

Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Filosofía
Maestría en Filosofía Aplicada

**FORMACIÓN ARTÍSTICA: DE UNA PRÁCTICA DISCIPLINARIA A
UNA PRÁCTICA DEL CUIDADO DE SÍ.**

TESIS

**que como parte de los requisitos para obtener el grado de maestra en
filosofía contemporánea aplicada.**

Presenta:

Itzel Portillo Mc Nally

Dirigida por:

Dr. Mauricio Ávila Barba

SINODALES:

Dr. Mauricio Ávila Barba
Presidente

Dr. José Antonio Arvizu Valencia
Secretario

Mtro. Isaí Soto García
Vocal

Dr. José Salvador Arellano Rodríguez
Suplente

Dr. Fernando Manuel González Vega
Suplente

Dra. Margarita Espinosa Blas
Directora de la Facultad

Dra. Ma. Guadalupe Flavia Loarca Piña
Directora de Investigación y Postgrado

Centro Universitario. Querétaro, Querétaro, México.
Mayo 2016.

La presente obra está bajo la licencia:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



CC BY-NC-ND 4.0 DEED

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



SinDerivadas — Si [remezcla, transforma o crea a partir](#) del material, no podrá distribuir el material modificado.

No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni [medidas tecnológicas](#) que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Avisos:

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una [excepción o limitación](#) aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como [publicidad, privacidad, o derechos morales](#) pueden limitar la forma en que utilice el material.

I. RESUMEN

Este trabajo parte de un campo práctico particular: la experiencia vivida en el área de psicopedagogía de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Autónoma de Querétaro. A partir de esta experiencia extenderemos una crítica a la educación universitaria, valiéndonos principalmente del análisis sobre la razón instrumental y el mundo de la técnica propuesta por Adorno y Horkheimer, y Heidegger, respectivamente. Y a partir del análisis de dispositivos disciplinarios realizado por M. Foucault. Señalaremos las consecuencias que la universidad como un elemento más del dispositivo disciplinario genera en la subjetivación del hombre.

Asimismo expondremos los estudios realizados por M. Foucault y P. Hadot sobre el estudio de la cultura grecorromana para mostrar la posibilidad de pensar la subjetivación del hombre al margen de sistemas disciplinarios rígidos y sofocantes. Finalmente estableceremos una comparación parcial entre las prácticas del cuidado de sí en la cultura antigua y las prácticas artísticas, para rescatar la posibilidad de pensar la formación del hombre desde una ética del cuidado de sí.

Palabras clave: subjetivación, dispositivo disciplinario, *éthos*, formación, prácticas artísticas y prácticas del cuidado de sí.

II. SUMMARY

This work starts at a particular practical field: the live experience in the area of Psychopedagogy at the Facultad de Bellas Artes of the Universidad Autónoma of Querétaro. From this experience we will extend a criticism of university education, based mainly on the analysis of instrumental reason and the world of technique proposed by Adorno y Horkheimer, and Heidegger respectively. And based on the analysis of disciplinarian mechanisms conducted by M. Foucault. We will punctualize the consequences generated by the university as another element of disciplinarian mechanisms in the subjectivation of man.

Furthermore we will present the studies conducted by M. Foucault and P. Hadot on the study of Greek-Roman culture to show the possibility of thinking the subjectivation of man aside rigid and suffocating disciplinarian systems. Finally we will establish a partial comparison between the practices of self-care in the ancient culture y artistic practices, in order to rescue the possibility of thinking of man's formation from an ethics of self-care.

Key words: subjectivity, disciplinarian mechanism, ethos, formation, artistic and self-care practices.

III. Dedicatoria...

A todos aquellos que entregándose al arte ponen en manos de la belleza su propia vida...

A todos aquellos que han creado, crean o crearán arte, por dotar de realidad y de belleza nuestra existencia...

A todos aquellos que dedican su vida al arte, porque hagan de sus desencuentros, encuentros...

A todos aquellos que toman el riesgo de vivir en el riesgo perpetuo...

Agradecimientos

Primeramente quisiera agradecer a la Universidad Autónoma de Querétaro, porque de un modo o de otro ha contribuido a formar gran parte de lo que soy hoy. A la facultad de psicología por haberme albergado durante aquella época de primera juventud, de tanta confusión, de tanta pasión y desenfreno, agradezco el que me hayan abierto los ojos frente a un mundo que se aparecía de forma tan repentina y desordenada, agradezco el que me hayan posibilitado una nueva mirada y especialmente una nueva escucha del mundo. A la facultad de filosofía por permitirme un respiro, por permitirme hacer una pausa en el camino que comenzaba a perder sentido o a tomar un sentido perverso, gracias por brindarme un espacio y una comunidad para cuestionar, para dotar de frescura al pensamiento. Gracias por posibilitar la cercanía con tantos textos, con tantos autores que han tocado mi ser de manera irrevocable. Gracias por brindar un espacio donde me ha sido posible dar rienda suelta a mi rareza y a mis peculiaridades, donde me sido posible deshacerme de tantas ideas rancias y estorbosas. Gracias porque estando en este espacio me fue posible darme cuenta de un sinfín de posibilidades de ser. Gracias porque en este tiempo aprendí que la filosofía al igual que cualquier verdadero viaje es un viaje sin retorno.

Igualmente agradezco a toda la comunidad de la Facultad de Bellas Artes por haberme dado la oportunidad de laborar con ellos durante tres años, a todos aquellos que depositaron en mí su confianza y que sembraron la semilla para la realización de este trabajo.

Por otro lado esta investigación no hubiese sido posible sin el trabajo realizado por la coordinación de la Maestría en Filosofía Contemporánea Aplicada y el apoyo brindado por parte de Conacyt, quienes en conjunto hicieron posible

tanto la dedicación de tiempo completo a la realización de este trabajo, como a la maravillosa y fructífera estancia de investigación realizada en la Universidad Complutense de Madrid.

Evidentemente agradezco a la Universidad Complutense de Madrid y a la Dra. María Acaso porque su recibimiento hizo posible una de las más importantes experiencias de mi vida. Igualmente agradezco a la Dra. Aurora Polanco, la Dr. Beatriz Bossi, el Dr. Rodrigo Castro, la Dra. Ana María Leyra y a la Mtra. Emma A. Ingala por sus maravillosos seminarios y por el tiempo que me brindaron sin tener ninguna obligación o responsabilidad de hacerlo.

Agradezco al cuerpo docente de esta facultad y quiero hacer un agradecimiento especial al Dr. Fernando González por su entrega y su cuidado, porque fue persistente en su intento por hacer que integráramos nuestra experiencia formativa, aun cuando se encontraba con fuertes obstáculos y resistencias. También al Dr. Antonio Arvizu por haberme permitido asistir a sus clases de estética en la Licenciatura de Filosofía, permitiéndome enriquecer un área que no se contempla en el programa de la maestría, clases que además de ser formativas fueron sumamente gozosas, le agradezco por ir más allá de los lineamientos institucionales para compartir su saber con generosidad y cariño.

Y por supuesto al Dr. Mauricio Ávila por su infinita paciencia, su diálogo y su compañía, mi más sincero agradecimiento porque no solo se interesó por el desarrollo de esta investigación sino que fue víctima y cómplice de mi proceso formativo en un sentido mucho más amplio.

Al Dr. Carlos G. Galindo porque su presencia desde hace ya varios años me ha posibilitado, entre otras cosas, transitar por los claroscuros, espinosos, enloquecedores y apasionantes caminos del saber.

Agradezco a mis compañeros de la maestría por la discusión franca y la camaradería, en especial a mis amigos Iñigo Rodríguez por ser un compañero incansable en el viaje que compartimos en tantos sentidos y a Carlos Cesar Jiménez por su inagotable fuente de generosidad y energía, por haber sido mi

maestro más cercano y más lúcido durante los últimos dos años y medio de mi vida.

Con todo mi ser agradezco también a mis amigos que han sido mis maestros durante un tiempo mucho más largo, que han albergado desde hace tanto tiempo mis primeros intereses e intuiciones intelectuales, quienes han soportado mis apasionamientos y han contribuido de incontables maneras a acalorar mis discusiones, aquellos que han convivido con esa parte de mi ser tocada por el saber, han sido muchos pero en especial agradezco a Bruno Antonio Alvarado Fortis, Daniela Alejandra Olmos e Isaí Soto.

Por último, agradezco a mi familia, a mi madre, mi padre y mi hermana por haber creado un mundo tan *sui géneris*, un mundo acompañado de cantos y colores, de locura y de poesía, por haber sembrado en mi camino un mundo lleno de dudas y nunca de certezas.

A Toño por su amor e incondicional apoyo, por ser mi roca y estar siempre a mi lado, por aceptarme y acompañarme durante las constantes transformaciones de mi ser.

Y a todos los grandes filósofos y pensadores que aún muertos nos siguen llenando de vida y de preguntas.

Lo único que importa es que la verdad del ser llegue al lenguaje y que el pensar alcance dicho lenguaje. Tal vez entonces el lenguaje alcance el justo silencio en lugar de una expresión precipitada. Pero ¿Quién de entre nosotros hombres de hoy, querría imaginar que sus intentos de pensar pueden encontrar su lugar siguiendo la senda del silencio? Si llega lejos tal vez nuestro pensar pueda indicar dónde está la verdad del ser y mostrarla como lo que hay que pensar. De este modo el pensar se sustraería mejor al mero suponer y opinar y quedaría adscrita a esa obra manual de la escritura que tan rara se ha vuelto. Las cosas importantes acaban por llegar a tiempo, aunque sea a última hora y aunque no estén destinadas a la eternidad”
Heidegger

Quien con monstruos lucha cuide de convertirse a su vez en monstruo. Cuando miras largo tiempo a un abismo, el abismo también mira dentro de ti
Nietzsche

*De todo, quedaron tres cosas:
la certeza de que estaba
siempre comenzando,
la certeza de que
había que seguir
y la certeza de que sería
interrumpido antes de terminar.
Hacer de la interrupción un camino nuevo,
hacer de la caída, un paso de danza,
del miedo, una escalera,
del sueño, un puente,
de la búsqueda...un encuentro.*
Fernando Pessoa

IV. INDICE GENERAL

Resumen.....	I
Summary.....	II
Dedicatoria y agradecimientos.....	III
Índice.....	IV
Introducción.....	1
I- Los avatares de la educación.....	7
1-La racionalidad instrumental y el mundo de la técnica.....	9
2-La crítica heideggeriana al humanismo.....	19
3-La necesidad de escuchar el síntoma.....	25
4-La universidad como dispositivo disciplinario.....	29
5-La posibilidad de un <i>éthos</i> crítico.....	40
II: Una ética del cuidado de sí.....	45
6- Epimeleia Heautou.....	46
7-La relación del hombre con el saber.....	52
8-La importancia del <i>éthos</i> grecolatino y la estética de la existencia.....	67
III- Formación artística: de una práctica disciplinaria a una práctica del cuidado de sí.....	76

A) Elucidaciones filosóficas.....	79
9- Ética del cuidado de sí y formación artística.....	79
10- Estética de la existencia y formación artística.....	87
B) Aplicación.....	95
11- Estancias profesionales.....	96
11.1-Universidad Autónoma de Querétaro.....	96
11.1.1-Curso de formación docente.....	96
11.2-Universidad Complutense de Madrid.....	98
11.2.1-Estancia de investigación en el departamento de didáctica y enseñanza de la expresión plástica.....	99
A. Centro cultural Matadero Madrid.....	100
B. Fundación telefónica: Escuela de educación disruptiva.....	102
C. Taller: Re-generaciones, habitar y transformar el espacio.....	103
11.2.2- Seminarios y congresos.....	105
A. Seminario: Teoría del arte contemporáneo.....	105
B. Seminario: Proyección del pensamiento clásico en el pensamiento contemporáneo.....	107
C. Congreso: La actualidad de Michel Foucault.....	108
D. Seminario: Psicoanálisis y arte.....	109
12- Propuesta para la construcción de un eje curricular para la Facultad de Bellas Artes de la Universidad autónoma de Querétaro.....	110
Conclusiones y prospectiva.....	114
Bibliografía.....	121
Anexos.....	V

Introducción

Este trabajo nació del intento por dar orden a las implicaciones que tuvo la experiencia vivida en el área de psicopedagogía de la facultad de bellas artes de la UAQ. Nuestro interés por trabajar ahí estaba enraizado profundamente en la posibilidad de aproximarnos a la claroscuro y fascinante relación existente entre actividad artística y subjetividad. Sin embargo nos topamos de manera violenta con algo muy distinto: la relación existente entre un sistema educativo corrosivo y sus efectos en la subjetividad, en los modos de ser. Así la vida, uno encuentra lo que no busca. Y este trabajo es el resultado de ese choque, de ese camino de encuentros y desencuentros. Teniendo una formación previa en psicoanálisis existía en nosotros irremediablemente una encumbrada apreciación por la palabra y por la singularidad del ser de cada sujeto que fue confrontada con la necesidad de lidiar con laberintos de demandas institucionales vacuas, absurdos formularios, rutas burocráticas construidas, jerarquías endurecidas y un abordaje del campo educativo enclaustrado en índices que lanzaban números disparatados que no explicaban nada. Sin embargo, esto no obstaculizó la creación de un espacio de escucha, donde nos fue posible acceder a la viva y en ocasiones quebrantada voz de los estudiantes que daban cuenta de su experiencia formativa y aunque cada uno se mostrase en su singularidad fue posible apuntar hacia un lugar común: el continuo malestar encarnado en ellos durante su formación artística. Y en el intento de crear un espacio de resonancia donde fuese posible problematizar lo escuchado fue que recurrimos al campo de la filosofía, dando inicio formal a esta investigación.

Sabemos que por un lado, las críticas hechas a la educación en general son diversas y se han hecho desde muy distintos flancos, en cierta medida se han tornado repetitivas y cansadas, comienzan a escucharse como un sonsonete adormecido que no aporta nada nuevo. Aparentemente mientras más fuertes son las quejas, más sordos se tornan los oídos, quizá esa reacción sea parte de la condición humana. Y en ese sentido nos ha interesado contrarrestar ese efecto,

agudizando los oídos, volviendo a escuchar calmadamente aquello que nos es dado en el lenguaje. Por otro lado, las discusiones contemporáneas que se generan en el campo particular de la formación artística son también diversas en cada área ¿qué técnica es la mejor?, ¿qué pedagogía tendría que utilizarse para cada una?, ¿cómo lidiar con la aparente desaparición de los cánones estéticos en nuestro tiempo?, ¿cómo validar la investigación artística?, ¿cómo integrar los nuevos soportes tecnológicos en la creación artística?, etcétera, la lista continua.

Por nuestra parte hemos intentado ser muy precisos en el abordaje de una problemática particular: el efecto que tiene en la subjetividad el sistema educativo tal como está conformado. Sabemos que la instrumentalización y el disciplinamiento de nuestras sociedades no se limitan al ámbito educativo, este es solo una pieza más del engranaje que pretende homogenizar al hombre, por medio de experiencias reguladas a través de brutales ejercicios de poder que tienen la intención de aniquilar cualquier forma de autonomía, pero hemos decidido reducir nuestro campo de estudio a lo que la educación universitaria refiere.

Evidentemente en el intento de responder al sin número de cuestionamientos que surgen en el campo de la educación artística se han generado también incontables propuestas para su mejora. Encontraremos así, una infinita variedad de propuestas de implementación técnica y de novedades pedagógicas. Nosotros apuntamos exclusivamente a abrir un campo de pensamiento en el que sea posible invertir en cierta medida el proceso, es decir, no es la educación la que tendría que modelar la actividad artística y al sujeto que la realiza, sino que tendríamos que mirar la educación y la subjetivación a la luz de la actividad artística. Bajo esta perspectiva procuraremos hablar de *formación* y *transformación*, más que de *educación*, ya que este término se ha cargado de una ideología humanista demasiado fuerte y nuestra intención es generar un espacio de pensamiento post humanista que nos permita pensar en variadas formas de subjetivación, donde la actividad artística se muestra como un lugar privilegiado para lograrlo.

Por lo tanto, no nos ha interesado entrar en discusiones sobre que técnica es mejor que otra en cada práctica artística, ni hemos analizado la implicación que tienen las nuevas herramientas tecnológicas en el terreno del arte y mucho menos nos hemos propuesto abordar la infinidad de propuestas pedagógicas, que en su gran mayoría, abordan el tema de la formación de una manera claramente instrumental con una pretendida objetividad respecto a su objeto de estudio: aquél al que adiestran, o si lo decimos de manera moderna y progresista: aquél que aprende.

La parte propositiva de nuestro trabajo tampoco ha versado sobre discusiones respecto a teorías del arte, ni sobre cómo perfeccionar las técnicas artísticas, simplemente hemos apuntado la necesidad de replantear la relación que el sujeto establece con los saberes y las técnicas artísticas en el ámbito educativo, en el intento de reivindicar la transformación del sujeto mismo y no el desarrollo, producción y perfeccionamiento de tal o cual técnica, enfatizando el potencial estético y transformador de las prácticas artísticas. No abordamos en ningún momento discusiones ontológicas acerca de qué es el arte y a lo largo de este trabajo hemos hecho referencia a *prácticas artísticas* con la intención de respetar la particularidad e historicidad de cada una de ellas, dejando abiertos futuros campos de investigación igualmente particulares.

Consideramos que la experiencia estética alumbra el proceso de entramados y entretejimientos en los que el hombre al relacionarse con el mundo se subjetiva y se transforma. Asimismo pensamos que las explosiones, revoluciones, quiebres y trasgresiones que se han suscitado en el terreno del arte muestran la posibilidad de que un sujeto se posicione frente a las sociedades disciplinarias en las que habitamos, si es que pudiésemos usar la palabra habitar, quizá sería más preciso decir: en las que simplemente estamos arrojados en un intento voraz de sobrevivencia. Pero para que nos sea posible pensar en las prácticas artísticas como un lugar privilegiado desde el cual el sujeto se posiciona frente a sus determinaciones será necesario tomar en cuenta la dimensión crítica, la dimensión estética y la dimensión transformadora de la práctica artística y no solo su costado técnico.

El arte como inscripción y campo de origen se ofrece como modelo para la construcción de nuestra propia existencia y en ese sentido la formación artística tendría que ser un campo de posibilidades privilegiado para el desarrollo y transformación del ser del sujeto. Tendría que ser un campo privilegiado que propiciara las más variadas formas de subjetivación y no así para los más restringidos modos de sujeción, control, disciplinamiento y normalización.

También hemos querido ser enfáticos en mostrar que por más rígidos y voraces que sean los sistemas que intentan subsumir al sujeto, irremediabilmente se topan con un punto de resistencia, aunque este aparezca aparentemente en forma débil... como un simple malestar, un malestar que incomoda, un malestar que hace fallar al sistema, un malestar que intenta ignorarse o erradicarse. Habrá siempre un punto de resistencia infranqueable, ahí el sujeto, ahí la creación, ahí el arte. Por supuesto no estamos sugiriendo que esto nos exima de procurar otras condiciones de posibilidad, solo queremos señalar que es en ese punto de quiebre en el que encontramos el punto de partida y no a la inversa. Es en la grieta donde encontraremos siempre la riqueza abismal de lo impensado.

El primer capítulo de la presente investigación constituye el apartado crítico de la misma y mostraremos el esfuerzo por justificar la necesidad de abordar el campo educativo desde una perspectiva distinta. Retomaremos la crítica que Adorno y Horkheimer han hecho a la razón instrumental, así como las indagaciones heideggerianas acerca de la técnica y su crítica al humanismo, para mostrar que la universidad funciona bajo una lógica altamente instrumentalizada con fines de control y domesticación, que justificándose bajo una rancia ideología humanista, no solo genera un sinnúmero de problemas sino que imposibilita su abordaje.

