tornar produtivas todas as forças humanas de modo que estas se (re)insiram no mercado e na lógica da industrialização e do capital.

Forma-se toda uma anatomia política sobre o corpo, uma análise minuciosa que estuda as formas, as estruturas e as relações desse corpo-objeto que atua como um mecanismo

---

5 Para melhor compreensão do que vem a ser o poder disciplinar é crucial fazer uma alusão ao *panopticon*, de Jeremy Bentham, editado no final do século XVIII que propõe um tipo de disciplinarização através de um consenso na construção arquitetônica das instituições disciplinares. Segundo Foucault, bastaria colocar um vigia na torre e em cada cela trancar um indivíduo (um delinqüente, um louco...) para que o *panopticon* pudesse substituir as masmorras.

de poder; porém, esta não ocorre de maneira inesperada. Há muito tempo que esta anatomia do corpo encontra-se em funcionamento nas mais diversas instituições disciplinares como, por exemplo, nas escolas militares, nos conventos, nos asilos etc. No entanto, Foucault assinalou

Não se trata de fazer aqui a história das diversas instituições disciplinares, no que podem ter cada uma de singular. Mas de localizar apenas numa série de exemplos algumas das técnicas essenciais que, de uma a outra, se generalizaram mais facilmente. Técnicas sempre minuciosas, muitas vezes íntimas, mas que têm sua importância: porque definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova «microfísica do poder» (Foucault, 1987: 120).

O efeito do poder disciplinar não é o de se apropriar violentamente de um corpo para dele extrair energia, afeto, submissão e trabalho, mas é, sim, o de adestrá-lo, tornando-o corpo dócil e útil para o corpo social. Logo, o poder disciplinar faz de uma punição uma ação racional, calculada e, por isso, econômica. Ao investigar minuciosamente os regulamentos das instituições disciplinares, Foucault atenta para o controle das minúcias que levará a um conjunto de informações e relações de poder e de saber, donde, sem dúvida, constituiu-se o homem moderno.

Na aula de 17 de março de 1976, do curso *Em defesa da sociedade*, Foucault apresenta outros dois aspectos da vida natural que podem ser problematizados a partir da biopolítica e do biopoder, trata-se da raça e do sexo. No que tange ao dispositivo de raça, Foucault aponta o racismo como um corte entre o que deve viver e o que deve morrer. Outrossim, o racismo faz funcionar uma relação guerreira: para eu viver, é preciso massacrar meus inimigos, ou seja, eu quero viver e logo é preciso que o outro, o diferente, morra. Tal relação acaba por criar uma relação não somente guerreira, mas sobretudo biológica: «a morte do outro, a morte da raça ruim, da raça inferior (ou do degenerado, ou do anormal), é o que vai deixar a minha vida em geral mais sadia; mais sadia e mais pura» (Foucault, 1999: 305). No sistema de biopoder, tirar a vida é admissível quando esta significa perigo à população.

Para Foucault, as sociedades regulamentadoras resolveram o paradoxo pela mediação do racismo. Este é o divisor de águas entre o que deve viver e o que deve morrer, atribuindo vida a alguns e morte a outros. A raça considerada inferior morre para garantir a vida, a saúde e a pureza da raça considerada superior, dando segurança biológica.

No final da obra *A vontade de saber* (1976), aponta que no século XIX, com a preocupação do sangue e a lei a gestão da sexualidade é potencializada e, com isso, ocorre essa transformação decisiva no racismo. Foucault relatou

O racismo se forma nesse ponto (racismo em sua forma moderna, estatal, biologizante): toda uma política do povoamento, da família, do casamento, da educação, da hierarquização social, da propriedade, e uma longa série de intervenções permanentes ao nível do corpo, das condutas, da saúde, da vida quotidiana, receberam então cor e justificação em função da preocupação mítica de proteger a pureza do sangue e fazer triunfar a raça (Foucault, 1988: 140).

Em prol do racismo, a sociedade normalizadora aceita retirar a vida. A biopolítica e o racismo não se excluem. O racismo torna-se assim a condição para que o Estado exerça o direito de matar. Afinal, em compasso com o racismo, Foucault lembra que ocorreram a colonização e o evolucionismo. Pelo racismo, as populações são expostas a uma guerra permanente onde é preciso eliminar o adversário, garantindo a própria segurança e a regeneração de um ponto de vista biológico, articulando direito de morte de uns com a proteção à vida de outros, eliminando o que deve ser eliminado para a purificação das raças.

Neste cenário, o nazismo, enquanto uma forma de racismo é assinalado como a combinação mais ingênua e ardilosa, pois articula assassinato, racismo, disciplina e regulamentação biológica. Podemos apontá-lo como o apogeu da biopolítica, uma vez que ela acaba ganhando corpo no cerne do próprio nazismo. Com a proteção negativa da vida é que a biopolítica revela a sua gênese moderna, só «a modernidade faz da autopreservação individual o pressuposto de todas as outras categorias políticas, da soberania à liberdade» (Esposito, 2010: 24). E o autor acrescenta que «o regi-

me nazi levou a biologização da política a um ponto nunca antes alcançado: tratou o povo alemão como um corpo orgânico necessitado de uma cura radical que consistia na ablação violenta da parte espiritualmente já morta» (:25).

Ao mesmo tempo que o nazismo desencadeou o direito de morte, ao declarar a guerra e ao assassinar o inimigo expôs a sua própria raça ao perigo da morte. Assim, o risco de morte e a obediência caracterizaram a política nazista de exposição da população à morte, garantindo para a constituição de si mesma como raça superior e a possibilidade da regeneração perante as raças inferiores. Em outras palavras, o nazismo generalizou tanto a biopolítica como a tanatopolítica, trazendo a lógica de uma biotanatopolítica - um agenciamento entre o cálculo do poder sobre a vida e o cálculo do poder sobre a morte.

No que tange ao dispositivo de sexualidade, no último capítulo da História da Sexualidade I, *A vontade de saber*, Foucault demonstra que no momento em que nasceu a preocupação com uma sexualidade saudável, o sexo se torna alvo privilegiado da atuação de um poder não somente disciplinador e regulador dos comportamentos individuais, mas que pretendia normalizar a própria conduta da espécie pela gestão da vida —taxas de natalidade e de mortalidade, condições sanitárias, fluxo das infeções e contaminações, duração e condições da vida, entre outras.

Como é sabido, o capitalismo não exigiu o silêncio sobre o sexo, muito pelo contrário, nos obrigou a tudo dizer sobre o sexo. Desde o século XVII, as tentações da carne se tornaram centrais nas confissões religiosas. A partir do século XVIII, a sexualidade infantil aparece na arquitetura e nos regulamentos das escolas. Desde muito cedo se interessaram e discursaram sobre o sexo da população. Em contrapartida, a sociedade burguesa multiplicou as formas de manifestação extraconjugal da sexualidade, instaurando e provocando uma série de perversidades, aberrações, desvios sexuais pela saturação sexual da família, das escolas, das diversas relações sociais.

No final do século XIX, os mecanismos de sexualização serão aplicados sobre o proletariado, como resposta a ur-

gências econômicas e a questões de saúde. E aí a psicanálise vai garantir à burguesia a especificidade de sua sexualidade em relação à sexualidade das camadas sociais inferiores. A burguesia será capaz de reconhecer o recalçamento do desejo e suspender a sua interdição, quando se manifesta como patologia.

Para Foucault, a sexualidade é o nome correlato de uma forma de exercício do poder, que faz do sexo e do prazer um dos pontos de inscrição sobre os corpos individuais. O filósofo não aborda a sexualidade como uma coisa natural pré-existente que se desvela, de forma cada vez mais objetiva, para as ciências. A sexualidade é algo que toma forma em meio a práticas discursivas complexas e institucionalizadas, às quais dá o nome de dispositivo de sexualidade.