Asimismo, en el intento de construir una aproximación metodológica distinta retomaremos el lugar que ocupa el lenguaje en la ontología heideggeriana para rescatar la posición de escucha planteada por él mismo, así como por el psicoanálisis, ya que es esta posición la que consideramos adecuada para dar cuenta del malestar que aparece en el campo de la educación artística. Asimismo señaláramos este malestar como sintomático y en ese sentido como algo que

emerge no para ser suprimido, sino para ser leído y como punto de partida para pensar en otras posibilidades.

Posteriormente problematizaremos el discurso de los estudiantes a la luz de los análisis de Foucault sobre los dispositivos disciplinarios y la constitución de la subjetividad, para caracterizar cómo el funcionamiento de la universidad tiene efectos no solo en la concepción que genera de las prácticas artísticas, sino en la constitución de los sujetos en formación.

Y por último, en este capítulo abordaremos la interpretación que realiza Foucault sobre la Modernidad y la Ilustración en la cual es posible pensar en el desarrollo de un *éthos* crítico, el cual implica cuestionar todo aquello que nos es planteado como límite natural e inamovible y que en realidad no lo es para dar paso a la construcción de otras posibilidades de experiencia y otras posibilidades de subjetivación.

En el segundo capítulo abordaremos algunos de los estudios que han hecho Foucault y Pierre Hadot sobre la cultura antigua. La cual nos interesa dado que nos permite concebir un modo de subjetivación al margen de los dispositivos disciplinarios, donde la formación del hombre implicaba un *éthos* que se generaba en el marco de una cultura del cuidado de sí. Enfatizaremos la cultura de la *epimeleia heautou* que fue sustituida en occidente por el famoso precepto delfico: “conócete a ti mismo”, mostrando las consecuencias de dicho socavamiento. Y profundizaremos en la relación que el hombre antiguo establecía con el saber mostrando que en dicha relación se comprometía por entero el ser del sujeto, implicando así una forma de vida acompañada por prácticas de cuidado de sí, a través de las cuales el hombre se encontraba en continua transformación.

Y por último mostraremos el valor que tiene para Foucault pensar el *éthos* antiguo en la modernidad, articulándolo con su propuesta ética de la estética de la existencia, en la cual nos será posible vislumbrar la relación entre la creación de una obra de arte y la creación del sí mismo.

El tercer capítulo de esta investigación se divide en dos secciones generales. En la primera expondremos de manera explícita la posibilidad de establecer una comparación entre las prácticas artísticas y las prácticas del cuidado

de sí, articulada por características que encontramos en ambas prácticas, tales como: la inquietud de sí, el reconocimiento de la falta, la función crítica, la función de lucha y la función terapéutica. Asimismo, mostraremos la relevancia que tiene para el ámbito de la formación artística la propuesta foucaultiana de la estética de la existencia, dado que en ella se expone el potencial que tiene la experiencia estética como una experiencia de transformación del sí mismo. Por último, expondremos la relación que Foucault establece entre el cinismo y el arte contemporáneo. Todo ello para mostrar y reivindicar el campo de las prácticas artísticas como un campo privilegiado para la subjetivación al margen de dispositivos disciplinarios.

Y en la segunda parte de este capítulo se incluye un reporte general de las experiencias formativas significativas que tuvieron lugar durante las estancias profesionales en la Universidad Autónoma de Querétaro y durante la estancia de investigación realizada en la Universidad Complutense de Madrid.

En esta sección, también se encontrará la propuesta para la creación de un eje curricular en la Facultad de Bellas Artes de la UAQ, que tiene la finalidad de generar un espacio donde sea posible brindar a los estudiantes ciertos elementos que les permitan posicionarse de otra manera frente a la formación que reciben, con el objetivo de que los estudiantes experimenten su práctica artística no solo en su vertiente técnica, sino en su vertiente crítica y estética. Confiamos en que si la formación artística fuese planteada de esta manera y generara estos espacios de posibilidad, no sólo sería factible generar propuestas estéticas más ricas y diversas, sino que finalmente sería posible abrir un espacio que potencializara y aceptara las más variadas formas de subjetividad.

Por último, plantearemos la prospectiva y conclusiones a las que nos fue posible llegar como resultado de este trabajo, por supuesto conclusiones transitorias, ya que si bien nos es forzoso plantear ciertas conclusiones en cualquier trabajo de corte académico, pensamos que esta investigación cómo cualquier otra nos deja siempre con nuevas preguntas, nuevas rutas por trazar y nuevos caminos por recorrer.

I- Los avatares de la educación.

Los departamentos de psicopedagogía que existen al interior de las universidades suelen generarse con el objetivo principal de evitar la deserción de los estudiantes y lograr el mayor *índice de eficiencia* terminal, ya que dichos índices son determinantes para los criterios de *calidad y excelencia* de las universidades. Así, se les demanda a dichos departamentos que a partir de sus saberes en psicología y pedagogía den *soluciones prácticas* para atender a los estudiantes que presentan *bajo rendimiento* escolar o altos *índices de reprobación*. Por otro lado y en ocasiones aunado a lo anterior se demanda que sean atendidos aquellos estudiantes que presentan “*problemas de actitud o de conducta*” con la expectativa de que el departamento de psicopedagogía pueda *corregirlos*.

Sin embargo, por muy bien intencionadas que sean las respuestas que suele generar la universidad a través de dichos departamentos de psicopedagogía, tales como la creación de cursos de “hábitos de estudio” o de “motivación” o los “programas de tutorías” o el establecimiento de cierto número de sesiones con los estudiantes *irregulares*, consideramos que suelen ser respuestas fallidas de inicio por la forma en que abordan los problemas. Es decir, desde el establecimiento de las demandas institucionales que apuntan a *conducir y corregir* a los estudiantes que no tienen un *desempeño funcional* al interior de la universidad, hasta la pretensión de los departamentos de psicopedagogía de que efectivamente pueden responder a dichas demandas y *corregir* estos problemas.

Nos parece que las problemáticas que se presentan en el campo de la educación artística son complejas y pueden abordarse desde distintas perspectivas, en ese sentido partiremos de la filosofía en cierto diálogo con el psicoanálisis para poder por principio plantear un terreno distinto desde el cual dar lectura a dichas problemáticas. Ya que consideramos que la experiencia de aquellos que están inmersos en la compleja intrincación entre arte y educación no puede ser explicado a partir estadísticas e índices de calidad.

Así, en este capítulo mostraremos que los términos en los cuales se plantean las problemáticas con las que nos encontramos en el campo educativo denotan de manera clara cómo la universidad funciona bajo una lógica instrumental. Explicaremos que esta forma de dar lectura es no solo insuficiente, sino que precisamente es esta lógica la que en mayor o menor medida genera los conflictos con los que nos encontramos. Para explicar por qué es necesario plantear las cosas desde otra perspectiva retomaremos:

1. El análisis de Adorno y Horkheimer acerca de la razón instrumental y el análisis de la técnica que hace Heidegger para mostrar las fatales consecuencias que ha tenido pensar nuestra realidad desde una racionalidad meramente técnica o instrumental.
2. El análisis que hace Heidegger sobre el humanismo y las consecuencias que Sloterdijk desprende de este en el campo educativo, para mostrar como el humanismo fue una respuesta apresurada que aunada a la racionalidad técnica ha hecho de la educación un mero intento de domesticación humana.
3. El análisis que hace Heidegger sobre la relación constitutiva entre hombre y lenguaje, para mostrar que “la escucha” es la posición que consideramos adecuada para dar cuenta de aquello que se presenta como sintomático en el campo de la educación artística.
4. Los análisis de Foucault acerca de la constitución de la subjetividad a partir de dispositivos disciplinarios, para caracterizar cómo el funcionamiento de la universidad tiene efectos no solo en la concepción que genera de las prácticas artísticas, sino en la constitución de los sujetos en formación.
5. La singular lectura que realiza Foucault sobre la Modernidad y la Ilustración en la cual es posible pensar en el desarrollo de un *éthos* crítico, el cual

implica cuestionar todo aquello que nos es planteado como límite natural e inamovible, y que en realidad no lo es.

1-La racionalidad instrumental y el mundo de la técnica.



Grabado de Goya. El sueño de la razón produce monstruos.

Una de las obras más representativas de la escuela de Frankfurt y a la vez la más oscura es *La dialéctica de la Ilustración*, escrita por Max Horkheimer y Theodor W. Adorno. En este texto ellos describen la profunda complicidad que existe entre mito e ilustración, alejándose de la forma en cómo tradicionalmente se pensaba aquél a partir de ésta, ya que en la Ilustración la luz de la razón se erigía como antítesis del mito. En otras palabras, de manera tradicional la ilustración se opone al mito, el cual es definido como una mera fantasía, que debe desecharse en favor de los buenos argumentos. Así, la razón sostenía la pretensión de romper el encantamiento que el mito ejercía sobre los individuos y las colectividades.

Lejos de esto Horkheimer y Adorno se proponen mostrar que ya en el mito hay un primer intento de Ilustración, y así mismo, la Ilustración recae irremediabilmente en mitología. Justifican su interpretación haciendo un análisis de la Odisea, obra en el cual Ulises funge como prototipo del héroe que a partir

de cualidades tales como: la autoafirmación, la fuerza, la voluntad y principalmente la astucia de la razón se da a la tarea de escapar de la dominación de los poderes míticos. Así, Ulises se muestra como el modelo de una subjetividad que se construye a sí misma, arrancándose en un esfuerzo constante de los dioses míticos que intentan enmarañarlo en su poder.

Sin embargo, Adorno y Horkheimer calan hondo al señalar y poner especial énfasis en el precio que Ulises tiene que pagar para salir supuestamente librado de las aventuras que supera. Hacen un seguimiento de lo que Ulises tiene que sacrificar para huir de las potencias vengativas de los dioses y constituirse como un sujeto supuestamente libre. La odisea nos muestra como la identidad de este supuesto héroe solo puede ser constituida a partir de una renuncia autoimpuesta y a partir de los reiterativos intentos de separación de la naturaleza.

Un claro ejemplo de ello es el fragmento donde Ulises tiene que enfrentarse al canto de las sirenas. Este canto es interpretado precisamente como la seducción del pasado arcaico en el que el hombre tenía una conexión clara e ineludible con la naturaleza. Pero Ulises solamente puede abandonarse a escuchar el canto de las sirenas, porque guiado por la “astucia de la razón”, se hace *encadenar* por sus esclavos, asegurando así que dicha añoranza no lo llevará a la pérdida de la razón, a la locura. Este acto muestra la trampa en sí de la Ilustración: el dominio que el hombre ha de tener de sí, para fundar su yo racional y escapar de los poderes míticos, sólo será logrado a través de un encadenamiento que le asegure que no va a perderse en su propia naturaleza. Sin embargo, corre el riesgo de que este encadenamiento dirigido por la “astucia de la razón” derive en un estrangulamiento que llevara al hombre a su propia aniquilación.

Así es como Adorno y Horkheimer nos muestran que la razón reducida a un intento de autoconservación y dominio de la naturaleza externa, tiene como precio la represión interna y la ruptura del sujeto con su más íntima naturaleza. Además nos muestran que el yo que en su astucia parece salir bien librado del encantamiento del mito, es burlado por este, ya que en el sacrificio que hace de sí

mismo, internaliza de nuevo dicho destino siendo irremediabilmente atrapado por él. Al respecto Horkheimer y Adorno (1994) proclaman la sentencia: “Pero el yo firmemente idéntico a sí mismo que nace de la superación del sacrificio, no representa inmediatamente otra cosa que un ritual sacrificial endurecido, fijo como una roca, que el hombre al oponer su conciencia al contexto de la naturaleza, se celebra a sí mismo.” (p.71)

Adorno y Horkheimer muestran en primer lugar, cómo en el intento de escapar de los poderes míticos a través de la astucia de la razón, el control y la dominación de la naturaleza externa, hay ya una primera capa de Ilustración; y en segundo lugar cómo al intentar vencer las potencias míticas por medio del sacrificio que el sujeto hace de su naturaleza interna, se interioriza el mito que a su vez permanecerá retornando en cada intento de liberación.

De esta manera, queda planteado que aunque en el proceso histórico de la Ilustración, la especie humana ha intentado alejarse cada vez más de sus orígenes no ha podido liberarse del retorno de estos. El poder mítico que no cesa de retornar se revela como el momento retardante que detiene la emancipación apetecida, prolongando una ligazón con los orígenes que se experimenta como cautiverio.

Como señalan Adorno y Horkheimer, la pretensión totalitaria de que la astucia de la razón gobierne el mundo de los hombres, se vuelve a su vez mitológica. Así es como dichos autores se separan definitivamente de los planteamientos hegelianos dado que para ellos la ilustración se debe a un impulso de autoconservación que mutila a la razón, pues ella solo se usa con fines de dominación y control de la naturaleza y de los impulsos. Así, esta razón reducida a lo que Horkheimer y Adorno denominan razón instrumental, destruye irremediabilmente la humanidad que posibilita.

Ahora bien, el proceso de ilustración como desocialización de la naturaleza y desnaturalización del mundo humano, genera una interpretación del mundo, que se distingue del mundo mismo, creando imágenes y representaciones

que pueden ser pensadas y racionalizadas. Dentro de esta interpretación del mundo que se disocia del mundo mismo, fue posible el nacimiento de la crítica ideológica que señala que tras las pretensiones de validez, existen pretensiones de poder no declarados, tal fue la crítica ideológica hecha por Marx, quien se avocó a mostrar dichas mezclas entre poder y validez. Esto generó en la ilustración un primer momento reflexivo y convirtió a Marx en uno de los representantes de la escuela de la sospecha. Sin embargo, lo que hacen Adorno y Horkheimer, como dignos herederos de esta escuela, es sospechar sobre la crítica ideológica misma, dado que esta ya no está siendo capaz de producir ni verdades, ni cambios. Adorno y Horkheimer están en ese sentido más cercanos a Freud y a Nietzsche ya que la duda recae directamente sobre la razón. En su texto *La dialéctica de la Ilustración*, radicalizan la crítica incluso contra los fundamentos propios de la crítica.

Sostener que cualquier fenómeno humano está sustentado en la astucia de la razón, -tal como sostenía Hegel- justifica y avala cualquier acción emprendida, e incluso da sustento a cualquier clase de atrocidad que se haya cometido en la historia de la humanidad. Stefan Gandler, teórico especialista en la escuela de Frankfurt, toma el análisis del antisemitismo para mostrar como a partir de este, Horkheimer y Adorno develan que al contrario de lo que suele pensarse, lo que sucedió en los distintos campos de concentración no fue una perversión de los ideales de la razón, sino precisamente su consecuencia lógica, no fue un accidente en la historia, sino su devenir necesario, debido a que la razón quedó asumida como mera razón instrumental. Los desarrollos técnicos generados en los campos de concentración se dirigían a generar instrumentos de rápida aniquilación, de desaparición de cuerpos, de aprovechamiento de cadáveres y nada más. Ya que en la lógica de la razón instrumental, la razón pierde toda su capacidad de crítica y de cuestionamiento, quizá la historia hubiese sido distinta si aquellos que acataban órdenes y simplemente se dedicaban a desarrollar instrumentos de aniquilación y a hacer funcionar esa gran máquina de destrucción se hubiesen detenido a preguntarse a qué los estaba llevando actuar bajo esa

lógica, qué consecuencias estaba teniendo el desarrollo e implementación de todos los instrumentos tan exitosamente desarrollados.

Gandler plantea enfáticamente que aunque el análisis de Adorno y Horkheimer da lugar a una explicación de un hecho histórico preciso y determinado en cierto momento, este análisis es también una teoría general de la represión y dominación del sistema capitalista, que a su vez sigue exigiendo y sigue procurando que la razón caiga en el marco de una razón meramente práctica y utilitarista, una razón instrumental.

Así, Horkheimer y Adorno (1997) se confrontan a esta idea de fe absoluta en la razón, ya que esto es a la vez un mito, el mito de la razón como fuerza absoluta, a propósito plantean: “Lo que los hombres quieren aprender de la naturaleza es servirse de ella para dominarla por completo, a ella y a los hombres. Ninguna otra cosa cuenta. Sin consideración para consigo misma, la Ilustración ha consumido hasta el último resto de su propia autoconciencia”. (p. 60)¹ Es por eso que Adorno y Horkheimer proponen la noción de ‘negatividad’, como un elemento que no se absorba al absoluto, la negatividad sería la única posibilidad o el único alcance de la teoría, como salida de algún otro tipo de razón, que caería finalmente en razón instrumental. Para ellos la única función que puede tener la teoría es la de señalar los puntos más oscuros que han existido en la sociedad como un índice de las situaciones que de ningún modo pueden prolongarse o repetirse. No pretenden hacer propuestas de cómo serán las cosas, esas son profecías y esta escuela se encuentra muy lejos de la pretensión de hacer profecías. Plantean la negatividad como una utopía que se aboca a poder vivir sin ningún autoengaño. Sin embargo, esto no quiere decir que tomaran una posición neutra. Ellos estaban definitivamente en contra de cualquier sistema que generara la dominación y explotación del hombre por el hombre, estaban en contra de las

¹ No asumimos de manera cabal esta tesis de los autores, en la cual plantean que la Ilustración no ha dejado ninguna posibilidad para el desarrollo de otro tipo de racionalidad. Más adelante revisaremos la postura de Michel Foucault al respecto. Pero si asumimos que en muchos escenarios la razón quedó asumida como razón instrumental y que efectivamente es algo que sigue permeando determinados ámbitos de nuestra sociedad actual.

posturas que veían la dominación del hombre como algo natural o hasta biológico, estaban convencidos de que todo lo desdeñable en nuestras sociedades estaba dado por un proceso histórico, es decir hecho por el hombre y en ese sentido superable por el hombre.²

Precisamente porque históricamente se ha mostrado las atrocidades a las que hemos llegado por reducir la razón a una mera razón instrumental, consideramos pertinente detenernos frente a la tendencia a pensar el campo educativo en términos de utilidad y eficiencia. Los análisis de Adorno y Horkheimer muestran que en la razón instrumental se pierde la capacidad crítica de la razón, lo cual genera que la capacidad de tomar postura frente a algo, queda sino imposibilitada, si neutralizada. Este señalamiento es importante cuando intentamos construir una postura desde la cual dar lectura a las problemáticas que se plantean en el campo de la educación artística. Ya que atendiendo a las tesis de estos autores, podemos decir que: si simplemente nos abocamos a responder a las exigencias de mantener ciertos índices que muestren nuestra eficacia y utilidad como universidad, nos será imposible generar una postura crítica desde la cual plantear y analizar las problemáticas a las cuales no enfrentamos.

Ahora bien, en el esfuerzo de seguir caracterizando la visión tecnificada que se ha generado en la modernidad y que ha tenido fuertes influencias en el campo universitario y en el intento de mostrar el desplazamiento que pretendemos hacer de un abordaje que genere programas de “solución de problemas”, a la construcción de un abordaje distinto, los análisis heideggerianos se muestran especialmente pertinentes.

En su artículo *La pregunta por la técnica*, Heidegger se da a la tarea de distinguir la concepción moderna de técnica de la concepción originaria que esta tenía en el mundo griego para mostrar las consecuencias a las cuales la técnica moderna suscribe a la naturaleza y al hombre.

² En este planteamiento sí se encuentran más cercanos a la postura de Michel Foucault, la cual nos interesa reivindicar.

Heidegger comienza por diferenciar a la técnica de la esencia de la técnica, ya que aunque una implique a la otra, no pueden asimilarse como lo mismo. Define la concepción habitual de la técnica, entendida como un medio para lograr un fin, como un hacer o efectuar del hombre. Y señala que dicha concepción antropológica e instrumental no es más que una definición descriptiva, que si bien es correcta, no nos muestra la esencia de la técnica.

Heidegger señala que la concepción de técnica como medio por el cual se obtiene algo, o como medio que tiene por consecuencia un efecto, conlleva en sí la noción de 'causalidad'. Y para dilucidar dicha noción retoma la noción tradicional aristotélica de 'causa', concebida como un actuar o efectuar que produce resultados. Sin embargo, Heidegger señala que dicha noción de 'causa' no se asumía de esta manera en el mundo griego, como un simple actuar que produce algo, sino que la causa sería aquello que hace que en los resultados, las cosas se den de una u otra manera. Así, Heidegger muestra que la causa tendría relación con el actuar, pero no de manera directa, sino que sería concebida como aquello que es responsable de algo, que da lugar a algo, que permite que algo aparezca, que hace aparecer lo presente y que se funda en el pro-ducir.

El pro-ducir es dado para Heidegger, cuando lo velado llega a lo desvelado, es decir cuando logra desocultar y ponernos frente a la verdad. De ese modo la técnica, sería una forma de desocultamiento. Para Heidegger la esencia de la técnica pensada desde el mundo griego es el desocultamiento que aunque implique un modo de hacer, lo esencial que habría que pensarse en ese "modo de hacer" de la técnica, es que ella más que aplicar medios para manipular y controlar, se define por el desocultamiento de la verdad.

Ahora bien, Heidegger plantea que al estar la técnica moderna al servicio de la ciencia moderna, experimental y exacta, no logra dicho desocultamiento. Ya que la ciencia moderna concibe a la naturaleza como una fuente de energía constante y explotable, lo cual genera que la técnica en vez de pro-ducir, se proponga un provocar que fuerce a la naturaleza a liberar energías que puedan ser explotadas, acumuladas y aprovechadas por el hombre. Así, se le exige a la

naturaleza que libere dichas energías, a través de la técnica moderna que solamente pretende establecer cálculos para su aprovechamiento.

Además, Heidegger muestra como a su vez el hombre es llamado por la técnica moderna a establecer determinado tipo de relación con la naturaleza a partir de la cual podrá servirse de ésta haciendo cada vez menores esfuerzos. Lo cual coincide con los planteamientos de Adorno y Horkheimer acerca de lo que provoca reducir la razón a razón instrumental.

Hoy en día como cuando Heidegger escribía, se hacen visibles los resultados a los que nos ha llevado concebir a la naturaleza como una fuente de energía constante, explotable e interminable; hoy en día se hace más evidente que nunca que las exigencias a las que la técnica moderna suscribe al hombre, han convertido al mismo en el más grande depredador de la historia. Sabemos que existen un sin número de disciplinas, que siguen respondiendo a dichas exigencias de utilidad y que la tecnificación del mundo parece ser una máquina imparable con exigencias insoslayables. Sin embargo, no sólo por las repercusiones que ha tenido en el mundo y en la naturaleza dicha concepción, sino por las condiciones a las que ha llevado al hombre, que a su vez habita en este mundo, consideramos que la postura de esta investigación no puede partir de un pensar o un qué hacer que se aboque solo a responder demandas de practicidad, sin importar que dichas demandas tomen la forma de estruendosas amenazas.

Si partimos de la filosofía como un punto de partida distinto es porque consideramos que al igual que la técnica en el sentido original que Heidegger nos muestra, la filosofía más que avocarse a un “hacer que de soluciones prácticas”, tendría que pensarse, al menos por principio, como el lugar desde el cual podamos “desocultar” algo de las realidades que nos aquejan. Ahora bien, es importante decir que aunque nos encontramos en sociedades profundamente fracturadas y que esas realidades que nos aquejan, calan realmente hondo, la respuesta que da cierta filosofía al llamado que se le hace de transformar el

mundo³, se muestra un tanto desmedida y sobre todo apresurada. Esta respuesta que ubica a la filosofía en un compromiso directo e inmediato con la realidad, parece también partir de cierta desesperación frente a una *demanda atroz* en tiempos de terribles crisis.

Al respecto, nos resulta relevante el señalamiento que hace Heidegger respecto a las consecuencias que generan las respuestas desesperadas que no discriminan ninguna demanda.

Veamos a detalle lo que responde este autor frente a una particular demanda, que se le hace en un momento preciso. En su famoso texto *Carta sobre el humanismo*, Heidegger escribe una respuesta a la pregunta del filósofo francés Jean Beaufret, quien precisamente tras la segunda guerra mundial, en condiciones sociales críticas de desesperación y desesperanza espera encontrar en aquel filósofo alemán, al cual ha admirado, una respuesta sobre cómo darle un nuevo sentido a la palabra “humanismo”. Heidegger (2000) responde de la siguiente manera:

Esta pregunta nace de la intención de seguir manteniendo la palabra “humanismo”. Pero yo me pregunto si es necesario. ¿O acaso no es evidente el daño que provocan todos esos títulos? Es verdad que ya hace tiempo que se desconfía de los «ismos». *Pero el mercado de la opinión pública reclama siempre otros nuevos y por lo visto siempre se está dispuesto a cubrir esa demanda* (p.15). (El subrayado es nuestro)

Heidegger explica que todos estos “ismos”, nacen porque el pensar se ha alejado fundamentalmente de su elemento. Señala que en la gran época de Grecia, el pensar se encontraba realmente cercano a su elemento y ni siquiera era necesario nombrar filosofía al pensamiento. Sin embargo, cuando el pensar se aleja de su elemento se constituye como un pensar meramente instrumental y este

³ Tal es el caso de Marx (2004), quien plantea que la transformación y la emancipación de la sociedad están en una relación directa con la filosofía, dicho en sus estruendosas palabras: “El cerebro de esta emancipación es la filosofía; el proletariado es su corazón. La filosofía solo puede traducirse en lo real mediante la supresión del proletariado, y el proletariado solo puede suprimirse cuando la filosofía se convierte en realidad” (p.73) Así, Marx le consigna un amplio lugar a la filosofía, esta tendrá que ser el cerebro del cambio, pero no solo eso, la filosofía también tendría que “convertirse en realidad”, algo similar a: “los sueños que se espera, se hagan realidad”.

pensamiento en cuanto instrumento de formación se convierte en un mero asunto de escuela. Al respecto Heidegger explica (2000):

Paulatinamente, la filosofía se convierte en una técnica de explicación a partir de las causas supremas. Ya no se piensa, sino que uno se ocupa con la «filosofía». En mutua confrontación, esas ocupaciones se presentan después públicamente como una serie de... ismos e intentan superarse entre sí. (p. 17)

Heidegger es contundente al recalcar que si estas maneras de *pensar* existen, es debido a que responden a las exigencias de la dictadura de la opinión pública, que es quien decide de antemano qué se puede pensar y que no, qué puede ser *aprovechable* y que es lo que deberá ser *desechado*. Lo cual es sorprendentemente coincidente con las exigencias de practicidad que hasta el día de hoy se continúan haciendo en el ámbito universitario en el cual se tendría que demostrar que el pensamiento y los proyectos que de él se deriven, han de ser aprovechables. Si recalcamos el señalamiento que hace Heidegger, sobre aquellos que siempre están dispuestos a cubrir dichas demandas es porque nos interesa reiterar la necesidad de abstenerse a dar respuestas apresuradas, dado que estas lejos de “resolver algo” pueden llegar a tener consecuencias en suma desfavorables. Esto es lo que ubica Heidegger al señalar al humanismo como una respuesta apresurada que por poner al hombre en el centro del mundo, al nombrarlo dueño y señor de casa impidió que la pregunta más importante surgiera, la pregunta por el ser, para Heidegger el humanismo es el culpable de un no-pensar de veinte siglos. Cuestión que analizaremos en el siguiente apartado.

2-La crítica heideggeriana al humanismo.

“Que la oposición al ‘humanismo’ no implica en absoluto la defensa de lo inhumano, sino que abre otras perspectivas, debería resultar un poco más evidente” (Heidegger, 2000, p.38)

Heidegger no solo describe la racionalidad técnica, que como podemos ver es la clase de racionalidad que reina en nuestras actuales universidades, sino que va más allá para mostrar lo que está en el fondo del pensamiento que tecnifica al mundo y que reduce a cualquier actividad del hombre a una actividad meramente práctica, eso a lo que Adorno y Horkheimer llamaron razón instrumental.

Notemos que Heidegger antes de responder directamente a la pregunta de Jean Beaufrey, lee la intención que lleva consigo la pregunta, aquello que da lugar a la pregunta, y es eso lo que le permite desplegar una respuesta en otro sentido: “Esta pregunta nace de la intención de seguir manteniendo la palabra «humanismo». Pero yo me pregunto si es necesario. ¿O acaso no es evidente el daño que provocan todos esos títulos?” (Heidegger, 2000, p.15)

En su lectura, Heidegger lee la intención de conservar una palabra. Una palabra que para él, encierra esa concepción de mundo que ya ha causado suficientes daños. Heidegger apunta a mostrar las fatales consecuencias que ha tenido el humanismo, tanto en su sentido clásico como en su sentido moderno, ya que justamente por ser una *respuesta apresurada*, el humanismo definió la *humanitas* del hombre desde una determinada *preconcepción* de la naturaleza y del mundo, que sólo se pregunta por lo ente y, al desarrollarse sobre ese fundamento nunca permitió que surgiera la pregunta verdaderamente importante, la pregunta por el ser. El ser que sostiene todo ente y a partir de la cual podría, a su vez plantearse la pregunta por la verdadera esencia del hombre, en relación al ser.

Heidegger señala que todo humanismo tiene un origen metafísico y afirma que ninguna metafísica, ya sea en su forma de cristianismo, marxismo o existencialismo, podrán recoger y plantear el sentido de lo que ocurre en toda su radicalidad, ya que ni siquiera han permitido que surja la pregunta fundamental. Es por eso que en su libro *Ser y tiempo* hace el planteamiento de la ontología, como un intento de dar lugar a aquella pregunta que durante tanto tiempo se ha suprimido. Heidegger (2000) mismo señala al respecto de este texto lo siguiente:

Pero también es verdad que concebir y compartir de modo suficiente ese otro pensar que abandona la subjetividad se ha vuelto más difícil.....sino que en él es donde ese pensar que se trataba de obtener llega por vez primera a la dimensión desde la que se ha experimentado **Ser y tiempo**, concretamente como experiencia fundamental del olvido del ser. (p.34)

Si Adorno y Horkheimer señalaban que el marxismo como crítica ideológica no producía ya ningún cambio, ni ninguna verdad cuestionando la razón misma que le daba fundamento. Heidegger es más radical al señalar que el marxismo y el humanismo en todas sus formas, no sólo no produce cambios, sino que por ser una *respuesta precipitada* ha imposibilitado que surja la pregunta más relevante: la pregunta por el ser.

En la descripción que Heidegger hace del humanismo como el pensamiento que ha olvidado la pregunta por el ser, plantea que desde esta perspectiva el hombre ha quedado objetivado, y a lo largo de la historia se han dicho muchas cosas inclusive correctas acerca de él. Sin embargo señala que la mayor limitación del humanismo es definir al hombre como *animal racional*, ya que a partir de esta definición, el hombre se reduce a un animal entre otros animales y no bastarían los intentos por diferenciarlo con alguna cualidad específica y metafísica tal como el alma o el espíritu, ya que en la base de tal concepción el 'hombre' se piensa dentro de la dimensión del *animalitas* y no de su *humanitas*.

Heidegger no critica al humanismo porque ensalce demasiado al hombre, sino porque al intentar hacerlo añadiéndole características metafísicas, lejos de enaltecerlo, lo condena a ser pensado al mismo nivel que cualquier animal que intenta salir por medio de una diferenciación específica. Vaya, no por poner la

palabra “racional”, después de la palabra “animal”, el hombre logrará salir del ámbito zoológico. Heidegger (2006) nos da en sus palabras una imagen clara al respecto: “Expulsado de la verdad del ser, el hombre no hace más que dar vueltas por todas partes alrededor de sí mismo en cuanto animal *rationale*” (p.56)

A partir de las declaraciones que hace Heidegger sobre el humanismo, Peter Sloterdijk señala en su texto *Reglas para el parque humano* que los distintos humanismos han surgido como una respuesta en el intento desesperado por salvar al hombre de la barbarie, señalando la marcada coincidencia de las épocas históricas más oscuras con los intentos de humanismo más estruendosos. Plantea que desde la aparición del humanismo clásico, la educación quedó planteada como el mayor proyecto de domesticación del hombre. Al respecto nos recuerda que el primer movimiento humanista en Roma, surge como una respuesta mediática frente a los acontecimientos dados en el coliseo. Explica que frente al reconocimiento de la bestialidad del hombre al interior de este anfiteatro, el humanismo surge como una respuesta mediática que intenta poner al hombre bajo los influjos correctos y domesticadores, los libros. Así, el humanismo queda planteado como un intento de rescatar al hombre del salvajismo a través de una sociedad letrada y el lema tras el humanismo clásico fue: “la lectura correcta doméstica”. Sin embargo explica que en la época de post guerra parece insuficiente la lectura de los clásicos latinos y se añaden las lecturas cristianas en ese intento de reanimar la esperanza humanista del poder civilizatorio de la lectura. Al respecto nos permitimos citar a Sloterdijk (1999) ampliamente:

Este neohumanismo de mirada vacilante entre Weimar y Roma era el sueño de la salvación del alma europea por medio de una bibliofilia radicalizada, una exaltación melancólico-esperanzada del poder civilizatorio, humanizador, de las lecturas clásicas, a condición de que por un instante nos tomemos la libertad de concebir codo con codo a Cicerón y a Cristo como clásicos. En tales humanismos de posguerra, por ilusorios que hayan sido sus orígenes, se revela siempre un motivo sin el cual sería imposible comprender la tendencia humanista como un todo, ya sea en los días de los romanos como en la era moderna de los Estados nacionales burgueses: el Humanismo como palabra y cosa tiene siempre un opuesto, pues es un compromiso en pos del rescate de los seres humanos de la Barbarie experiencias a partir de un potencial de

barbarie liberado excesivamente en las relaciones interhumanas, sean así mismo aquellas en las que el llamado al Humanismo suele sonar más alto y perentorio. Quien hoy se pregunta por el futuro del humanitarismo y de los medios de humanización, quiere saber en el fondo si quedan esperanzas de dominar las tendencias actuales que apuntan a la caída en el salvajismo [*Verwilderung*] del hombre. Y aquí hay que tomar en consideración el hecho inquietante de que el salvajismo, hoy como siempre, suele aparecer precisamente en los momentos de mayor despliegue de poder, ya sea como tosquedad directamente guerrera e imperial, o como bestialización cotidiana de los seres humanos en los medios de entretenimiento desinhibitorio. (p.5)

Sloterdijk plantea que lo que está en el centro de esta concepción humanista, es la cuestión de los medios por los cuales ha de lograrse que el hombre sea civilizado. En ese sentido la educación queda planteada como el gran proyecto de domesticación del hombre y Sloterdijk hace alusión a aquello que le era ya claro a Nietzsche, y que puso en voz de Zaratustra: el hombre se ha criado en su pequeñez, poniéndose en camino para una sociabilización de animales domésticos. Señala la escuela como aquél lugar en el cual se oculta el proyecto de domesticación del hombre, como obra premeditada de una liga de disciplinantes, con un instinto que olfatea en todo lo que el hombre pudiera ser autónomo y aplica sobre ello sus medios de mutilación. (Cf. Sloterdijk, 1999, p.15)

Señala también a los maestros, equiparándolos con los sacerdotes como los portadores del monopolio de la domesticación humana, que se presentan a sí mismos como amigos del hombre, ya que la humanidad se ha dividido en dos: los que cuidan y disciplinan a sus semejantes, mientras que los otros son cuidados. En este sentido, Sloterdijk explica que la crítica nietzscheana al humanismo señala la falsa inocencia que ostenta la crianza de los hombres, revelando lo que hay detrás de todo intento de educación humanista: la desigualdad de los hombres ante el conocimiento da lugar al poder. Así, el humanismo no solo es el intento por salvar al hombre de la barbarie, sino que queda planteado como la ideología que justifica determinados ejercicios de poder, ya que a partir de éste, se establecen distintas estrategias mediante las cuales los individuos intentan conducir el proceder de otros.

Ahora bien, en la perspectiva de Sloterdijk, lo que hace Heidegger al escribir la carta al humanismo es abrir un espacio post-humanista a partir del cual Sloterdijk (1999) articula las siguientes preguntas:

¿Qué puede domesticar aún hoy al hombre, si el humanismo naufraga en tanto que escuela domesticadora humana? ¿Qué puede aún domesticar al hombre, si hasta el día de hoy sus esfuerzos de auto moderación lo han llevado en gran medida precisamente a su toma del poder sobre todo ente? ¿Qué puede domesticar al hombre si hasta aquí en todos los experimentos de educación de la especie humana quedó poco claro hacia quién o hacia qué educaban los educadores? ¿O no habrá que dejar de lado definitivamente la idea de una formulación competente de la pregunta sobre el cuidado y formación del hombre en el marco de la mera domesticación? (p.11)

Al alejarse del humanismo Heidegger plantea que el hombre no puede ser pensado como “animal racional”, ya que el cuerpo del hombre es algo radicalmente distinto de cualquier otro organismo animal y el hecho de que exista una dimensión biológica en el humano que pueda incluso ser estudiada por diversas ciencias, no implica que en el cuerpo orgánico resida la esencia del hombre.⁴ Heidegger apunta a diferenciar al hombre del animal no por una añadidura metafísica, sino que los diferencia en un sentido mucho más radical, en un sentido ontológico. Al retomar la pregunta por el ser, Heidegger diferencia al hombre de los demás seres vivos porque es el único que tiene mundo, los animales y las plantas sólo tienen entorno, solo están ahí en sus medios circundantes pero la esencia y la grandiosidad del hombre radica en que es el único que es interpelado por el ser y específicamente por eso le es dado el lenguaje.

Profundizar en el planteamiento de la ontología heideggeriana nos llevaría muy lejos y excederíamos los objetivos de este trabajo. Por ahora nos interesa señalar, que así como Heidegger muestra que el humanismo al ser una respuesta precipitada impidió que surgiera la pregunta realmente importante, consideramos

⁴ Actualmente podemos corroborar como esa concepción biologicistas y organicista del hombre ha llegado a desmedidos extremos al querer explicar absolutamente todo lo que corresponde a nuestra existencia desde campos como la genética o las neurociencias.

que si seguimos planteando los problemas que nos plantea el campo educativo en términos de instrumentalización y a partir de una ideología humanista, imposibilitaríamos en gran medida que surjan las preguntas realmente importantes, que a su vez nos permitirían analizar las cosas desde un lugar distinto. Y en segundo lugar, nos interesa retomar una de las consecuencias que Heidegger deriva al alejarse del humanismo, en tanto que al hacerlo, se considera especialmente importante la dimensión que alcanza el lenguaje, lo cual le confiere al hombre una función particular que nos parece relevante para ubicar el lugar que habremos de tomar para atender a la temática que nos corresponde.

3-La necesidad de escuchar el síntoma.

Pienso que un psicoanalista solo tiene derecho a sacar una ventaja de su posición, la de recordar con Freud, que en su materia, el artista le lleva la delantera, y que no tiene por qué hacer de psicólogo donde el artista le desbroza el camino.

J. Lacan

Heidegger plantea que el lenguaje es la casa del ser. Es decir, en el lenguaje se revela el ser de las cosas. De esta manera, el lenguaje no es concebido por Heidegger como un simple instrumento para que el hombre se comunice, sino que al ser el lenguaje la casa del ser y dado que solo el hombre tiene lenguaje, el hombre sería el único convocado a participar de su verdad.