No curso *Segurança, Território e População* (1977-1978) Foucault constitui a quarta formulação da biopolítica tendo como ponto de partida o dispositivo de segurança. Após abordar o funcionamento do poder a partir de várias hipóteses, a saber: a hipótese repressiva (freudo-marxista), a hipótese de Hobbes (soberania e lei), a hipótese de Nietzsche (guerra e luta), Foucault começa a dar forma a sua própria posição e introduz a noção de governo e de governamentalidade.

Ao longo da história do pensamento político e filosófico da humanidade, o poder sempre teve um destaque enquanto tema de reflexão e debate. Foucault propõe subverter a lógica de como o conceito de poder era até então pensado. Ao invés de perguntar: o que é o poder? O filósofo traz a tarefa crítica de nos questionar: como se exerce o poder? Assim, não faz mais sentido falar de «poder» no singular, mas como um campo de múltiplas «relações de poder».

Não há uma sociedade sem relações de poder e Foucault propõe que estas relações de poder sejam entendidas como jogos estratégicos que buscam conduzir a conduta dos outros. Foucault acrescentou

O termo «conduta», apesar de sua natureza equívoca, talvez seja um daqueles que melhor permite atingir aquilo que há de específico nas relações de poder. A «conduta» é, ao mesmo tempo, o ato de «conduzir» os outros (segundo mecanismos de

coerção mais ou menos estritos) e a maneira de se comportar num campo mais ou menos aberto de possibilidades. O exercício de poder consiste em «conduzir condutas» e em ordenar a probabilidade. O poder, no fundo, é menos da ordem do confronto entre dois adversários, ou do vínculo de um com relação ao outro, do que da ordem do «governo» (Foucault, 1995: 243-244).

Entendido isso, talvez a ligação entre poder e governamentalidade se consolide a partir do conceito de «governo». Para Foucault (1995), governar é estruturar o eventual campo de ação dos outros. As relações de poder não são da ordem «[...] da violência e da luta, nem do lado do contrato e da aliança voluntária (que não podem ser mais do que instrumentos); porém, do lado deste modo de ação singular – nem guerreiro nem jurídico – que é o governo» (:244).

É importante retroceder na história e analisar o que Foucault está querendo dizer com a palavra «governo», uma vez que o conceito foi-se constituindo de diferentes formas com o passar do tempo. Foucault apresenta a origem da modalidade pastoral do poder, trazendo todo o histórico do pastorado enquanto derivação do Oriente, especialmente da sociedade hebraica, e a forma como este é introduzido no Ocidente pelo cristianismo.<sup>6</sup>

Foucault traz quatro características do poder pastoral, defendendo que este orienta para a salvação. Contudo, o poder pastoral não é uma invenção cristã, mas uma apropriação do cristianismo que se foi transformando ao longo dos séculos III ao XVII no âmbito interno da instituição Igreja. Foucault salientou

1. É uma forma de poder cujo objetivo final é assegurar a salvação individual no outro mundo. 2. O poder pastoral não é apenas uma forma de poder que comanda; deve também estar preparado para se sacrificar pela vida e pela salvação do rebanho. Portanto, é diferente do poder real que exige um sacrifício de seus súditos para salvar o trono. 3. É uma forma de poder que não cuida apenas da co-

6 Para Foucault, o cristianismo é um exemplo único na história. Trata-se do processo pelo qual uma comunidade religiosa se constituiu como Igreja, almejando governar a vida dos homens e conduzi-los à vida eterna e à salvação.

munidade como um todo, mas de cada indivíduo em particular, durante toda a sua vida. 4. Finalmente, essa forma de poder não pode ser exercida sem o conhecimento da mente das pessoas, sem explorar suas almas, sem fazer-lhes revelar seus segredos mais íntimos. Implica um saber da consciência e a capacidade de dirigi-la (Foucault, 1995: 237).