Heidegger plantea que al ex-sistir el hombre como vecino del ser y no como dueño de casa, y al ser el único que habita en esa cercanía, el hombre tendría una responsabilidad radical, la cual nos interesa retomar para reivindicar la función y el lugar desde el cual parte esta investigación. Dado que el hombre es el único interpelado por el ser a través del lenguaje, el hombre tendría que asumir una posición que requiere de quietud, de calma y de escucha. Así, Heidegger reclamaría un hombre que sea un mejor escucha, antes que un buen lector, escritor o activista social de cualquier tipo. A continuación una cita donde Heidegger (2000) establece una relación entre el ser, el hombre y el pensar:

El ser «es» él mismo. Esto es lo que tiene que aprender a experimentar y a decir el pensar futuro. El «ser» no es ni dios ni un fundamento del mundo. El ser está esencialmente más lejos que todo ente y, al mismo tiempo, está más próximo al hombre que todo ente, ya sea éste una roca, un animal, una obra de arte, una máquina, un ángel o dios. El ser es lo más próximo. Pero la proximidad es lo que más lejos le queda al hombre. (p.39)

Ahora bien, la quietud y la escucha no significan indiferencia, simplemente es una posición que no tiene prisa por llegar a algún lugar predeterminado. Heidegger (2006) no le confiere a la filosofía una responsabilidad de progreso, al respecto dice: “Si atiende a su esencia, en realidad la filosofía no progresa nada. Se pone en su lugar para pensar siempre lo mismo. Progresar, es decir, marchar

más allá de ese lugar, es un error que sigue al pensar como esa sombra que él mismo arroja”. (p.45)

Así, consideramos que para plantear las problemáticas que competen a la educación de un modo distinto, habremos de callar un momento para poder escuchar, escuchar aquello que nos es más próximo aunque de momento parezca tan lejano, permitiendo así, que las preguntas surjan en toda su dimensión. Habremos de abstenernos de taponearlas con alguna respuesta apresurada proveniente de una ideología humanista que solo nos lleve a generar una mayor instrumentalización técnica para la domesticación del hombre, habremos de dejar de buscar desesperadamente subsanar a medias, aquello que a medias se nos pide. Habremos de tomar el lugar adecuado. Tal como señala Heidegger: “Antes de hablar, el hombre debe dejarse interpelar de nuevo por el ser, con el peligro de que, bajo este reclamo, él tenga poco o raras veces algo que decir. Sólo así se le vuelve a regalar a la palabra el valor precioso de su esencia y al hombre la morada donde habitar en la verdad del ser.” (Heidegger, 2000, p.20)

Desde un terreno de experiencia distinto al filosófico, la clínica psicoanalítica también ha hecho patente la relación del hombre con el lenguaje como fundamental. Y aunque difiere de algunos de los planteamientos dados por la hermenéutica, coincide en mostrarnos que la experiencia humana está dada por el lenguaje y más aún esta reglada por el lenguaje. Es solo a partir de éste que la ley simbólica puede ser introducida en el hombre, delimitando la realidad de su experiencia, delimitando la forma en la que habita el mundo.

La concepción del psicoanálisis, principalmente a partir del aporte lacaniano del inconsciente estructurado como un lenguaje, no puede concebir un hombre separado del lenguaje, puesto que solo en él puede el hombre producir sentidos, fuera de este, el sentido se escapa irremediablemente. Esta concepción, no implica que la dimensión lingüística y simbólica, sea la única dimensión en juego de la realidad, pero sí es la única que hace el mundo inteligible. Es por el lenguaje que el hombre puede significar y dar cuenta de su experiencia.

Así, si esta investigación ha podido surgir es solamente porque lejos de responder a determinadas exigencias de eficiencia, hemos partido de la disposición de escuchar aquello que es dado en el lenguaje, a través de la voz de los estudiantes que han emprendido su formación artística. Esas voces en ocasiones quebrantadas, en ocasiones apasionadas, que muestran por un lado la singularidad con la que cada sujeto atraviesa su experiencia formativa, han mostrado también un lugar que se hace común: el malestar y la dificultad que se encarna en ellos durante su formación artística.

El psicoanálisis también ha mostrado que la dificultad hecha síntoma, es una forma privilegiada de la verdad.⁵ El malestar hecho síntoma irrumpe y quiebra esa racionalidad instrumental que pretende hacer todo funcional, es por eso que este malestar intenta erradicarse cuanto antes, a partir de un sin número de respuestas apresuradas que como ya vimos lejos de resolver o explicar algo de ese malestar, no hacen más que eternizarlo. Ya se expuso a partir del pensamiento de Adorno y Horkheimer que el hombre al guiarse por una razón meramente instrumental ha realizado un sacrificio de sus orígenes interiorizando y suprimiendo todo aquello que no sirva a los objetivos de dicha racionalidad, sin embargo también ha quedado mostrado que dicha naturaleza interiorizada sigue retornando en cada intento de superación. Por su parte, la clínica psicoanalítica también ha mostrado que los contenidos psíquicos que se suprimen, seguirán retornando⁶ ¿Y qué hacer con aquello que retorna? De inicio, habremos de darle lugar, ya que el síntoma no es algo a clasificar, ni a suprimir, sino algo a leer. Es por eso que esta investigación parte de darle lugar a aquello que se presenta como sintomático en el campo de la educación artística. Escuchando aquellos quiebres dentro de la educación. Ya que ahí donde el sentido es en un primer momento negado, aparece algo del orden que subyace esta condición de malestar, de dificultad.

Entonces la problemática a la que nos enfrentamos no queda planteada en términos de eficiencia, es decir, modificar índices de calidad, elevar índices de

⁵ Al respecto puede consultarse: Lacan, J., Seminario *Le sinthome*, sesión del 18 de noviembre de 1975.

⁶ Al respecto puede consultarse: Freud, S. *La represión* (1914), vol. XIV, Obras Completas, Buenos Aires, Amorrortu.

titulación o bajar índices de reprobación y deserción; tampoco queda planteada en términos de “reorientar a estudiantes con bajo rendimiento” o de “corregir a estudiantes problemáticos o disfuncionales”. Antes al contrario, si hemos denunciado la racionalidad instrumental y al humanismo como justificación de ciertos ejercicios de poder que se ejercen en el campo educativo, es solamente para señalar que esta manera de plantear la educación tiene efectos en la constitución subjetiva de aquellos que están inmersos en ella. Para entender esto en el siguiente apartado retomaremos los estudios foucaultianos sobre la constitución de la subjetividad y a la vez caracterizaremos la universidad como un dispositivo disciplinario que genera determinados efectos sobre los sujetos en formación.

4- La universidad como dispositivo disciplinario

Así como Heidegger se aleja del humanismo por ser una respuesta apresurada que no pone al hombre en su adecuada dignidad, y hace el planteamiento de la esencia del hombre en relación al ser, Foucault también toma distancia del pensamiento humanista pero lo hace de un modo distinto; dado que para Foucault el hombre no podría plantearse en términos de esencia o de autenticidad. En palabras de Foucault (1968):

Por extraño que parezca, el hombre —cuyo conocimiento es considerado por los ingenuos como la más vieja búsqueda desde Sócrates— es indudablemente sólo un desgarrón en el orden de las cosas, en todo caso una configuración trazada por la nueva disposición que ha tomado recientemente en el saber. De ahí nacen todas las quimeras de los nuevos humanismos, todas las facilidades de una “antropología”, entendida como reflexión general, medio positiva, medio filosófica, sobre el hombre. Sin embargo, reconforta y tranquiliza el pensar que el hombre es sólo una invención reciente, una figura que no tiene ni dos siglos, un simple pliegue en nuestro saber y que desaparecerá en cuanto éste encuentre una nueva forma. (p. 8-9).

Así, contra la pretensión antropológica, humanista y científica de una idea preconcebida de hombre, Foucault muestra la fragilidad de un sujeto que cambia a través de la historia, un sujeto que no es constituyente de discursos, sino efecto de distintos discursos. No hablaría por tanto de un Sujeto, que construye una Verdad, sino de distintas subjetividades que se construyen a partir de distintos juegos de verdad. Por juegos de verdad tendríamos que entender: “no el descubrimiento de las cosas verdaderas, sino las reglas según las cuales, y a propósito de ciertas cosas, lo que un sujeto pueda decir queda sometido a la pregunta por lo verdadero o lo falso.” (Foucault, 1994, p. 2). Foucault mostro a partir de su método de investigación arqueológico-genealógico cómo a partir de ciertos dispositivos, tales como la prisión, el manicomio o los sistemas militares el sujeto se vuelve objeto, a la vez que se constituye como sujeto de saberes tales como la medicina, la psiquiatría o la penalidad, en los cuales este sujeto queda constituido como enfermo, loco o delincuente.

Foucault se refiere al 'dispositivo' de distintas maneras a lo largo de su obra, en ocasiones lo hace para nombrar un discurso, una institución, un edificio arquitectónico o un procedimiento. Así, no es una noción fácil de dilucidar, por lo cual retomaremos la reflexión que establece Luis E. García Fanlo⁷, quien hace un rastreo de tal concepto para obtener una idea más precisa, ya que el 'dispositivo' no se reduce a ninguno de los usos que mencionamos anteriormente. Fanlo hace referencia explícitamente a una entrevista que se le hizo a Foucault en 1977, en la cual él mismo da una respuesta de lo que es un 'dispositivo', que si bien no puede considerarse como una definición, nos permite aclarar esta noción. Foucault refiere que el 'dispositivo' es una red y señala que tanto discursos, instituciones, reglamentaciones, edificios arquitectónicos, leyes y procedimientos quedan situados bajo esa red, la cual pretende mostrar el vínculo que existe entre dichos elementos, y aclara los cambios de posición y de función que pueden tener, para lograr distintos objetivos, en determinados momentos históricos. Así, lo que define principalmente al 'dispositivo' es que es una red, que muestra la relación existente entre saber y poder establecida en las distintas instituciones a partir de lo dicho y de lo no dicho.

Lo que nos interesa señalar es que para Foucault, los dispositivos constituyen a los sujetos, inscribiendo en ellos un modo de ser, produciendo determinadas subjetividades, a través de un conjunto de discursos, saberes, prácticas e instituciones, con un objetivo específico, ya sea de control, de gobierno, administración u orientación de dichos sujetos.

Fanlo engloba la noción de 'dispositivo' en Foucault, de la siguiente manera:

El dispositivo es el espacio de saber/poder donde se procesan tanto las prácticas discursivas, como no discursivas, no hay circularidad, ni interacción, ni mucho menos una relación base estructura, ya que las formaciones discursivas producen los objetos de los que hablan (dominio de la arqueología del saber) en tanto los regímenes de enunciación organizan las posibilidades de la experiencia

⁷ Luis E. García Fanlo (Buenos Aires, 1957) es Doctor de Ciencias Sociales (UBA) y sociólogo (UBA). Actualmente profesor de la carrera de Sociología, y del Doctorado en ciencias sociales en la UBA.

(genealogía del poder) de acuerdo a unas condiciones de posibilidad que se definen en la historicidad (a priori histórico) del acontecimiento. No es que saber y poder son la misma cosa o dos cosas distintas exteriores la una a la otra sino elementos constituyentes de las prácticas sociales cuya relación debe ser explicada en su singularidad. (p.4)

Ahora bien, si pensamos el campo de la educación artística desde la noción de 'dispositivo', podemos decir que existen un sin número de elementos tales como: saberes, discursos, prácticas, utensilios, tecnologías e instituciones, a partir de las cuales se pretende generar determinados tipos de sujeto con objetivos específicos. En ese sentido, podemos afirmar que dicho dispositivo, pretende generar determinados tipos de artista, que responda a condiciones particulares, así como un determinado tipo de arte, que toma sentido dentro del dispositivo y no fuera de este. O dicho en otras palabras, solo determinadas "producciones" serán denominadas "artísticas" y no otras. Y solo determinados sujetos serán denominados "artistas" y no otros.

Así, para dilucidar el campo de la educación artística y la clase de subjetividad que produce, hay un sinfín de elementos susceptibles de análisis. Nos parece que podrían hacerse investigaciones genealógicas muy precisas sobre cada una de las prácticas artísticas que actualmente enmarca la Universidad, ya que la enseñanza de las artes visuales, la música o las artes escénicas han recorrido distintos caminos a lo largo de la historia, mostrando especificidades en su dominio del saber, en su dominio técnico, en sus materiales, en las relaciones de enseñanza-aprendizaje y en los espacios que cada una de ellas se ha ido gestando. También hemos visto que el dispositivo no se reduce solamente a una institución, que en este caso sería la universidad, sino que esta red que conforma el dispositivo se extiende y traspasa las barreras de la universidad, al relacionarse también con otras Instituciones artísticas y culturales, que a su vez establecen o reglan, lo que el arte tendría que ser, o lo que el artista tendría que ser. Pensemos en Instituciones a nivel nacional tales como el INBA, el CENART, o CONACULTA, que establecen ciertos criterios en lo que al arte se refiere. O pensemos en todos los museos, teatros y galerías a nivel nacional e internacional que también exigen

determinadas condiciones para que solo cierto tipo de arte y cierto tipo de artista, tengan la posibilidad de presentarse en tan renombrados recintos de exhibición.

Sin embargo, lo que nos interesa ahora es caracterizar la racionalidad universitaria dado que la escucha de los estudiantes nos permite dar cuenta del reiterativo malestar y la dificultad que expresan los estudiantes alrededor de su práctica artística al interior de la universidad y no fuera de esta. Esto nos permite señalar que más allá de la especificidad y de los retos que plantea cada práctica artística en la época contemporánea, es precisamente cuando su enseñanza se sitúa en el marco universitario, que las prácticas artísticas quedan supeditadas a sus reglas de funcionamiento.

Lo que expresan los estudiantes apunta a mostrar cómo su experiencia universitaria está dada y reglada en mayor medida por técnicas de instrumentalización muy precisas. Al respecto resultan iluminadores los estudios foucaultianos sobre la disciplina. Foucault (2008) declara: “La disciplina reina en la escuela, el ejército, la fábrica. Se trata de técnicas de dominación de extrema racionalidad” (p.395). Foucault explica que la disciplina funciona como un modo de encauzar la conducta de los individuos para sus objetivos. Para lograr esto la disciplina analiza, separa, clasifica y diferencia las singularidades con las que se encuentra, ya que entre más conoce, más puede regular aquello que conoce. Al respecto Foucault (2008) dirá: “la disciplina “fabrica” individuos: es la técnica específica que se da los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio” (p. 175)

Foucault desarrolla en su texto *Vigilar y Castigar* (2008) que la disciplina es una forma de poder que tiene como objetivo el cuerpo. Los procedimientos disciplinarios existían desde hace tiempo en lugares tales como los ejércitos o los conventos, sin embargo durante el siglo XVII y XVIII la disciplina pasó a ser una forma general de dominación. En palabras de Foucault (2008): “A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación docilidad-utilidad, es a lo que se le pueden llamar disciplinas” (p. 141). Lo que se busca a partir del

poder disciplinario es generar un vínculo entre la obediencia y la utilidad del cuerpo, se busca que el cuerpo opere como se quiere, con las técnicas, según la rapidez y la eficiencia que se determina.

Foucault explica que la disciplina dispone de varios elementos para asegurar su funcionamiento. El primero de ellos es la distribución de los sujetos en el espacio, para lo cual existen varias técnicas. Explica como a partir del siglo XVIII se utiliza el “rango”, para definir la distribución de los individuos en el orden escolar. Al respecto Foucault (2008) explica:

..hileras de alumnos en la clase, los pasillos y los estudios; rango atribuido a cada uno con motivo de cada tarea y cada prueba, rango que obtiene de semana en semana, de mes en mes, de año en año; alineamiento de los grupos de edad unos a continuación de los otros; sucesión de las materias enseñadas, de las cuestiones tratadas según un orden de dificultad creciente. Y en este conjunto de alineamientos obligatorios cada alumno, de acuerdo con su edad, sus adelantos y su conducta, ocupa ya un orden ya otro; se desplaza sin cesar por esa serie de casillas, las unas, ideales, que marcan una jerarquía del saber o de la capacidad, las otras que deben traducir materialmente en el espacio de la clase o del colegio la distribución de los valores o de los méritos. Movimiento perpetuo en el que los individuos sustituyen unos a otros, en un espacio ritmado por intervalos alineados [...] Ha organizado una nueva economía del tiempo de aprendizaje. Ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar. (p.150)

Esto es fácilmente identificable en todos nuestros sistemas educativos, pasando por la educación básica, la educación media-superior y la educación superior. Respecto a lo que la enseñanza de las artes en la universidad se refiere nos interesa señalar que la jerarquización de los estudiantes se determina principalmente en función de sus avances técnicos. En el área de música por ejemplo, tendrían que mostrar un avance respecto al manejo técnico de su instrumento; en el área de artes visuales también deben mostrar avances en sus respectivas técnicas y en el área de artes escénicas, especialmente en el área de danza y ballet, deberán mostrar avances respecto a sus técnicas corporales. Y a partir de la escucha de los estudiantes podemos dar cuenta de cómo en el marco de esta jerarquización se genera un entendimiento de las prácticas artísticas como

meros ejercicios técnicos y al pensarse ellos mismos desde esta concepción, se definen solamente en función de los avances y la producción técnica que desarrollan.

Foucault nos muestra que otro de los elementos que utiliza la disciplina para su funcionamiento es el control de la actividad a partir de distintos factores, uno de ellos consiste en el control sobre el empleo del tiempo. La disciplina segmenta los tiempos de los individuos asignándole a cada espacio de tiempo una actividad específica en pos de una máxima producción. Además se busca asegurar la calidad del tiempo empleado, los individuos no deben distraerse de ningún modo de la actividad que realizan. Al respecto Foucault (2008) explica que el tiempo: “debe ser también un tiempo sin impureza, ni defecto, un tiempo de buena calidad, a lo largo de todo el cual permanezca el cuerpo aplicado a su ejercicio. La exactitud y la aplicación son, junto con la regularidad las virtudes fundamentales del tiempo disciplinario” (p.155). Claramente podemos observar que el ámbito escolar establece los tiempos en los cuales el estudiante deberá dedicarse a actividades muy precisas. En el marco de la educación artística, no solo se establecen y se dividen los tiempos de los estudiantes al interior de la universidad, sino que se reglan estrictamente los tiempos que fuera esta ellos deberán dedicar para alcanzar las exigencias técnicas de sus distintas prácticas. Para lograr esto en ocasiones se les pide a los estudiantes que den cuenta y organicen por escrito cómo y en qué ocupan las veinticuatro horas de su día, detallando todas sus actividades, esto para hacer claramente visible la relación tiempo-actividad con el objetivo de obtener un máximo aprovechamiento productivo. Así mismo, la división por semestres determina claramente la relación entre tiempo y productividad, ya que por ejemplo se les exige que en el curso de un semestre sean capaces de interpretar determinado número de piezas musicales o deberán de entregar determinado número de pinturas, etcétera. Esta relación entre tiempo y producción dentro del campo artístico, suele generar fuertes estados de malestar en los estudiantes, dado que ellos expresan reiterativamente que en muchas ocasiones el tiempo de creación no puede someterse a esos estándares rígidos de tiempo.

Otro de los factores del control de la actividad es la precisa articulación que se establece entre el cuerpo y el objeto que este manipula. Foucault explica a modo de ejemplo la relación minuciosamente controlada que se establece entre el cuerpo de un militar y el arma que debe manipular. La disciplina divide este gesto en dos partes, por un lado la disposición que debe adquirir el cuerpo para manipular a su objeto y por el otro los elementos que han de manipularse en el objeto. Posteriormente se vinculan cuerpo y objeto a partir de acciones tales como presionar, apoyar, etcétera, y finalmente se establece una serie en la que cada correlación ocupa un determinado lugar. Foucault (2008) explica: “el poder viene a deslizarse sobre toda la superficie de contacto entre el cuerpo y el objeto que manipula; los amarra el uno al otro. Constituye un complejo cuerpo-arma, cuerpo-instrumento, cuerpo-maquina. [...] La reglamentación impuesta por el poder es al mismo tiempo la ley de construcción de la operación. “(p. 157). El establecimiento reglamentado de esta relación es muy claro en el campo de la educación artística. Aquél que pinta o esculpe debe hacerlo con instrumentos determinados y de forma determinada, aquél que toca un instrumento debe disponer su cuerpo a posiciones muy precisas al igual que a su instrumento y la interrelación entre ambos debe ser excelsa.

Foucault explica que la disciplina atiende a los cuerpos en sus detalles, en la eficacia de sus movimientos, en su organización interna, la única ceremonia que importa realmente es la del ejercicio. (Cf. Foucault 2008, p. 141). Esto coincide claramente con la constante exigencia corporal a la que se somete el cuerpo en este esquema de educación artística universitaria. En el área de artes escénicas es donde probablemente se manifiesta de manera extrema las consecuencias que provoca someter al cuerpo a determinadas exigencias técnicas, dado que se muestra de manera más evidente que en otras prácticas artísticas que el principal instrumento de trabajo de aquél que hace arte es su propio cuerpo. Así, lo que se convierte en objeto de mirada, de análisis y de evaluación, lo que ha de ser perfeccionado en su constitución y en sus movimientos es el propio cuerpo. Más de alguna ocasión estudiantes de danza y de ballet han expresado que: “ir a la escuela es como ir al gimnasio” y se hace necesario mencionar no solo la presión

a la que se someten los estudiantes por no tener cuerpos suficientemente elásticos, delgados o resistentes, sino la extremada cantidad de lesiones físicas que resultan del intento por someter al cuerpo a determinados estándares o del intento por alcanzar cierto virtuosismo técnico para el cual en muchas ocasiones ni siquiera están preparados.

Foucault refiere que la disciplina a diferencia de otras formas de poder se sirve de elementos simples, tales como la sanción normalizadora, el castigo y el examen para lograr su eficacia. Explica como la disciplina sanciona todo lo que no se ajusta a la norma, todo lo que se desvía respecto de ella. Así, es punible todo lo que se presenta como no conforme. Es decir, se comete una falla cuando no se alcanza el nivel requerido, cuando no se cumplen las tareas adecuadamente (Cf. Foucault, 2008, p. 184). Pensemos en el establecimiento de los programas educativos que plantean ciertos objetivos que todos los estudiantes deberán alcanzar cada semestre. Esto muestra claramente que la educación universitaria parte de la idea de que existe un objetivo deseable para todos los estudiantes, y no solo es un objetivo deseable, sino que todos los estudiantes deberán alcanzarlo. Para eso existe también todo un sistema de evaluación, el cual funciona en un doble sentido. Foucault explica que la disciplina actúa bajo una lógica de gratificación-sanción, ya que solo bajo esa lógica puede hacerse efectiva la corrección de la conducta. Así, la disciplina no busca solo castigar los desvíos, sino recompensar los logros, esto moverá a los individuos no solo a temer el castigo sino a buscar esa recompensa. Dentro de este mecanismo la clasificación de las conductas y las cualidades se distribuye en polos opuestos: polo positivo y negativo. “toda la conducta recae en el campo de las buenas y de las malas notas, de los buenos y de los malos puntos. Es posible además establecer una cuantificación y una economía cifrada.” (Foucault, 1908, p. 185). Pensemos que el establecimiento de rangos y reconocimientos en el campo de la educación artística, no solo se refleja en las calificaciones que se les asignan a los estudiantes, sino que a partir de esa jerarquización se decide quiénes están en condiciones de hacer presentaciones públicas de sus trabajos y quienes no, ya sean estas obras plásticas, puestas en escena o recitales de música. Y no solo

eso, hay diferenciaciones más precisas que determinaran cuáles serán los trabajos se presentaran en recintos más importantes, más visibles o más renombrados que otros. E inclusive en la experiencia cotidiana los estudiantes refieren que hay clases en las cuales se les divide entre los que “lo hacen bien” y los que no. Al respecto Foucault (2008) explica lo siguiente:

La distribución según los rangos o los grados tiene un doble papel: señalar las desviaciones, jerarquizar las cualidades, las competencias y las aptitudes; pero también castigar y recompensar. Funcionamiento penal de la ordenación y carácter ordinal dela sanción. La disciplina recompensa por el único juego de los ascensos, permitiendo ganar rangos y puestos; castiga haciendo retroceder y degradando. El rango por sí mismo equivale a recompensa o a castigo. (p.186)

Así, los estudiantes refieren deambular entre estados de gratificación social y estados de profunda inutilidad e incompetencia al ser clasificados semestre tras semestre, semana tras semana y día tras día por distintos profesores, por supuesto, con distintas opiniones y distintos criterios de evaluación, lo cual además genera en ellos gran confusión. Y la única alternativa que encuentran los estudiantes frente a su estado de incompetencia, es someterse a mayores niveles de exigencia en su práctica, lo cual a su vez genera mayor presión. Foucault también revela que el castigo dentro del marco disciplinario va en función de que los individuos alcancen la norma, por lo tanto es un castigo correctivo. Es un castigo que recae sobre el orden del ejercicio, el aprendizaje intensificado, repetitivo, multiplicado. Al respecto dice: “el efecto correctivo que se espera no pasa sino de una manera accesoria por la expiación y el arrepentimiento; se obtienen directamente por el mecanismo de un encausamiento de la conducta. Castigar es ejercitar” (Foucault, 2008, p.185). Sin embargo, podemos observar que este excedente en la exigencia y en el ejercicio que viene dado a modo de castigo tras haber adquirido el título de “incompetente”, suele ser en la mayoría de los casos contraproducente. El asunto de las lesiones físicas en el área de artes escénicas es un claro ejemplo. Los estudiantes se fuerzan a alcanzar los estados exigidos, lo cual los lleva a lesionarse, lo cual por supuesto los deja en una posición de mayor “insuficiencia”... creándose un círculo vicioso que en ocasiones

deriva en fatales consecuencias. Y en esta área podemos señalarlo e identificarlo fácilmente porque los resultados son visibles en el cuerpo, sin embargo en el resto de las áreas el proceso es el mismo.

Así, en el marco de una educación disciplinaria los estudiantes se encuentran en fuertes estados de rigidez, ya que en gran medida, pierden la posibilidad de experimentar su práctica artística desde una vertiente estética y transformadora⁸; posibilidad que en la mayoría de los casos se verificaba antes de entrar a la Universidad. La mayoría de los estudiantes que se encuentran en una carrera artística, tuvieron antes de ingresar a la Universidad un encuentro previo con el arte, un encuentro que si bien, no necesariamente implica un conocimiento profundo del campo artístico, si fue un encuentro que generó fuertes cambios en la forma en que se experimentan a ellos mismos y a su entorno. El impacto, la fuerza, la inquietud y las preguntas sobre ellos mismos que les generó ese encuentro es lo que generalmente los lleva a estudiar una carrera artística y paradójicamente es también lo que se pierde cuando ingresan a ella. Los estudiantes refieren que sus inquietudes y sus motivaciones se disuelven al interior de la universidad, dado que su formación gira en torno a la exigencia de elevar sus niveles de producción y avance técnico. Así, se encuentran a ellos mismos respondiendo a exigencias técnicas aquí y allá, definiéndose a ellos mismos como insuficientes para esto y suficientes para aquello, aumentando sus horas de entrenamiento o rompiéndose los ligamentos. La escucha de los estudiantes nos permite constatar claramente las palabras de Foucault (2008): “a través de esta microeconomía de una penalidad perpetua, se opera una diferenciación que no es la de los actos, sino de los individuos mismos. De su índole, de sus virtualidades, de su nivel o de su valor” (p.186).

A partir de estas manifestaciones podemos corroborar que las prácticas educativas en torno al arte dentro de la Universidad tienen fuertes efectos no solo en las prácticas artísticas mismas, sino en la subjetividad de aquellos que están involucrados en dicho proceso formativo. Tal como ya lo hemos expuesto los

⁸ En el capítulo tres de esta investigación expondremos ampliamente la posibilidad de pensar las prácticas artísticas desde esta perspectiva.

dispositivos efectivamente inscriben en los sujetos determinadas formas de ser. Dicho de otra manera, la enseñanza de las prácticas artísticas en la universidad produce efectos específicos en la manera en que los estudiantes se piensan y se constituyen a sí mismos durante su proceso formativo. Así, podemos constatar que la formación del hombre implica la formación de un $\sqrt{\tau\eta\omicron\sigma\acute{\epsilon}thos}$, es decir, a partir de dicha formación se inscribirán en él determinados “modos de ser”. Así mismo hemos visto que concebir la formación en el marco de una mera domesticación y disciplinamiento conlleva a un modo de ser en el cual se porta un continuo malestar, dado que no hay lugar para las inquietudes del sujeto y las prácticas artísticas se constituyen como meros ejercicios técnicos faltos de sentido para aquellos que las realizan.

Sin embargo, consideramos que el reiterativo malestar que aparece en los estudiantes durante su formación artística surge como una parte de ellos mismos que no queda asimilada a los cánones del sistema, es un malestar que responde frente al dispositivo de control y normalización que pretende determinar las actitudes, las conductas y las subjetividades adecuadas; un malestar que apunta a mostrar las marcas de la experiencia de un sujeto dentro de un sistema que intenta subsumirlo por completo. En ese sentido, consideramos que es precisamente en ese malestar que aparece como sintomático dentro del campo de la educación artística, que se abre el terreno adecuado para pensar en otras posibilidades, ya que ese malestar también expresa el deseo del sujeto de que su formación y su práctica artística puedan ser algo más.

5-La posibilidad de un éthos crítico.

En su famoso escrito “¿Qué es la Ilustración?” Foucault alude al texto de Kant, en el cual se define la Ilustración como: “la salida del hombre de su autoculpable minoría de edad”. Foucault no tiene una visión tan fatalista sobre la ilustración como la que ya expusimos con Adorno y Horkheimer, quienes pensaban que la ilustración había consumido toda posibilidad de razón crítica. Por el contrario, el método de investigación de Foucault puede entenderse dentro del mismo marco de la modernidad y dentro de la tradición kantiana. Foucault se propone reivindicar la tarea ilustrada, pero en un sentido completamente opuesto al de Kant, ya que si bien éste se sirve de las tres críticas de la razón para mostrar los límites de las condiciones de posibilidad de la experiencia humana, Foucault se propone mostrar que nuestra tarea como hombres ilustrados es señalar los límites de condición de nuestra experiencia, pero no como límites infranqueables, sino como aquellos límites ético-políticos históricamente dados. Porque precisamente, en tanto que estos límites son históricos, carecen de un fundamento naturalista y, por lo tanto, son límites transformables.

Así, Foucault invierte la posición kantiana y reivindica la tarea de la Ilustración, pero sólo en este preciso sentido, como una tarea que nos compete a todos los hombres respecto a nosotros mismos, de ubicar aquellos límites que nos han sido impuestos y que determinan nuestras vidas y nuestras experiencias, para poder franquearlos, para poder ser de otra manera. Desde esta perspectiva, consideramos que el malestar expresado por los estudiantes, es un apuntalamiento a la forma en la que es recortada su experiencia formativa en el campo universitario; y, en ese sentido, el malestar que aparece como sintomático es el campo de partida adecuado para pensar en otras posibilidades de constitución de su experiencia. A partir de la postura desarrollada por Foucault acerca de la Ilustración, podemos decir que las intenciones de investigación del pensador francés tienen desde el inicio un fuerte componente ético, en tanto que la localización de esos límites -para su franqueamiento- supone un trabajo en el cual el hombre irá ganando libertad.

Siguiendo la singular interpretación de la Ilustración propuesta por Foucault, se derivan dos líneas de análisis posibles. La primera, y más ampliamente desarrollada en su obra, es la investigación genealógica y arqueológica de “procedimientos de producción de minoría de edad”, el análisis de los sistemas disciplinarios que recortan la experiencia del sujeto de determinada manera. Ahí se ubican los estudios foucaultianos acerca de la prisión, de la psiquiatría, del ámbito militar y de las ciencias humanas. Es dentro de esta línea que también nosotros hemos intentado mostrar que la universidad funciona como un dispositivo que genera determinada manera de experimentar la formación artística generando determinados efectos en los sujetos que están inmersos en ella. Estos análisis permiten mostrar el impacto efectivo que los sistemas disciplinarios tienen en la vida y en la constitución de los sujetos, haciendo evidentes las estructuras sociales que capturan al cuerpo a partir de determinadas formas de poder en la intención de clasificar, conducir, controlar y normalizar.

Pero se abre también otra línea de investigación, en la cual es posible pensar que la Ilustración y la Modernidad han generado a su vez las condiciones de posibilidad para el desarrollo de un *éthos* crítico, el cual implica cuestionar todo aquello que nos es planteado como límite natural e inamovible, y que en realidad no lo es. De este modo la construcción de un *éthos* crítico surge como respuesta frente a lo que al sujeto le resulta insoportable dentro de dichos sistemas disciplinarios.

Se ha pensado que el trabajo crítico de Foucault sobre el poder deja al hombre arrinconado y sin salida de constitución autónoma posible. Se ha pensado también que su trabajo crítico sobre el humanismo y los distintos discursos de saber nos harían caer en una especie de nihilismo o un irracionalismo desde el cual no podría plantearse ninguna salida. Sin embargo, consideramos que es justamente y en la medida en que se radicaliza la crítica a la categoría de sujeto y se disuelve la posibilidad de fundamentarnos en las ciencias humanas y antropológicas, que la construcción de una ética se vuelve efectivamente posible.

Hasta determinado momento de sus investigaciones, Foucault planteará que el sujeto es constituido a partir de relaciones de saber y de poder. Sin embargo, a partir de *La voluntad de saber*, Foucault abre un nuevo territorio en su investigación en el que si bien el sujeto ya no es tomado como categoría epistémica, tampoco es tomado como mero efecto de procesos de sometimiento entre saber y poder. Sino que se plantea una tercera posibilidad en la cual el sujeto se toma a sí mismo como objeto de transformación. Es decir, establece una relación consigo mismo, a partir de la cual se conforma a través de distintas prácticas. Así, las investigaciones de Foucault sobre la construcción del “sí mismo”, son la continuación de un intento constante por disolver la filosofía del sujeto epistémico, ya que estos modos de relación en las que el sujeto se constituye a sí mismo, tienen también una historicidad. En ese sentido los estudios de Foucault son también una historia de la subjetividad, “siempre y cuando se entienda por esta palabra, la manera como el sujeto hace la experiencia de sí-mismo en un juego de verdad en el que aparece una relación consigo mismo.” (Foucault, 1994, p. 3)

Por lo tanto, vale la pena aclarar que de ningún modo podría entenderse que cuando Foucault habla en sus últimas investigaciones del “yo”, del “sí mismo” o de la “subjetividad”, este regresando al planteamiento de un sujeto constituyente, independiente a las relaciones entre el saber y el poder. No es de ningún modo el regreso a un fundamento esencial sobre la naturaleza del hombre definida de antemano. Es simplemente el hallazgo de un espacio desde el cual la subjetividad es constituida también a partir de la relación del sujeto consigo mismo. Un espacio por cierto, desde el cual la radical resistencia al sometimiento se hace posible.

“Mi tema de investigación no es la cuestión del poder, sino el problema del sujeto” (Foucault, 2002, p. 483) este pronunciamiento del autor, nos permite ubicar que lejos de buscar un sistema crítico que conduzca a la irracionalidad o al nihilismo desahuciado. Foucault busca abrir un campo de pensamiento en el cual puedan ser pensados distintos modos de ser del sujeto, abre un espacio en el cual se muestran las distintas formas de construcción de la subjetividad, que a su vez le

permitirá al final de sus investigaciones hacer un replanteamiento de la ética. Por lo tanto, su propuesta ética tendrá que entenderse en estrecha relación con el trabajo crítico que ha realizado sobre el sujeto constituyente. Tal como lo señala Schmid (2002): “La muerte del hombre no representa únicamente el presupuesto fundamental del rechazo a la antropología, sino que también determina la posterior búsqueda de una ética que no se encuentre al servicio de la antropología” (p.91) Y continua más adelante: “La muerte del hombre debe entenderse como un evento que afecta al sujeto *cogito*, al sujeto trascendental o al sujeto epistemológico; y en ningún caso supone la muerte del sujeto empírico (...) capaz de modificar su pensamiento, su acción, sus relaciones y a sí mismo. (p. 101)

Esto permite comprender al sujeto como un ser escindido y no como una unidad. De acuerdo, no es un sujeto soberano y constituyente, sino un sujeto dependiente; pero a su vez es un sujeto que establece modos de relación consigo mismo. Así, el trabajo crítico de Foucault sienta las condiciones de posibilidad a partir de las cuales puede plantearse la construcción del “sí mismo” desde otro lugar. En donde el nihilismo al que conducen sus críticas, lejos de representar un peligro, abren la posibilidad de realmente plantear la construcción de una ética. Es en la total falta de fundamento del hombre, donde la ética se libera y lo único que podría plantearse como fundamento del modo de ser del hombre es su propia historicidad.

El interés de Foucault por hacer una historia de los distintos modos de subjetivación, lo lleva al estudio de la cultura grecolatina en la cual encuentra un modo de subjetivación que no pasa por un código moral de reglas y normas de conducta rígidas y establecidas, si no que los modos de constitución subjetiva se dan en el marco de una cultura del cuidado de sí. Y finalmente en la liberación de fundamento antropológico para la ética, Foucault planteara al final de sus investigaciones la constitución del sujeto a partir de su propuesta ética como estética de la existencia. En el siguiente capítulo retomaremos dichos estudios ya que nos parecen fundamentales para pensar el tema de la formación artística desde una perspectiva al margen de una mera domesticación y disciplinamiento.

En este capítulo nos hemos propuesto dejar claro que la presente investigación no pretende responder a una demanda utilitarista, sino que pretende, en primer lugar, generar un espacio de resonancia en el cual pueda ser escuchado aquello que en el ámbito universitario pretende ser suprimido y clasificado bajo los títulos de “disfuncional”, “desorientado”, “desmotivado”, “inadaptado”; “conflictivo”, etcétera, es decir: al sujeto y su malestar dentro del campo específico de la educación artística al interior de la universidad. Así mismo nos hemos propuesto reivindicar a partir de Foucault, que la constitución del sujeto no depende únicamente de los dispositivos en los que está inserto, sino que también implica la posibilidad del sujeto de tomar posición frente a sus determinaciones a partir de la relación que establece consigo mismo, lo cual nos permitirá concebir la formación y constitución del hombre a partir de un *éthos* crítico. Y en segundo lugar, hemos mostrado que para atender aquello que se presenta como sintomático en el campo de la educación artística, será necesario partir de la filosofía como un pensar que involucre más que una razón instrumentalizada y tecnificada. Un pensar que haga más o menos, que objetivar al hombre y al mundo. Un pensar que abandonando las pretensiones de determinar y de sentenciar, nos permita por principio aclarar las realidades que nos aquejan. Ese pensar que antes de lanzar respuestas apresuradas, se detiene a escuchar en la intención de dialogar y abrir los horizontes de sentido. Partimos de la filosofía como un pensar que nos concierne, un pensar en el cual nos jugamos la existencia.

II- Una ética del cuidado de sí

En este capítulo abordaremos algunos de los estudios que han hecho Foucault y Pierre Hadot sobre la cultura antigua. La cual nos interesa dado que nos permite concebir un modo de subjetivación al margen de la normalización, donde la formación del hombre implicaba un modo de subjetivación que no pasaba por un código moral de normas de conducta rígidas y establecidas, si no que el éthos antiguo se generaba en el marco de una cultura del cuidado de sí. Con dicho objetivo el presente capítulo se dividirá en tres apartados.

6-Epimeleia Heautou: En este apartado retomaremos los estudios de Foucault para mostrar que el precepto delfico: “conócete a ti mismo” tenía un sentido distinto en la cultura antigua, dado que éste era entendido dentro del marco general de una ética del cuidado de sí.