No entanto, nos séculos XV e XVI, há uma crise geral do pastorado. A problemática acerca da «[...] maneira de se governar, de conduzir e se conduzir, acompanha, no fim da feudalidade, o nascimento de novas formas de relações econômicas e sociais e as novas estruturas políticas». Foucault concluiu

Uma importante transformação nas 'artes de governar' começa a acontecer desde o final do século XVI até a primeira metade do século XVIII. Essa transformação está ligada à emergência da «razão de Estado». Passa-se de uma arte de governar cujos princípios foram tomados de empréstimos às virtudes tradicionais (sabedoria, justiça, liberdade, respeito às leis divinas e aos costumes humanos) ou às habilidades comuns (prudência, decisões refletidas, etc.) a uma arte de governar cuja racionalidade tem seus princípios e seu domínio de aplicação específico no Estado (Foucault, 1997: 83-82).

Foucault aponta ainda quatro características da evolução do pastorado —tecnologias de poder: 1) responsabilidade geral e individual sobre o rebanho; 2) garantir a obediência a sua vontade que é lei; 3) forma de conhecimento individualizado entre o pastor e o rebanho e, 4) a renúncia aos desejos do indivíduo. Este quarto aspecto da evolução do pastorado é considerado pelo autor talvez o mais importante, uma vez que levam a própria mortificação do indivíduo.

Para o poder pastoral, o governo era algo distinto do sentido utilizado no poder governamental, ou seja, enquanto o primeiro apresentava uma racionalidade centrada no pastorado o segundo trazia uma racionalidade centrada na Razão de Estado. Não obstante, cabe salientar que esta relação não é tão simples, pois o Estado moderno ocidental combina as técnicas de individualização aos processos de totalização, criando uma nova forma de poder pastoral. A citação que se segue, tanto longa quanto útil, traz al-

gumas das características desta nova arte de governar. Foucault apresentou

1. Podemos observar uma mudança em seu objetivo. Já não se trata mais de uma questão de dirigir o povo para a salvação no outro mundo, mas, antes, assegurá-la neste mundo. E, neste contexto, a palavra salvação tem diversos significados: saúde, bem-estar (isto é, riqueza suficiente, padrão de vida), segurança, proteção contra acidentes [...].

2. Concomitantemente, houve um esforço da administração do poder pastoral. Às vezes, esta forma de poder era exercida pelo aparelho do Estado ou, pelo menos, por uma instituição pública como a polícia. (Não nos esqueçamos de que a força policial não foi inventada, no século XVIII, apenas para manter a lei e a ordem, nem para assitir os governos em sua luta contra o inimigo, mas para assegurar a manutenção, a higiene, a saúde e os padrões urbanos, considerados necessários para o artesanato e o comércio.) [...].

3. Finalmente, a multiplicação dos objetivos e agentes do poder pastoral enfocava o desenvolvimento do saber sobre o homem em torno de dois pólos: um, globalizador e quantitativo, concernente à população; o outro, analítico, concernente ao indivíduo (Foucault, 1995: 238).

A partir disso, percebemos que, neste momento histórico, o poder pastoral, que por séculos esteve ligado à instituição religiosa, dissemina-se pela rede social, encontrando apoio em diversas instituições. No entendimento de Foucault (1995), ao invés de dois poderes (pastoral e político) ligados e muitas vezes atuando como rivais, há «uma 'tática' individualizante que caracterizava uma série de poderes: da família, da medicina, da psiquiatria; da educação e dos empregadores» (:238). Seguindo este argumento, se no século XVIII ocorre o fim da era pastoral «[...] em sua tipologia, em sua organização, em seu modo de funcionamento» (Foucault, 2008a: 197), não podemos esquecer que o poder pastoral continua atuando e talvez não nos libertaremos mais dele.

No que tange ao neologismo foucaultiano, a governamentalidade é uma instrumentação voltada para a gestão dos

indivíduos. O termo governamentalidade, cunhado por Foucault, deriva da tradução da palavra francesa *gouvernementalité*. Na aula de 1.º de fevereiro de 1978, Foucault cogitou

Por esta palavra, 'governamentalidade', entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por objetivo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por 'governamentalidade' entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de «governo» sobre todos os outros —soberania, disciplina— e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por 'governamentalidade', creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco 'governamentalizado' (Foucault, 2008a: 143-144).

A governamentalidade constitui-se, portanto, em ferramenta de pesquisa, em lente que permite enxergar o modo como operam os dispositivos de seguridade, um campo estratégico de relações de poder (dispositivo poder-saber). Podemos entendê-la como a articulação entre a dimensão política e a dimensão ética, pois até 1979 o conceito aparece como uma estratégia para governar os outros —processo de governamentalização do Estado— e nos anos 80 aparece como uma estratégia para governar a si mesmo.

Ao falar de governamentalidade e não do Estado, Foucault justifica sua escolha por não tratar de uma teoria, pois acredita que «o Estado não é um universal, o Estado não é em si uma fonte autônoma de poder», e acrescenta «o Estado não é nada mais que o efeito móvel de um regime de governamentalidades múltiplas» (Foucault, 2008b: 106).

A governamentalidade irá se desenvolver como uma razão de Estado e terá como princípio não o fortalecimento do monarca, mas o fortalecimento do próprio Estado. A razão de Estado encontrará apoio em diversas instituições. Se o biopoder irá se desenvolver primeiro em seu pólo individualizante —a disciplina, e mais tarde em seu pólo massificante— controles reguladores, foi a partir de uma preocupação em torno da população que essas disciplinas ganharam maior importância. É preciso, para isso, dar à palavra «governo» a significação ampla que tinha no século XVI.

Talvez, o aspecto mais importante da governamentalidade é o fato de se dirigir a cidadãos «livres». A concepção liberal do indivíduo será um dos pilares da política moderna. Embora a relação de governo não seja propriamente guerreira, uma não exclui a outra: as lutas que Foucault faz corresponder ao seu pensamento serão em torno da governamentalização da vida.

Mais tarde, no curso intitulado *Nascimento da Biopolítica* temos a quinta formulação da biopolítica tendo como ponto de partida a governamentalidade neoliberal. Foucault (2008b) descreve sobre a forma como se tentou, desde o século XVIII, racionalizar os problemas propostos à prática governamental, através dos fenômenos dos seres vivos constituídos em população. Contudo, cogita que a análise da biopolítica (política da vida), núcleo geral da obra, só poderia ser efetivada quando se entendesse esse regime geral, essa razão governamental da questão da verdade econômica a que vai chamar de liberalismo.<sup>7</sup>

Neste curso, depois de analisar como o biopoder opera nas suas formas estatais evidentes - nazismo e socialismo, Foucault aponta que no neoliberalismo econômico do pós-guerra o homem aparece como agente econômico que responde aos estímulos do mercado de trocas, mais do que como personalidade jurídico-política autônoma, ou seja, o homem

---

7 Foucault tentou analisar a corrente liberalista a partir de duas vias: o liberalismo alemão dos anos 1948-62 e o liberalismo norte-americano da escola de Chicago. Nas palavras do autor, «nos dois casos, o liberalismo se apresentou, num contexto muito definido, como uma crítica da irracionalidade própria ao excesso de governo e como um retorno a uma tecnologia de "governo frugal", como teria dito Franklin» (Foucault, 1997: 94-95).

aparece como um *homo oeconomicus*. Ele é definido, pela primeira vez na aula de 14 de março de 1979, como empreendedor de si. E nas aulas seguintes, até o final do curso, Foucault segue aprimorando a discussão acerca do *homo oeconomicus* e o apresenta como elemento básico da nova razão governamental surgida no século XVIII.

Na aula de 14 de março de 1979 Foucault apresenta, pela primeira vez, o papel do *homo oeconomicus* no neoliberalismo, definindo-o como empreendedor de si. No que tange à definição, o *homo oeconomicus*, na acepção clássica, era o parceiro de trocas. Contudo, no neoliberalismo o *homo oeconomicus* não é apenas um empreendedor qualquer no mercado de trocas, mas um empreendedor de si mesmo, tomando-se a si mesmo como seu próprio produtor de rendimentos.