7-La relación del hombre con el saber: La filosofía como una forma de vida: En este apartado mostraremos a partir de los estudios de Pierre Hadot y de Foucault que la relación que el hombre establecía con el saber era distinta a la relación que el hombre establece en la modernidad, dado que era una relación en donde estaba comprometido el ser del sujeto, en ese sentido la formación del hombre no era el aprendizaje de un discurso teórico, ni interesaba la producción del saber por el saber mismo, sino que implicaba una forma de vida en el cual el sujeto se encontraba en continua transformación.

8-El valor actual del éthos grecolatino y la estética de la existencia: En este apartado mostraremos el valor que tiene para Hadot y para Foucault pensar la ética antigua en lo modernidad; y específicamente exploraremos la propuesta de la estética de la existencia a la que llega Foucault como resultado de sus investigaciones.

6. *La Epimeleia Heautou*: “conócete a ti mismo” y “ocúpate de ti mismo”.

En su libro *La hermenéutica del sujeto*, Foucault explica que la relación entre sujeto y verdad ha sido mayormente establecida a partir del famoso y conocido precepto delfico: *Gnothi seauton*, “conócete a ti mismo”. Manifiesta que a partir de éste se desarrolló en occidente la cuestión del conocimiento del sujeto por sí mismo. Sin embargo, Foucault se aboca a mostrar que dicho precepto ha sido mal entendido, o que al menos ha oscurecido la idea fundamental en la cual este precepto tenía su lugar, dado que en la antigua Grecia dicho precepto estaba inserto en un marco mucho más amplio, que era el de la *Epimeleia Heautou*, entendida ésta como la experiencia de la inquietud de sí mismo, la práctica del ocuparse de uno mismo. Este oscurecimiento provocaría en mayor o menor medida que Occidente fundara todas las relaciones entre sujeto y verdad a partir del precepto delfico “conócete a ti mismo”, descontextualizado del sentido que tenía para los griegos.

Foucault es reiterativo en su intento por mostrar que el precepto *Gnothi Seauton* que estaba escrito sobre la piedra de este centro griego, había sido escrito ahí con una intención distinta a la que más tarde se le atribuyó, ya que en la antigüedad no tenía un sentido que apuntara hacia una mera relación de autoconocimiento, ni como fundamento de una moral, ni como fundamento de una relación con los dioses. Para sustentar esto Foucault retoma por principio dos de las interpretaciones que se han hecho del “conócete a ti mismo”.

En primer lugar, recurre a la interpretación que hace Roscher en el texto *Philologus*, en el cual se expone que los preceptos delficos eran recomendaciones para aquellos que iban a consultar a los dioses. Eran recomendaciones para hacer las preguntas que se disponían a hacerle al oráculo. Y en ese sentido el “conócete a ti mismo”, hacía referencia a que aquél que fuera a hacer preguntas tendría que examinarse a sí mismo para saber que preguntas hacer. Habría de prestar suma atención a sí mismo, para establecer qué era lo que necesitaba saber. (Cf. Foucault, 2002, p.19)

Y en segundo lugar, hace referencia a la interpretación de Defradas (1954) en el libro *Les Thèmes de la propagande delphique*, en el cual se explica que el “conócete a ti mismo”, no era un principio de autoconocimiento, sino un imperativo de prudencia, tal como lo era el “nada en exceso” y las “cauciones”. El “conócete a ti mismo” tendría que ver con recordar la condición humana de uno mismo, en el sentido de reconocer que no se es un dios y por lo tanto no habría que ostentar demasiada fuerza en el enfrentamiento que se tendría con las divinidades durante la consulta. (Cf. Foucault, 2002, p.19).

En ambas interpretaciones de este precepto nos parece importante señalar que el “conócete a ti mismo”, más que hacer referencia al conocimiento exhaustivo que el sujeto pudiese tener de sí mismo, hace referencia al reconocimiento del propio límite del sujeto. En ambas interpretaciones nos parece claro que es el reconocimiento del propio límite lo que pone al sujeto en una situación de falta, y que en uno de los casos lo llevaría a constituirse como sujeto y no como dios; y en el otro, es también el reconocimiento de la falta lo que hace que el sujeto este en posibilidad de hacerse preguntas y ocuparse de ellas. Desde esta perspectiva nos parece que el precepto delfico de “conócete a ti mismo” era en primer lugar, el constante recordatorio que apunta a mostrar al sujeto en su límite, en su falta, ya que solo al efectuarse ese reconocimiento podría el sujeto ocuparse de sí mismo, de sus inquietudes, de sus preguntas y también de su constitución.

Ahora bien, con el objetivo de seguir esclareciendo la relación existente entre el *Gnothi Seauton* y la *Epimeleia Heautou*, Foucault hace especial énfasis en señalar que el “conócete a ti mismo” surgió en el pensamiento filosófico alrededor del personaje de Sócrates, el cual muestra de muchas maneras que este precepto está subordinado al principio de la *Epimeleia Heautou*, es decir, al principio de “la inquietud de sí”, del “ocuparse de uno mismo”. Foucault explica que si bien esta cultura venía desarrollándose desde mucho tiempo atrás, fue en Sócrates, en su manera de vivir y de relacionarse con los otros, donde la cultura del cuidado de sí se expresó en su forma más acabada y evidente.

Foucault hace un breve análisis de la Apología, en el cual Sócrates se presenta clara e ineludiblemente como aquél que tiene como misión incitar a los otros a que se ocupen de sí mismos, a que cuiden de sí mismos y señala tres cuestiones relevantes que pueden decirse de la *Epimeleia Heautou* a partir de este diálogo. En primer lugar, enfatiza que Sócrates está cumpliendo una función, una función que le fue dada por los dioses y en ese sentido es importante señalar que no es que Sócrates tenga importancia en tanto que Sócrates, sino en tanto la función que cumple: la de hacer que los demás se ocupen de sí mismos. En segundo lugar, Foucault señala que para ocuparse de los otros, Sócrates tuvo que descuidar asuntos tales como la riqueza o el prestigio, cifrando, en la renuncia de estos valores preestablecidos, su deseo de ser aquél que haría que los demás se ocuparan de sí mismos. Y en tercer lugar, muestra como Sócrates se coloca, respecto a sus conciudadanos, en el papel de aquél que despierta la conciencia. Así, la inquietud de sí mismo aparece como el primer despertar, ese momento en el que se sale del sueño y se mira la luz. Hace referencia también a la comparación que se hace de Sócrates con un tábano, en el sentido de la conducta de ese insecto que persigue a los animales para picarlos y agitarlos. Siendo la inquietud de sí mismo este aguijón que se encaja en la carne de los hombres para inquietarlos, para incitarlos al movimiento que tendrá que seguir a lo largo de su vida. (Cf. Foucault, 2002, p. 23-24)

Foucault también hace un extenso análisis del *Alcibíades*, a partir del cual abre varios cuestionamientos sobre el sentido que la *Epimeleia Heautou* tenía para los griegos. Sobre este análisis retomaremos solamente algunas cuestiones que nos parecen relevantes para el abordaje del tema de la subjetivación y la formación.

Una de las preguntas que aparece en este diálogo es la siguiente: cuando Sócrates le dice a Alcibíades que debe cuidar de sí mismo, ¿a qué hace referencia este “sí mismo”? Pues bien, Foucault hace un seguimiento de este diálogo (Cf. Foucault, 2002, p.69) para mostrar que el “sí mismo” no hace referencia ni al cuerpo del hombre, ni a los bienes del hombre, sino a su alma. Sin embargo, es

importante decir que en este dialogo el alma no aparece como aquello que está atrapado en el cuerpo y que hay que liberar, ni como el alma que hay que encauzar en buena dirección, ni como el alma que hay que armonizar, sino que en palabras de Foucault (2002): “es el alma únicamente en cuanto sujeto de la acción, el alma en cuanto se vale del cuerpo, de los órganos del cuerpo, de los instrumentos del cuerpo, etcétera” (p.70). Foucault explica que la expresión “valerse de” que se utiliza en este diálogo, cuya traducción griega es *khresthai* expresa varios tipos de relaciones que pueden tenerse con algo o con uno mismo y también puede hacer referencia a un comportamiento o a una actitud propias, en ese sentido expresa:

Cuando Platón (o Sócrates) se vale de la noción de *khresthai* *khresis* para llegar a identificar qué es ese heautou (y aquello a lo que esté haciendo referencia) en la expresión “ocuparse de sí mismo”, en realidad quiere designar no una relación instrumental determinada del alma con el resto del mundo o el cuerpo sino, sobre todo, **la posición de algún modo singular**, trascendente, del sujeto con respecto a lo que le rodea, a los objetos que tiene a su disposición, pero también a los otros con los cuales está en relación, a su propio cuerpo y, por ultimo a sí mismo [...] lo que descubre no es en absoluto el alma sustancial: **es el alma sujeto**” (p.71) [el subrayado es nuestro]

En ese sentido la interpretación que hace Foucault del Alcibíades apunta a mostrar que uno deberá ocuparse de sí mismo en tanto que se es “sujeto de” distintas determinaciones, sujeto de relaciones con los otros, sujeto de actitudes y sujeto de una relación consigo mismo. Pero queremos hacer especial énfasis en el señalamiento foucaultiano de que ese “sí mismo”, ese “sujeto” está determinado por una “posición de algún modo singular”, ya que nos parece que en este punto se encuentra la radicalidad de su interpretación, ya que no es que no estén en juego todos los factores que rodean al sujeto, pero es la posición que el sujeto establece con respecto a esas determinaciones la que definirá su singularidad, lo cual marca la pauta para pensar en una constitución ética y en una subjetivación más allá de un simple código moral de normas rígidas que se imponen al sujeto para su supuesta conducción.

La otra cuestión que nos interesa rescatar del análisis del Alcibíades, son las alusiones que hace Foucault respecto a la relación entre el cuidado de sí y la pedagogía. En el mismo análisis de este diálogo, Foucault apunta que uno de los argumentos que utiliza Sócrates para convencer a Alcibíades de que se ocupe de sí mismo, parte de que la educación ateniense que ha recibido no ha sido suficiente, especialmente en comparación con la educación que recibían los espartanos o los persas, que eran sus futuros rivales. Además de esto, Sócrates le señala que Pericles, el tutor que se había hecho cargo de él, tras la muerte de sus padres, era un hombre con mucho poder pero que había sido incapaz de educarlo a él o a sus hijos, quienes eran unos inútiles; y aún más, Pericles había dejado que un esclavo sumamente ignorante se hiciera cargo de él, por lo tanto había recibido una formación en suma deficiente. (Cf. Foucault 2002, p.50)

Aunado a lo anterior Sócrates hace reconocer a Alcibíades su ignorancia respecto a cómo gobernar Atenas y una vez que ese reconocimiento se efectúa y Alcibíades se desespera, Sócrates lo consuela diciéndole que se tranquilice que aún es joven, que no tiene cincuenta años y que puede ocuparse de sí mismo. Foucault llama la atención sobre la respuesta de Sócrates, en primer lugar, respecto a la cuestión de la edad, en este texto el cuidado de sí aparece como algo necesario en la juventud, como una preparación para un futuro, y en segundo lugar, pone especial énfasis en señalar que la respuesta de Sócrates, frente al reconocimiento de ignorancia por parte de Alcibíades no es: “eres joven, aún puedes aprender”, sino: “eres joven, aún puedes ocuparte de ti mismo”, lo cual, en la perspectiva de Foucault, marca un distanciamiento entre la pedagogía entendida como un mero ejercicio de aprendizaje y lo que era establecido dentro de la cultura del cuidado de sí, como la formación de sí mismo. (Cf. Foucault, 2002, p.58)

En este mismo sentido, Foucault hace clara la diferenciación entre un mero profesor que se preocupa simplemente por enseñar habilidades, aptitudes o capacidades a aquél a quien guía y el maestro dentro de la cultura del cuidado de sí. Al respecto dice: “El maestro es quien se preocupa por la inquietud que el

sujeto tiene con respecto a sí mismo y quien encuentra, en el amor que siente por su discípulo, la posibilidad de preocuparse por la preocupación de éste en relación consigo mismo” (Foucault, 2002,p.73)

En suma, Foucault postula que Sócrates es una figura representativa de “la inquietud de sí”, más que de ese “conócete a ti mismo”, al que siempre se le ha asociado. Y a su vez muestra claramente que el sujeto del mundo antiguo antes de establecer una relación con el conocimiento, tendrá que hacerse cargo de sí mismo, ocuparse de sí mismo.

Foucault considera que la *Epimeleia Heautou* fue una cultura posible de localizar en toda la filosofía griega, helenística y romana. Encontrando la relevancia de la cultura del cuidado de sí en epicúreos, estoicos, cínicos e inclusive en el umbral del cristianismo primitivo, en su forma de primer ascetismo, el cual también se funda sobre la noción de la inquietud de sí mismo. Así es una noción que atraviesa desde el siglo V a. C. hasta el siglo IV y V d. C. y que define un modo de pensar, una actitud y unas prácticas concretas que para Foucault no solo son importantes como fenómeno de una larga época, sino para pensar la historia de las prácticas generadoras de subjetividad. Así, aunque en este diálogo socrático el cuidado de sí se presenta frente a la insuficiencia de la pedagogía ateniense, como algo que hay que atender en un momento de juventud para una vida futura, Foucault explica que posteriormente, en los siglos I y II, el cuidado de sí se presentara de manera muy clara como una forma de vida y no solo como una suplencia pedagógica en determinado momento de juventud, el cuidado de sí se convirtió en una práctica que tiene relevancia durante toda la vida del sujeto y en la cual la relación que el sujeto establecía con la verdad conllevaba una profunda implicación, cuestión que exploraremos en el siguiente apartado.

7- La relación del hombre con el saber: La filosofía como una forma de vida.

Nunca se es demasiado viejo ni demasiado joven para asegurar la salud del alma de modo que tanto el joven como el viejo deben filosofar

Epicuro

En este mismo texto Foucault explica que la relación que el hombre antiguo establecía con el saber, era en suma distinto a la relación que se establece en la modernidad, ya que en la antigüedad la relación que el hombre pudiese establecer con el conocimiento no estaba dada de manera directa e inmediata. Veamos.

Foucault explica que la filosofía estaba siempre entendida en el marco de la espiritualidad. Refiriendo que la filosofía no sería el discurso que versa sobre lo que es verdadero y lo que es falso; sino que sería la forma de pensamiento que se interroga acerca de lo que permite al sujeto tener acceso a la verdad; el pensamiento que determina los límites y condiciones que tiene el sujeto para tener acceso a la verdad. Por su parte, explica que la espiritualidad entendida tal como se entendía en el mundo grecolatino, sería la búsqueda, las prácticas concretas por las cuales el sujeto hace en sí mismo las transformaciones necesarias para tener acceso a la verdad, dado que se concibe que la verdad nunca se le da al sujeto de manera directa. Es decir, que el sujeto tal cual es, no goza de la capacidad necesaria para tener acceso a la verdad, por lo cual tendría que efectuar una transformación, un desplazamiento que se lo permitiese. Entonces, la espiritualidad será ese conjunto de prácticas tales como la meditación, la ascesis, las renunciaciones, las modificaciones de la existencia, etcétera, que constituyen el precio a pagar por el sujeto para tener acceso a la verdad. La espiritualidad en el mundo antiguo implicaba una transformación que arranca al sujeto de su estado actual para llevarlo a otro estado, a otro modo de estar en el mundo; implica un trabajo sobre sí mismo, una transformación en la cual el sujeto es responsable. Así mismo -y esto nos parece especialmente relevante- la verdad alcanzada tendría fuertes efectos sobre el sujeto, no sería simplemente una adquisición de conocimiento, sino que la verdad efectúa transformaciones sobre el ser mismo del

sujeto que accede a ella. Al respecto dice Foucault (2002): “Para la espiritualidad, un acto de conocimiento jamás podría, en sí mismo y por sí mismo, lograr dar acceso a la verdad si no fuera preparado, acompañado, duplicado, consumado por cierta transformación del sujeto, no del individuo sino del sujeto mismo en su ser de sujeto” (p.34)

Ahora bien como mencionamos en el apartado anterior, el cuidado de sí no solo se presentó en la cultura antigua como una suplencia frente a la insuficiencia de la pedagogía, ni solamente como una práctica de juventud –tal como aparece en el Alcibíades- sino que el cuidado de sí se postuló como una práctica que tendría lugar durante toda la vida del sujeto, lo cual género que dichas prácticas se instauraran con funciones más amplias. Las cuales Foucault describe de la siguiente manera:

- a) Función crítica- La práctica de sí permitiría al sujeto discernir y eventualmente deshacerse de todos los malos hábitos y las falsas opiniones que recibiera por parte de las multitudes y otros allegados, como familiares y maestros. En ese sentido desaprender (*de-discere*) sería identificada como una de sus funciones.
- b) Función de lucha- la práctica de sí sería concebida como una lucha constante que implicaría proporcionarle al sujeto el coraje y las herramientas suficientes para combatir a lo largo de su vida.
- c) Función terapéutica- La práctica de sí está mucho más cercana al modelo médico que al pedagógico. La noción de '*phatos*' en el mundo antiguo, significaba tanto pasión del alma, como enfermedad del cuerpo. Por lo cual expresiones como sanar, curar, purificar eran aplicadas tanto al cuerpo, como al alma. Así la filosofía sería concebida como el medio para curar las enfermedades del alma. (Cf. Foucault, 2002, p. 470)

En suma, Foucault insiste en que durante toda la antigüedad, el asunto de cómo tener acceso a la verdad, correspondiente a la filosofía, siempre estuvo unido a la espiritualidad y es puntual al respecto: “La *Epimeleia Heautou*, la

inquietud de sí designa precisamente el conjunto de las condiciones de espiritualidad, el conjunto de las transformaciones de sí mismo que son la condición necesaria para que se pueda tener acceso a la verdad”. (Foucault, 2002, p. 35)

Por su parte, Pierre Hadot también concede una gran importancia a la concepción espiritual que enmarcaba la filosofía en la época grecolatina, donde la filosofía era concebida como una forma de vida, que suponía cierta manera de estar en el mundo, una manera que debía transformar el conjunto de la existencia. Al respecto, dice:

“La filosofía era considerada de este modo ejercicio del pensamiento, de la voluntad y del ser entero, con el fin de alcanzar ese estado, la sabiduría, por otra parte casi inaccesible al hombre. La filosofía consistía en un método de progresión espiritual que exigía una completa conversión, una transformación radical de la forma de ser...Pues la sabiduría no proporciona solo conocimiento, ella hace ser de otra manera” (Hadot, 2006, p. 236)

La interpretación que hace Hadot del mundo antiguo es aún más contundente que la de Foucault, ya que no hace una distinción entre filosofía y espiritualidad, sino que en su lectura la filosofía misma era una práctica espiritual. Hadot señala que en las escuelas helenísticas y romanas es donde se muestra de manera más clara que la filosofía no se resumía a conocimiento sino que implicaba un arte de vivir. La filosofía implicaba una conversión que trastocaba la existencia del sujeto. Gracias a la filosofía el hombre lograría pasar de un estado inauténtico de la existencia, el cual se caracteriza por el desbordamiento de las pasiones, los deseos exagerados y los temores desbocados; a un estado auténtico de la existencia, un estado vital en el cual se tendría otra conciencia de sí mismo y del mundo. Para todas las escuelas filosóficas el sufrimiento viene principalmente por el desbordamiento de las pasiones, en ese sentido la filosofía era concebida por principio como una terapia de las pasiones, por medio de la cual se llevaba a cabo dicha transformación. Así mismo Hadot explica que la sabiduría no era solo búsqueda de conocimiento, sino que se enfocaba principalmente en tres cosas: la serenidad de espíritu, la libertad interior y la conciencia cósmica. (Cf. Hadot, 2006, p. 237)

Para sostener esto, Hadot nos ofrece una gran cantidad de ejemplos aludiendo a distintas escuelas filosóficas, a distintos textos y a distintos personajes de la antigüedad. A continuación retomaremos algunos de estos ejemplos, sin intención por supuesto, de ser exhaustivos sobre el estudio de cada escuela, sino simplemente con el objetivo de mostrar con mayor claridad que efectivamente la filosofía que daba lugar a la formación del hombre, no era simplemente un discurso teórico que tuviese valor en sí mismo como un producto del saber, sino que tomaba su relevancia en tanto que era capaz, a través de un sinfín de prácticas distintas de lograr la transformación del hombre.⁹

Comencemos por los estoicos. Hadot nos recuerda que esta escuela filosófica se basaba en la simple idea de que la infelicidad viene por no querer perder bienes y por desear evitar males inevitables. Por lo tanto, la filosofía servirá para que los hombres deseen solo el bien que se puede obtener y eviten el mal que se puede evitar. Es decir el bien y el mal moral, dado que lo demás depende de factores extrínsecos a su voluntad; depende de la naturaleza, de la cual no puede tener control. Así, esos males debiesen resultar indiferentes para el hombre y en todo caso ser aceptados como destino. De este modo los estoicos pasan de una visión humana de la realidad -la cual se jugaría desde la perspectiva de sus pasiones- a una visión natural que pone todas las cosas en perspectiva de la razón universal. Este cambio de perspectiva no es fácil de lograr y puede darse solamente a través de los ejercicios espirituales. Hadot plantea que aunque no tenemos un solo texto en el cual se ordenen los ejercicios espirituales de la antigüedad, estos sí pueden ser rastreados a partir de distintos escritos. Y recurre a dos textos de Filón de Alejandría, que muestran la pertinencia de dividir los ejercicios espirituales de corte estoico-platónico, en tres grupos: (Cf. Hadot, 2006, p.26-27)

1. La atención, la meditación y la rememoración de cosas beneficiosas.

⁹ Las citas que utilizaremos para concretar dichos ejemplos serán tomadas directamente de los escritos de Hadot. Sin embargo en sus libros pueden consultarse las referencias originales a los respectivos textos griegos.