Na aula de 21 de março de 1979 Foucault descreve acerca do *homo oeconomicus* e a teoria do capital ligado à biogenética, investigando a gênese do indivíduo que estamos prestes a nos tornar. O *homo oeconomicus* vai potencializar suas capacidades e habilidades, tentando controlar os fatores de risco que podem prejudicá-lo na competição pelo sustento de sua vida. A grosso modo, o *homo oeconomicus* torna-se no indivíduo governado e manipulado por meio das leis econômicas de mercado associadas às determinações científicas da biogenética. Ainda nesta aula, Foucault apresenta a caracterização do sujeito criminoso como *homo oeconomicus*, propondo uma relação entre *homo penalis*, *homo criminalis*, *homo legalis* e *homo oeconomicus*. E conclui dizendo que «um dos sonhos, de toda a crítica política e de todos os projetos do fim do século XVIII, em que a utilidade toma forma no direito e em que o direito se constrói inteiramente a partir de um cálculo de utilidade» (Foucault, 2008b: 343), contudo o direito penal demonstrou que isso não pode ser feito e a problemática do *homo oeconomicus* se mantém.

Na aula de 28 de março propõe o modelo do *homo oeconomicus*, trazendo-o como elemento básico da nova razão governamental surgida no século XVIII. O *homo oeconomicus* surge como sujeito de interesse, diferenciando-o do sujeito de direito, uma vez que o *homo oeconomicus* não se reduz ao sujeito de direito. Aqui, Foucault assinalou

O *homo oeconomicus* é aquele que obedece ao seu interesse, é aquele cujo interesse é tal que, espontaneamente, vai convergir com o interesse dos outros. O *homo oeconomicus* é, do ponto de vista de uma teoria do governo, aquele em que não se deve mexer. Deixa-se o *homo oeconomicus* fazer. É o sujeito ou o objecto do *laissez-faire*. É, em todo caso, o parceiro de um governo cuja regra é o *laissez-faire* (Foucault, 2008b: 369).

Na última aula do curso, 4 de abril, retoma os elementos para uma história da noção de *homo oeconomicus*, propondo-os indissociáveis da tecnologia governamental liberal. A emergência da noção de *homo economicus* representa uma espécie de provocação à ideia jurídica do poder do soberano. O *homo economicus* e a sociedade civil aparecem como inseparáveis, constituindo o conjunto da tecnologia da governamentalidade liberal. O *homo oeconomicus* é o indivíduo que aceita regular suas ações em função das possibilidades que lhe são ofertadas pela realidade, fundamentalmente econômica. Se o *homo oeconomicus* liberal era ingovernável, o *homo oeconomicus* neoliberal é o ser humano governável, desde que o governo utilize e manipule corretamente as variáveis econômicas.

Governar a população é fazer com que todo fenômeno social seja também uma atividade econômica. Para que não haja diferenças entre governados e população, não deve haver diferenças entre sociedade e mercado, tudo deve se tornar mercado. E, por fim, Foucault (2008b) conclui a discussão com uma questão chave: O que é a política senão a articulação entre estas diferentes artes de governar e o debate que elas suscitem? E cogita que esta questão está diretamente ligada ao próprio nascimento da política.

A partir da análise do curso, fica explícito que o poder pastoral difere do poder soberano, pois não se exerce sobre um território, mas sobre seres vivos. A biopolítica é um governo dos vivos e, nesta lógica, estará muito mais próxima do poder pastoral do que da soberania. Ela buscará a salvação da alma não no sentido religioso do termo, mas na própria vida terrena e na relação entre os homens e as coisas. Igualmente, cabe salientar que no biopoder não há a figura de um pastor. O pensamento foucaultiano possibilita traçar alguns pontos em comum e denunciar como a Moder-

nidade se apropriou e transformou certos mecanismos do pastorado cristão. Penso ser importante retomar outra característica do biopoder: ele é, ao mesmo tempo, um poder individualizante e totalizante. Indivíduo e massa serão as duas unidades sobre as quais esse tipo de poder irá incidir.

## Considerações finais

No pensamento de Foucault, a acepção de biopolítica adquire um duplo sentido: designa certas formas de gestão da vida, tal como foram definidas pelo filósofo desde sua conferência, *O nascimento da medicina social*, proferida no Rio de Janeiro, em 1974, e refere-se justamente o contrário, a vitalidade social em sua potência constituinte. O biopoder originalmente foi definido como o mecanismo que anexa à vida, que a gera e administra, para produzir forças e fazê-la crescer.

Em algumas passagens Foucault chega a associar a emergência do biopoder e das suas duas formas (disciplinar e biopolítica) a uma exigência de ajuste do capitalismo. Logo, para Foucault (1988), o biopoder aparece como elemento indispensável ao capitalismo, que só pôde ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos. Em todo caso, a velha mecânica do poder soberano teria se tornado inoperante diante da explosão demográfica e da industrialização, impelindo a uma primeira acomodação sobre o corpo, e a uma segunda acomodação sobre os fenômenos globais da população.

Conforme exposto, ao forjar o termo biopolítica, na década de 70, Foucault traz a história como potente maquinaria para compreender o cerne da vida política contemporânea. Diante deste cenário, Foucault oferece instrumentos de análise para uma atualização do capitalismo sobretudo quando elenca os modos de exercício do poder nas diversas esferas de existência, não só a loucura, a delinquência, a sexualidade, mas seguindo a sua incidência na materialidade do corpo e da população, na constituição da individualidade e nos modos de subjetivação. E, principalmente, ao tematizar a relação do poder com a vida, biopo-

lítica, permitindo-nos projetar o diagnóstico de Nietzsche (1987): Como entender que o poder tomou de assalto a vida sem interpretá-lo criticamente a partir de um ponto de vista humano, demasiado humano?

Em tempo, uma questão latente: Até que ponto pode-se vincular biopolítica e formação humana? Uma questão nada fácil, diga-se de passagem, uma vez que na lógica do biopoder tirar a vida é admissível quando esta significa perigo à população. Essa atitude nos possibilita afirmar de que foi justamente no momento histórico em que o Estado começa a praticar seus maiores massacres que ele também começa a se preocupar com a saúde física e mental dos indivíduos. Esta arte de governar implica um saber, que não é meramente a justiça mas, sim, uma ciência de governo.

A família,<sup>8</sup> alicerce da formação humana, é uma estratégia de gestão biopolítica. Conforme apontado por Foucault na aula de 21 de março de 1979, do curso *Nascimento da Biopolítica*, a família constitui uma forma de economia global além, é claro, de a família ter um papel fundamental no zelo pelo capital humano da criança. Nesta lógica argumentativa, a grande preocupação com a herança não deve assentar no sentido clássico do termo —um bem material—, mas focar na herança via a transmissão do capital humano. Para a transmissão e formação do capital humano, é necessário o investimento de tempo, de cuidados, de recursos financeiros e de uma série de outros fatores que constituem este capital humano chamado criança.

A generalização da grade de inteligibilidade do *homo oeconomicus* ao não econômico permite que o gerenciamento da população em sua forma neoliberal compreenda não somente o que é público, mas também aquilo que talvez ainda possa se dizer privado – como, por exemplo, a relação mãe-filho. Assim, o controle sobre a vida nas teorizações foucaultianas se dá não somente pelo gerenciamento da população pela ação sobre os fenômenos que lhe são próprios, mas também pelas estratégias de controle e manipu-

---

8 Na atualidade, a preocupação com a família é cada vez mais latente. Um exemplo concreto é o Programa Bolsa-Família (PBF), instituído pela Lei 10.836/04 e regulamentado pelo Decreto nº 5.209/04, que atende mais de 13 milhões de famílias no território nacional brasileiro.

lação das relações humanas em seu todo. Com o intuito de estar em condições de concorrência no mercado.

O sujeito não tem mais um *a priori* econômico, comportando-se de diferentes formas no mundo. Nessa lógica neoliberal, o Estado apresenta uma nova governamentalidade, uma nova maneira de conduzir a conduta das pessoas, assumindo a postura de uma grande empresa econômica onde há uma maximização da liberdade individual. Nisso reside a constatação de que o sujeito ideal é o capaz de participar competindo livremente e sendo suficientemente competente para competir fazendo suas próprias escolhas. Entendido isso, percebemos que a sociedade neoliberal resgata e (re)integra os velhos dispositivos disciplinares, implicando uma lógica de guerra, mesmo que em tempos de paz.