2. Ejercicios de carácter intelectual, tales como, la lectura, la escucha, el estudio y el examen a profundidad.

3. Y los ejercicios que implican una mayor actividad, tales como, el dominio de uno mismo, el cumplimiento de los deberes y la indiferencia ante las cosas indiferentes.

Hadot también hace alusión respecto a que para los estoicos -y también para los epicúreos- es de fundamental importancia tener ciertos preceptos o reglas vitales “a la mano”, para sobrellavar cualquier situación que se presente. Pero estas reglas no tienen valor en cuanto a conocimientos teóricos, sino que se tendrán que meditar y memorizar, al punto que logren encarnarse en el hombre para guiar su actuar. Los estoicos postulan la importancia de discernir a cada momento lo que depende y lo que no depende de nosotros. Por eso era necesario un ejercicio de constante atención, a modo de tensión y de vigilancia del pensamiento. Esta concentración se debe también a la importancia que daban al momento presente, que es un tema recurrente en las distintas escuelas, ya que allí reside el fuerte poder de los ejercicios espirituales. De esta manera es posible liberarse de las pasiones que provienen del pasado y del futuro; ya que se piensa que el instante será siempre más manejable, dado que esta en continua desaparición.

Para prepararse ante circunstancias imprevistas se valían del ejercicio de la meditación; allí se representaban algunos problemas propios de la vida, tales como el sufrimiento, la muerte o la pobreza, para recordar que finalmente no se trataba de males, porque no dependen de la voluntad. La propuesta se completaba con la creencia de que, preparados con esa visión anticipatoria, era más sencillo aceptar esos males cuando se presentasen.

Los ejercicios de atención y meditación intentan hacer coherente el pensamiento interior con respecto a la regla vital. Y esto se logrará aún mejor por medio del diálogo con uno mismo y con los demás. Igualmente, la escritura servirá para ordenar los pensamientos y cambiar la propia representación del mundo.

Por otro lado, los ejercicios intelectuales sirven a modo de entrenamiento o gimnasia que refuerza a la atención y a la meditación. La escucha, la lectura, el estudio y el examen a profundidad van encaminados a fijar la regla vital, pero también a ampliar la perspectiva, escuchando y leyendo a otros filósofos y maestros.

Por último, los ejercicios prácticos sirven para crear hábito. Y en este intento se recomienda empezar por las cosas más sencillas, para ir tomando fuerza en la construcción de hábitos más fuertes.

Así, para los estoicos la filosofía consiste en un ejercicio de vivir consciente y libremente. Conscientemente, puesto que se pasa de la “visión humana” que podría ser considerada limitada, a la “visión de la naturaleza”, que da un orden cósmico, animado por la razón, en el cual la individualidad queda superada. Y libremente, en tanto que libraba de todo aquello que no dependiese de la voluntad, podría ocuparse de lo que sí compete a ella.

Hadot también nos brinda el ejemplo del epicureísmo, que aunque es una filosofía ligada al placer, le otorgaba igual importancia a los ejercicios espirituales, en los que también se reconocía a la filosofía como una terapéutica del alma. Aunque su camino era distinto al de los estoicos, su cometido no era incompatible con el de ellos, porque buscaban despojar el alma de todas las preocupaciones vitales y recuperar así la alegría que brinda el hecho de existir, el único y auténtico placer de ser.

Los epicúreos distinguían tres clases de deseos:

1. Los naturales y necesarios, tales como el hambre, la sed, el sueño y el cobijo que habrá que satisfacer.
2. Los naturales, no necesarios, de los cuales eventualmente el hombre podrá irse liberando.
3. Los no naturales y no necesarios de los cuales hay que liberarse. (Cf. Hadot, 2006, p.31)

Esta sencilla distinción permitía a dicha escuela establecer solo la necesidad de satisfacer los primeros, deshacerse de los últimos y progresivamente de los segundos. Hadot (2006) trae a cuenta la siguiente cita como muestra de la piedad epicúrea hacia la vida: “Démosle gracias a la bienaventurada Naturaleza que ha hecho que las cosas necesarias resulten fáciles de obtener y que las cosas difíciles de alcanzar no resulten necesarias.” (p. 31)

Así mismo su regla vital, del cuádruple remedio –para tener siempre a mano, como las que por su parte proponían los estoicos-, era que: “Los dioses no son temibles, la muerte no es una desgracia, el bien resulta fácil de obtener y el mal sencillo de soportar”. (Hadot, 2006, p 32). Estas reglas vitales también tenían el objetivo de ser interiorizadas, para orientar la conducción de los epicúreos. Lo cual nos muestra claramente que las “reglas vitales” no tienen valor por sí mismas, si no que tienen valor en tanto que transforman a aquél que las lleva consigo.

Por otro lado, para los epicúreos era especialmente importante el estudio de la física, ya que la física estaba directamente ligada a la contemplación del mundo, a la conciencia de que el hombre es solo una parte de la naturaleza. El sentido de la contemplación de la naturaleza estaba ligado al desarrollo de una conciencia cósmica que tiene la consecuencia de ubicar los asuntos del hombre en su lugar, además de brindar un infinito placer.

Al respecto, Hadot (2006) cita el siguiente fragmento que es muy representativo sobre esta cuestión:

“las murallas del mundo se abren y se desploman, contemplo en el vacío del universo el nacimiento de las cosas... Ante semejante espectáculo, un divino goce y un estrechamiento sagrado se apoderan de mí, considerando estos grandes objetos que tu poder (es decir, el de Epicuro) hizo patentes al descorrer el velo con que la naturaleza los cubría” (p. 32.)

Este ejemplo, nos parece sumamente representativo, ya que podemos observar claramente que el estudio de la física por parte de epicúreos, nada tenía que ver con lo que pudiese ser el estudio de la física actualmente, ya que como veíamos en el primer capítulo, la técnica moderna que se ha desarrollado

alrededor de la ciencia moderna tiene el único objetivo de conocer la naturaleza, para controlarla y explotarla. Por el contrario, el estudio de la física por parte de los epicúreos, tenía el objetivo de ampliar su conciencia, de ubicarlos en su adecuado lugar dentro de la naturaleza y de generarles un magnánimo placer por el simple hecho de poder presenciar semejantes espectáculos naturales. Así, el estudio de la física no radicaba en el dominio de lo que tendríamos que llamar “objetos naturales”, sino en la transformación del sujeto que los contempla.

Por otro lado, los epicúreos también se entrenaban en una continua ejercitación, pero al contrario de los estoicos que se ejercitaban en una continua tensión para vigilar y controlar sus pensamientos, los epicúreos se entrenaban para vivir continuamente relajados. En vez de prepararse para males futuros, se ejercitan para apartar el pensamiento de cosas dolorosas y poner atención en cosas placenteras. O, si por ejemplo, hacen una rememoración del pasado, es solo para tomar los buenos momentos y gozar de ellos. Y también ejercitan su atención en el presente como una forma de lograr serenidad, ya que en su perspectiva, pensar en el futuro hace a los hombres olvidar el placer que proviene del mero hecho de existir. Al respecto, Hadot (2006) trae a cuenta el siguiente texto:

“Solo nacemos una vez, pues dos veces no nos ha sido permitido; hay que hacerse a la idea de que dejaremos de existir, y eso por toda la eternidad, pero tú, que no eres dueño del mañana, todavía confías al futuro tu alegría. De esta manera, entre tales esperas, la vida se consume en vano y acabamos muriendo abrumados por las preocupaciones” (p. 33)

Y por último, Hadot nos recuerda que los epicúreos conceden un gran valor a la amistad, la cual también es considerada un ejercicio espiritual, que se liga a otros ejercicios, tales como la confesión de las faltas y el examen de conciencia. Pero principalmente la amistad está ligada a la intención de generar un ambiente tranquilo, confiable y relajado. Tal como muestra el siguiente texto: “Todos deberían ayudar a crear el ambiente adecuado para que se abra el corazón. De lo que se trata antes de nada es de ser feliz, y el afecto mutuo, la confianza con la

cual uno se apoya en los demás, contribuyen más que cualquier cosa al bienestar” (Hadot, 2006, p.33.)

En suma, para los epicúreos, el placer es en sí mismo un ejercicio espiritual en el que hay que trabajar. Y buscan este placer a través de la contemplación de la naturaleza, la rememoración de los placeres pasados, la amistad y por medio de la concentración en el presente que les permite recuperar esa profunda alegría por el mero hecho de existir.

Ahora bien, también Hadot señala a Sócrates como el personaje más representativo de lo que implicaba el despertar espiritual, al ser aquél que se acercaría a los demás con el objetivo de que se ocupasen de ellos mismos. Sócrates se acerca insistentemente a los demás con el propósito apuntado, y él mismo es quien caracteriza esta función de hacer que sus contemporáneos examinen su conciencia y cuiden de sí, en las antípodas de la sofística de su tiempo, tan abocada a lo mundano, señalando, en cada ocasión necesaria, la omisión de una práctica espiritual que se denuncia implícitamente en la primera parte de esta cita:

“No cuido en absoluto de aquello que suele preocupar a la mayoría de la gente: asuntos de negocios, administración de bienes, cargos de estrategia, éxitos oratorios, magistraturas, coaliciones, facciones políticas. No me siento atraído por ese camino... sino por ese otro que, a cada uno de vosotros en particular, le haría el mayor bien, intentando convertirle en alguien lo más excelente y razonable posible.” (Hadot, 2006, p.34)

La perspectiva de Hadot es interesante dado que señala que el llamado que hace Sócrates para el despertar de la conciencia se da siempre en forma de diálogo. Esto sitúa al diálogo mismo como un ejercicio espiritual, en el cual, desde su perspectiva, la importancia no recae en el contenido mismo del diálogo, sino en aquél que dialoga, ya que en todas las aproximaciones que Sócrates tiene con sus conciudadanos, sin importar el tema del que se hable, siempre los lleva a hacer un reconocimiento sobre ellos mismos, a rendir cuentas sobre la manera en que conducen su existencia. A propósito Hadot señala que en el Banquete, de Platón,

dice Alcibíades acerca de Sócrates: “Me ha obligado a confesarme a mí mismo que, por más que haya cometido faltas, insista en seguir ocupándome de mí mismo [...] Me ha puesto más de alguna vez en tal estado que no me parecía posible seguir viviendo como hasta ahora”. (Hadot, 2006, p.35)

De este modo, Hadot muestra el diálogo socrático como un ejercicio espiritual, practicado entre dos personas que lleva a los participantes a poner atención a sí mismos, a hacer un examen de conciencia. Y en ese sentido, Hadot relaciona el diálogo con el ya mencionado precepto délfico: “conócete a ti mismo”, el cual tendría como principal objetivo, el establecimiento de la relación de un sujeto consigo mismo.

Hadot también pone en evidencia que Sócrates no solo es un maestro del diálogo con los demás, sino que es un maestro del diálogo consigo mismo. Recuerda la conocida escena en la cual Sócrates se retrasa en su llegada al Banquete, porque “al aplicar su pensamiento en cierto modo a sí mismo se había quedado atrás al andar” (Hadot, 2006, p.35). Y en el Alcibíades, también se dice que: “Sócrates permaneció a lo largo de un día y una noche concentrado en sus pensamientos.” (Hadot, 2006, p.35) Esto se evidencia igualmente en la respuesta de Antístenes, cuando le preguntaron qué provecho había sacado de la filosofía: “el de poder conversar conmigo mismo”. (Hadot, 2006, p. 36)

Así, los diálogos socráticos muestran la íntima relación existente entre el diálogo con uno mismo y el diálogo con el otro, ya que solo aquél que está verdaderamente dispuesto a dialogar con otro, podrá tener un encuentro consigo mismo, ya que el diálogo implica la verdadera presencia de ambos dialogantes. Sócrates muestra que para transmitirle algo al otro, es necesaria prudencia y conciencia de quien es aquél al que se dirige. No se trata así de impartir una cátedra, ni un dogma, sino de procurar un ejercicio dialéctico, en el cual es de fundamental importancia para los interlocutores escoger las palabras y el camino más adecuado; no se puede dialogar igual con todos, el diálogo es siempre irrepetible porque implica la presencia y la situación irrepetible de los dialogantes. Además, el diálogo como el resto de los ejercicios espirituales implica un esfuerzo

y una lucha, más que con el otro, con uno mismo. Ya que cuando uno dialoga es necesario que se esté plenamente dispuesto a cambiar de punto de vista, de actitud, a moverse de lugar, para decirlo claro: a dejarse transformar por el diálogo mismo, y ese es el objetivo de todos los ejercicios espirituales: transformarse a uno mismo.

Así, podemos observar a través de los estudios tanto de Hadot, como de Foucault, la existencia de un profundo nivel de constante transformación en el que está inmerso el hombre antiguo. De esta manera se muestra que la filosofía y la formación del hombre implicaban un modo de vida que se enmarcaba dentro de una cultura del cuidado de sí, la cual producía un constante cambio en la relación con uno mismo, con los otros y con el mundo.

En suma, Foucault describe la *Epimeleia Heautou* con tres principales características: (Cf. Foucault, 2002, p. 28)

- 1- Es una actitud general, una manera de estar en el mundo, respecto a la relación consigo mismo, con los otros y con el mundo.
- 2- Es una determinada manera de atención y de mirada que implica poner atención a sí mismo, a lo que sucede en uno mismo.
- 3- Y por último es una actitud y una mirada que también va acompañada de acciones precisas por medio de las cuales uno se hace cargo de sí mismo, se transforma y se purifica.

Ahora bien, como podemos constatar en nuestro tiempo, Foucault señala que actualmente el cuidado de uno mismo no tiene un valor positivo como lo tenía en la antigüedad, sino más bien se ha ligado a un valor negativo. El “ocuparse de sí mismo” tiene siempre acepciones negativas que se expresan de distintos modos: como una forma de egoísmo, de fracaso de una moral colectiva o como un individualismo extremo. Foucault explica que en parte, esto es así por la influencia de la moral cristiana, que impone una moral de renuncia, en la cual va primero el

prójimo. Pero, fundamentalmente, Foucault encuentra este problema en lo que denomina el momento cartesiano, en el cual se jugó un acontecimiento decisivo en la historia de la verdad. Sería a partir de Descartes que en la modernidad la condición de acceso que el sujeto tiene a la verdad es única y exclusivamente el conocimiento. Ya no se requiere de ninguna otra cosa, ningún esfuerzo, ninguna transformación, ninguna práctica, ninguna acción que transforme el ser del sujeto. Aquél que busca la verdad podrá acceder a ella simple y llanamente por medio del *método*, una serie de pasos que le harían *evidente* la verdad. Descartes sustituiría el trabajo de transformación, por la evidencia. Así, dicho método haría asequible su relación directa con el conocimiento. Y ahora las condiciones residirían no en las transformaciones del sujeto, sino en las condiciones del conocimiento, condiciones formales, de objetividad, etcétera. Y en condiciones extrínsecas al conocimiento, tales como la formación, el estudio, la pertenencia a una comunidad de investigadores, condiciones, todas, que ya no implican el ser del sujeto, sino simplemente su existencia concreta. (Cf. Foucault, 2002, p.36)

En este movimiento Foucault encuentra el cambio fundamental en la relación del sujeto con la verdad. Si en la antigüedad el sujeto hacia transformaciones para acceder a la verdad, y esta verdad, a su vez, tenía un impacto fuerte en el ser del sujeto, transformándolo, en la modernidad el sujeto puede acercarse directamente al conocimiento, pero no encontrará nada más que conocimiento. La dimensión de transformación y el efecto transfigurador de la verdad se pierden. El conocimiento se generará con el fin de un progreso que en realidad tiene una dirección incierta, y el sujeto no hará más que colaborar en esa infinita producción de conocimiento.

Por su parte, Hadot explica que las prácticas espirituales se fueron diluyendo especialmente por el cristianismo. Ya que si bien en sus primeros orígenes, éste adoptó las prácticas espirituales, haciendo coincidir el logos evangélico, con el logos de la razón cósmica-estoica, y con el intelecto aristotélico-platónico, donde los ejercicios espirituales seguían constituyendo una parte esencial en la vida cristiana que se expresaba en prácticas tales como la

meditación, el examen de conciencia, la ejercitación para la muerte, etcétera. Sin embargo, posteriormente en el cristianismo se realizó un movimiento tal, que las cosas cambiaron radicalmente y la formación filosófica dejó de entenderse como un ejercicio espiritual.

Hadot explica que a partir de la constitución de las universidades en la Edad Media, se llevó a cabo la división entre teología y filosofía. Siendo la primera la que se ocuparía, con base en la fe, en el desarrollo de los ejercicios espirituales. Y la filosofía, basada en la razón, se encargaría solamente de dar los materiales conceptuales necesarios a la teología, quedando a su servicio. Hadot señala que en estas universidades, no se trataba de hombres formando hombres, sino de especialistas formando especialistas. Así, la filosofía, reducida a discurso filosófico, perdió su elemento transformador y dejó de ser una forma de vida, prolongándose sus efectos hasta la actualidad. Hadot señala irónicamente que hoy en día no puede hablarse de la filosofía como forma de vida, a menos que uno se refiriera al modo de vida de los profesores de filosofía de nuestras universidades.

Así, Hadot no comparte la tesis de Foucault, en la cual se señala el momento cartesiano como aquel que desplaza la importancia de la espiritualidad, dado que por principio le parece muy significativo que Descartes llamara a sus textos “Meditaciones”, lo cual haría referencia a una práctica que llevaba siglos de desarrollo. Además de apuntar que en este texto, Descartes explícitamente recomienda a su lector que se tome algunos meses o al menos un par de semanas, para meditar lo que en él está escrito. Lo cual implicaría que el ejercicio de meditación antecede a la evidencia y no la sustituye, tal como plantea Foucault.