A nova tecnologia de governo, presente na sociedade atual, faz com que a escola, enquanto máquina de governamentalidade, esteja cada vez mais preocupada em formar sujeitos autônomos, sujeitos que saibam conduzir a si mesmos. Em suma, a escola atua como uma maquinaria encarregada de preparar competências que orientem os futuros sujeitos-clientes a atuarem num mundo marcado pelo mercado e pela competição.

O novo sujeito, que substitui o sujeito disciplinado da modernidade, será o produto de novas técnicas de controle e governo neoliberal. Trata-se agora de produzir um sujeito capaz de responder às demandas flexíveis do mercado, objetivo que orienta obsessivamente os investimentos familiares e as intervenções governamentais do Estado sobre o campo da saúde e do corpo das populações. Todas elas visando fomentar a atitude autoempreendedora capaz de produzir o capital humano exigido pelos tempos que não param de correr.

## Referências

- Abbagnano, N. (1962), *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Mestre Jou.
- Castro, E. (2009), *Vocabulário Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- \_\_\_\_\_ (2011), *Lecturas foucaultianas: Uma historia conceptual de la biopolítica*: Editorial Universitaria.
- Esposito, R. (2010), *Bios: Biopolítica e Filosofia*. Lisboa: Edições 70.
- Foucault, M. (1982), «Microfísica do poder». In R. Machado (Ed. and Trans.), *Nietzsche, a genealogia e a história*. Rio de Janeiro: Graal, pp. 15-37.
- \_\_\_\_\_ (1982), «Microfísica do poder». In R. Machado (Ed. and Trans.), *O Nascimento da medicina social*. Rio de Janeiro: Graal, pp. 79-111.
- \_\_\_\_\_ (1987), *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Ed. Vozes (R. Ramalhete, Trans.).
- \_\_\_\_\_ (1988), *História da Sexualidade I: A vontade de saber* (M. Albuquerque & J. Albuquerque). Rio de Janeiro: Edições Graal.
- \_\_\_\_\_ (2010), «Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica». In H. Dreyfus & H. Rabinow (Ed. and Trans.), *O sujeito e o poder*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, pp. 273-295.
- \_\_\_\_\_ (1997), *Resumo dos Cursos do Collège de France*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. (A. Daher, Trans.).
- \_\_\_\_\_ (1999), *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes (M. Galvão, Trans.).
- \_\_\_\_\_ (2003), *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU Editora (R. Machado & Eduardo Morais, Trans.).
- \_\_\_\_\_ (2008a), *Segurança, Território, População*. São Paulo: Martins Fontes (E. Brandão, Trans.).
- \_\_\_\_\_ (2008b), *Nascimento da Biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes (E. Brandão, Trans.).
- Nietzsche, F (1987), *Obras Incompletas*. São Paulo: Nova Cultural (R. Filho, Trans.).





**SA**

ÁREA CIENCIAS  
SOCIALES Y ARTÍSTICA

Michel Foucault (1926-1984) es uno de los intelectuales más influyentes del siglo XX. Su pensamiento atravesó diferentes etapas, que dieron lugar a desplazamientos en las orientaciones de su pensamiento y en sus focos de interés.

Ello ha dado como fruto una extensa obra, que en los últimos años se ha visto ampliada por ediciones de entrevistas, cursos y escritos póstumos. Tratándose de un pensador de convergencia, que estableció circuitos de interlocución en variados niveles conceptuales y metodológicos, la obra de Foucault ha tenido hasta nuestros días una sustantiva influencia, en campos tan diversos como las ciencias sociales, la filosofía, la historia y el emergente campo de las ciencias de la educación, por solo nombrar aquellas zonas disciplinares de mayor presencia en este volumen.

COEDITORES Y AUSPICIANTES DE LA PUBLICACIÓN