Este desacuerdo queda explicitado por Hadot, en su texto *Diálogo interrumpido con Michel Foucault*. Sin embargo, en este caso no es nuestra intención reivindicar a ninguno de los dos autores, ni siquiera escoger una u otra hipótesis, ya que nos parece se complementan. Y en todo caso cabría pensar, si la discusión de fondo no hace más bien referencia a cierta concepción de la

historia. Ya que si pensamos con Foucault, no podríamos plantear un solo hecho específico a partir del cual las cosas cambiaron radicalmente de una vez y para siempre. Sino que plantearíamos una historia más compleja, que puede seguirse en sus estratos, a partir de sus continuidades y discontinuidades. Finalmente tanto Foucault sigue las pistas de los ejercicios espirituales en el cristianismo, y por su parte Hadot, tampoco es determinante al señalar la época medieval como el fin de la espiritualidad. Plantea que al margen de las universidades medievales, se desarrolló una filosofía más creativa, tal como la de Descartes, Spinoza y Leibniz, aunque a su parecer, estos autores en su intento de contraponer un discurso filosófico terminaron por desarrollar otro que se le opone. A su vez, Hadot reconoce que a finales del siglo XVIII, cuando la filosofía entra a las universidades con Wolf, Kant, Fichte, Schelling, etcétera, autores como Nietzsche y Schopenhauer, al margen de esa filosofía académica, desarrollaron una en cuyo núcleo late la invitación a cambiar radicalmente la forma de vida. Después, contra el sistema filosófico de Hegel, los jóvenes hegelianos como Marx, apuntaron a que la filosofía no podría ser un mero discurso, sino que tendría que ligarse a una praxis. Asimismo, Bergson y Husserl proponen a la filosofía no como teoría, sino como un poderoso método para transformar nuestra visión del mundo. (Cf. Hadot, 2006, p.57)

En cualquier caso, lo que es claro es que actualmente las prácticas del cuidado de sí han sido difuminadas por un sin número de instituciones e ideologías. Ahora bien, es cierto que no somos griegos, ni vivimos en el siglo I o II, por lo cual en el siguiente apartado nos proponemos hacer explícito el interés tanto de Hadot y especialmente de Foucault por el estudio y la actualización del *éthos* grecolatino. Esto nos parece importante dado que el estudio de la cultura antigua podría ser tomado como un intento desesperado y romántico de encontrar en el pasado soluciones para el presente, sabemos que la cuestión no es tan sencilla y más bien reivindicamos la insinuante reflexión de Sloterdijk, en la cual nos plantea que aparentemente en nuestro tiempo no solo se han retirado los dioses, sino también los sabios dejándonos solos con nuestra falta de sabiduría. Lo único que nos queda de aquellos, son los escritos que aunque están cada vez

más empolvados en la profundidad de las bibliotecas, existen aun los que emprenden investigaciones en torno a ellos. Y “para los pocos que todavía rebuscan en los archivos, se impone la idea de que nuestra vida es la respuesta indecisa a preguntas. Preguntas que ya olvidamos dónde fueron formuladas.” (Sloterdijk, 1999, p.20)

8-La importancia del éthos grecolatino y la estética de la existencia.

Comenzaremos por decir que Hadot es insistente en distintos textos acerca de la humildad de sus pretensiones alrededor de sus estudios sobre filosofía antigua. Él explica que sus pretensiones son menos que las de Foucault, dado que Hadot no está buscando de ninguna manera un modelo ético que pudiese funcionar en la época moderna. Sin embargo, sostiene que al hombre moderno le es posible encontrar un sentido actual en los ejercicios espirituales de la antigüedad, aunque no comparta el discurso o el contenido mítico que aquellos tenían, porque, por un lado, los discursos filosóficos que acompañaban las prácticas espirituales eran meros intentos de descripciones de su manera de vivenciar la filosofía, que no alcanzan nunca a agotar, en su expresión, el contenido existencial de esas vivencias. Y por otro lado, en la antigüedad misma las distintas escuelas compartían algunos de los ejercicios espirituales aunque sus discursos fuesen contrarios. Como es el caso de epicúreos y estoicos que, aún con objetivos distintos, ambos intentaban concentrar la atención en el tiempo presente y en la contemplación del universo; contemplación que como ya aclaramos, no comprendía un acercamiento científico a la naturaleza como el que se da ahora, sino un acercamiento meramente existencial y tal como se le da al sujeto concreto.

Así, Hadot sugiere que también en nuestro tiempo cualquiera que se permita esta contemplación del presente y de la naturaleza, no podrá sino abismarse y maravillarse con sus grandes misterios, no podrá sino descubrirlo con una nueva mirada y experimentar el gozo de la existencia, asombrándose frente a la presencia del universo.

Asimismo, en sus estudios Hadot pretende alejarse de los historiadores que hablan de la filosofía antigua a modo de mero discurso filosófico. Y en la invitación que hace a leer la cultura grecorromana, insiste en que la filosofía era en sí misma un ejercicio espiritual, una forma de vida. No nos sería posible comprender dicha filosofía sin tomar en cuanto el éthos que le daba su valor, su contenido y su fuerza. Para Hadot, la obra filosófica contiene siempre implícitamente un diálogo,

dado que está hecha para tener eventualmente un interlocutor y en ese sentido nos invita a leer a los antiguos de una manera particular, precisamente dialógica.

A continuación nos permitimos citar ampliamente a Hadot, para mostrar que aunque sus pretensiones parecen humildes, llevan consigo una gran tarea:

A quienes se plantean... la cuestión de <<cómo practicar ejercicios espirituales en el siglo XX>> he querido recordarles la existencia de una tradición occidental en extremo rica y variada. [...] desearía haber sido “distinto y original” en mi intento de despertar el afecto por las antiguas verdades. Antiguas verdades... puesto que se trata de unas verdades cuyo sentido no lograron agotar las anteriores generaciones de hombres; no es que resulten difíciles de comprender, sino por el contrario extraordinariamente sencillas, hasta adoptar incluso la apariencia de banalidad; pero precisamente, si lo que se quiere es comprender su sentido, hay que vivirlas, experimentarlas sin cesar: cada época debe reemprender esta tarea, aprender a leer y releer estas “antiguas verdades”. Nos pasamos la vida “leyendo”, es decir elaborando exégesis, incluso exégesis de exégesis [...] pero en realidad no sabemos leer, es decir detenernos, liberarnos de nuestras preocupaciones, replegarnos sobre nosotros mismos, dejando de lado toda la búsqueda de sutileza y originalidad, meditando tranquilamente, dando vueltas en nuestra mente a los textos, permitiendo que nos hablen. Se trata de un ejercicio espiritual y uno de los más complejos. Como decía Goethe: <<la gente no sabe cuánto tiempo y esfuerzo cuesta aprender a leer. He necesitado ochenta años para conseguirlo y todavía no sabría decir si lo he logrado>>” (Hadot, 2006, p.58)

Ahora bien, tal como lo señala Hadot, es cierto que Foucault busca en el estudio del *éthos* grecolatino respuestas para configurar un *éthos* en el presente, pero se hace necesario indagar en qué sentido lo hace y cuál es el alcance que tiene para nuestro tema.

Ya hemos explicado que Foucault al internarse en el estudio de la cultura grecorromana, encuentra un sin número de prácticas que tienen valor para pensar una historia de los modos de constitución de la subjetividad. Pero hemos de ser más específicos para precisar la importancia de su hallazgo: “En líneas generales, diré lo siguiente: me parece que, desde la época clásica, el problema consistía en

definir cierta *tekhne tou biou* (un arte de vivir, una técnica de existencia).” (Foucault, 2002, p.426)

Lo que Foucault descubre en la ética antigua es la posibilidad del sujeto de inscribir un orden en la propia vida, descubre un espacio de libertad a partir del cual el sujeto toma posición respecto a sus distintas determinaciones: “para un griego, la libertad humana acierta a servirse, no tanto o no solo en la ciudad, no tanto ni exclusivamente en la ley, no en la religión, sino en la *tekhne* (el arte de sí mismo) que uno mismo práctica. Por lo tanto, el principio de ocuparse de sí mismo se formula dentro de esta forma general de *tekhne tou biou*.” (Foucault, 2002, p. 246) Así, este orden establecido en la propia vida es de un orden inmanente, es decir, inherente al propio sujeto.

Al final del libro *La hermenéutica del sujeto* (2002), Frédéric Gros, sirviéndose de los apuntes personales de Foucault sobre el curso dictado, puede hacer un sin número de anotaciones y reflexiones en torno a éste. Ahí, nos explica que Foucault descubre en la ética antigua este orden inmanente, no sostenido en valores trascendentes. Al respecto trae a cuenta la siguiente cita de Foucault: “La moral de los griegos se centra en un problema de elección personal y estética de la existencia. La idea del *bios* como material de una obra de arte estética es algo que me fascina. También la idea de que la moral puede ser una estructura muy fuerte de existencia sin estar ligada a un sistema autoritario, ni jurídico en sí, ni a una estructura de disciplina” (p. 501-502)

En ese sentido podemos observar que la relevancia de su hallazgo consiste, en primer lugar, en que un *éthos* al margen de normas rígidas y establecidas por sistemas autoritarios y disciplinarios, tal como los que se establecen hoy en día, es efectivamente posible, y tal como señala Schmidt (2002): “El intento de retomar el mundo griego no consiste hoy en valorar la moral griega como el campo de la moral *par excellence*, imprescindible a la hora de ser pensado, sino en posibilitar el retroceso del pensamiento europeo sobre el pensamiento griego como una experiencia ya realizada de una vez y a la luz de la cual puede tomar su camino siendo totalmente libre” (p.229)

Así, el valor del *éthos* grecolatino, toma su importancia en tanto que experiencia ya realizada. Y no es sólo la genealogía ética en las investigaciones de Foucault, sino la crítica a la categoría de sujeto y a los supuestos simplistas del humanismo, lo que llevarán a Foucault a decir: “de la idea de que el yo no es algo que esté dado sólo puede identificarse una consecuencia práctica: tenemos que crearnos a nosotros mismos como si fuéramos una obra de arte”. (Hadot, 2002, p.236) Nos parece de crucial importancia señalar este movimiento, ya que la crítica que realiza Foucault sobre el sujeto epistémico, funciona como base imprescindible de su propuesta posterior. Es necesario dejar de presuponer lo que es el hombre, si se quiere pensar en posibilidades distintas y variadas de subjetivación. Es necesario asumir la muerte del hombre para pensar en la creación y constitución del hombre.

Ahora bien, Schmid explica que principalmente a partir del estudio de la *parrhesía*, Foucault llega a la cuestión más importante para su planteamiento de la estética de la existencia. Respecto a esta cuestión nos permitimos citar ampliamente a Foucault:

Etimológicamente la *parrhesía* es el “decirlo todo”. La *parrhesía* dice todo. En rigor no se trata tanto de decirlo todo. La cuestión fundamental en la *parrhesía* es lo que podríamos llamar, de una manera un poco impresionista, la franqueza, la libertad, la apertura, que hacen que digamos lo que tenemos que decir, como nos da la gana decirlo, cuando tenemos ganas de decirlo y en la forma como creemos necesario decirlo- el término *parrhesía* está ligado a la elección, la decisión, la actitud de quien habla, que los latinos justamente tradujeron por la palabra *libertas*. El decir todo de la *parrhesía* se vierte como *libertas*: la libertad de quien habla. Y muchos traductores franceses para traducir *parrhesía* o para traducir *libertas* en el mismo sentido- utilizan la expresión *francparler* [“hablar claro”]. Que me parece la más justa.” (p. 354)

En ese sentido, el “hablar franco” era en la antigüedad uno de los modos del cuidado de sí, que además se encaminaba a dotar de belleza a la existencia. Schmid señala que la propuesta de la estética de la existencia está ligada implícitamente al estudio de Foucault sobre la relación constitutiva del sujeto con la verdad, que como ya explicamos era una relación que tenía por objetivo transformar el ser del sujeto, era una relación que determinaba un modo de vida.

Al respecto, Schmid (2002) indica que la estética de la existencia no es una ética intuicionista, ni se funda en una experiencia interior, ni en un análisis del yo. En sus palabras: “nada tiene que ver con el eudemonismo o con el voluntarismo, sino exclusivamente con la posibilidad de transformación de sí ligada al trabajo del saber y a la relación con la verdad” (p.256.) Así, la constitución del *éthos* del sujeto no pasa necesariamente por un trabajo de fuerza de voluntad, ni se forma a partir de sus más profundas intuiciones, ni proviene de la interioridad del sujeto y sus consecuentes análisis, sino que tiene que ver con la relación que el sujeto establece con la verdad, lo cual además no tiene que ver necesariamente con la búsqueda de felicidad, como lo sería en el eudemonismo. La constitución ética como estética de la existencia se daría en ese juego, en ese ir y venir en el que el sujeto se juega estableciendo una relación con la verdad, transformándose.

Y lo que se pone en juego en esta relación no es la producción del saber por el saber o el perfeccionamiento de una técnica por la técnica en sí misma, lo importante es la posible transformación del *éthos* del sujeto a partir de su relación con el saber. En ese sentido Schmid señala que no existe en la propuesta ética de Foucault una descalificación del saber en sí mismo, antes al contrario, hay una reivindicación del “*sapere aude*” (atrévete a saber), propuesto en la Ilustración, pero es tomado en su sentido más fuerte: atrévete a saber, atrévete a dejarte transformar por el saber, atrévete a experimentar otras posibilidades de ser.

Así, la experiencia ética que Foucault busca actualizar de la cultura grecolatina es justamente la posibilidad de abrir un espacio para la constitución del sujeto por sí mismo, como una obra de arte. Frédéric Gros (2002) explica como Foucault encuentra que en las prácticas antiguas -a diferencia de las prácticas cristianas por ejemplo- se da una práctica del cuidado de sí en relación con la verdad:

en la que se juega la liberación del sujeto más que su encierro en un chaleco de verdad que, pese a ser completamente espiritual, no dejaba de ser total.[...] aquí, el sujeto y la verdad no se anudan, como en el cristianismo, desde el exterior y en una posición de poder dominante, sino a partir de una elección irreductible de

existencia. En consecuencia, es posible un sujeto verdadero, ya no en el sentido de una sujeción sino de una subjetivación. (p. 482)

Gros nos recuerda que los estudios de Foucault sobre la *parresia* --definida como un “hablar franco”, como “palabra verdadera” en la cual el hablante corre el riesgo de jugarse la existencia-- y sobre el cinismo --en el cual Diógenes o Antístenes se muestran como el discurso de verdad encarnada y desafiante--, muestran que para éste “la verdad no se expone en el elemento calmo del discurso, como un eco lejano y justo de lo real. Es en el sentido más justo y literal de la expresión, una razón para vivir. Un logos actualizado en la existencia, y que la anima, la intensifica, la pone a prueba: la verifica”. (Gros, 2002, p. 500)

Así mismo, Gros aclara que Foucault encuentra fundamentalmente importante en la ética grecolatina el tema de la elección personal, dado que no se asume por ser una imposición de orden externo, como podría serlo del Estado o de alguna religión. Sin embargo el hecho de que implique una decisión personal no la reduce a un individualismo, como tantas veces se ha malinterpretado, sino que en esta elección y constitución está siempre implicada, de una u otra manera, la presencia de otro. Foucault encuentra en la ética grecolatina de manera clara la idea de que uno no puede ocuparse de sí mismo sin ayuda de otro. Lo cual generó un sinfín de relaciones sociales en las cuales se sostenía el cuidado de uno mismo. Foucault brinda ejemplos como la escuela de Epicteto en la cual no solo se instruía a estudiantes que iban de paso, sino que también se les formaba a los futuros filósofos y directores de almas. Estaban también los consejeros privados que brindaban su servicio en temas de política o en la formación de los jóvenes. Incluso las relaciones de familia y las relaciones de amistad fungían como base de la cultura del cuidado de sí.

Así, el tema de la importancia del otro en la constitución ética tiene para Foucault una gran relevancia, incluso Gros explica que declaraciones de Foucault, tales como: “me parece que toda la antigüedad fue un profundo error”, tienen que entenderse ligado a que Foucault ubica en la Grecia clásica un camino sin salida, ya que si bien la ética, era una búsqueda por dar estilo a la existencia y no una moralidad normativa, esta búsqueda de estilo se dio también en términos de

buscar una superioridad moral digna solamente de cierta elite social. Por otra parte, en el estoicismo encuentra una liberación de la ética respecto a las clases sociales, dado que cualquiera puede acceder a dicha búsqueda, sin embargo, el razonamiento está basado en que cualquiera puede acceder al bien, en tanto que cualquiera es un ser racional, esto poco a poco se convirtió en una ética que busca ser aplicada de manera obligatoria y universal, “en tanto que se es un ser racional, se está obligado a ser ético”. Al respecto Foucault dirá: “La búsqueda de una moral aceptable para todo el mundo –en el sentido de que todo el mundo debe someterse a ella- me parece catastrófica”. (Foucault, 2002, p.503) Gros explica que quizá son estas las razones que llevan a Foucault al estudio de la filosofía cínica, como si finalmente frente a una ética elitista o una moral obligatoria para todos, Foucault terminara por pensar que la ética solo pudiese tomar una forma de provocación y escándalo político. (Cf. Gros, 2002, p.503).

Su acercamiento al cinismo aparece como el apuntalamiento más radical en su teoría, ya que a partir de este, hablará de un *éthos* que no solo constituye al sujeto, sino que toma una fuerza política de grandes alcances.

Foucault muestra como el cinismo, y particularmente Diógenes, es el ejemplo más radical de la autoconstitución del sujeto antiguo. Si bien el gobierno de sí era condición para gobernar a otros en el marco de la *polis* democrática, lo que con el cinismo se empieza a dibujar es un gobernarse a sí para no ser gobernado por otros, pero también una renuncia a *gobernar a otros*.

En este sentido, el acto político ya no es "activo" en los términos de la democracia ateniense, pero tampoco se hunde en la pasividad de lo involuntario, aquel que se gobierna a sí mismo, aunque no gobierne a ningún otro, es el más libre porque al menos nada exterior le gobierna de manera ciega y es en este punto del discurso donde emerge el cinismo.

Si uno de los ideales de subjetividad en la Antigüedad occidental supone alcanzar la mayor autonomía, para constituirse liberándose de otro tipo de discursos, difícilmente se encontrara en la historia del pensamiento uno más

cercano a este ideal que el cínico. Dicho de otro modo, la pretensión de evitar toda sujeción discursiva, parece encarnada, mejor que en cualquier otro, en el modo de vida cínico. “En este Occidente que ha inventado muchas verdades diversas y modelado artes de la existencia tan múltiples, el cinismo no deja de recordar esto: que bien poca verdad es indispensable para quien quiere vivir verdaderamente, y que bien poca vida es necesaria cuando nos atenemos verdaderamente a la verdad.” (Foucault, 2010, p.203)

Así, nos parece que las investigaciones de Foucault componen un proyecto ético y político. Su trabajo genealógico interpela -de modo Socrático- a los que creen que saben, mostrando la fragilidad de sus verdades más arraigadas, para lograr que se cuestionen, que se ocupen de sí, que se constituyan como sujetos en vez de ser pasivamente constituidos por discursos que ignoran, es decir, que sean capaces de resistir a cualquier dispositivo que perciban como dominante e innecesario. La mayor parte de la gente “acepta como verdad, como evidencia, algunos temas que han sido contruidos durante cierto momento de la historia, [...] esa pretendida evidencia puede ser criticada y destruida. Cambiar algo en el espíritu de la gente, ése es el papel del intelectual” (Foucault, 2008, p.143)

Sin embargo, esta interpelación genealógica, al igual que la de Diógenes, no sólo es constituyente de subjetividad en el interlocutor, sino que también modifica la propia subjetividad del enunciante, “mi problema o la única posibilidad de trabajo teórico del que me sienta capaz sería dejar, según el dibujo más inteligible posible, la huella de los movimientos en virtud de los cuales ya no estoy en el lugar donde estaba hace un momento” (Foucault, 2010, p. 98). Así hay un movimiento, en sus investigaciones que pretende que algo se transforme en él mismo y en sus interlocutores. Desde esta doble función, la genealogía cobra sentido como ontología de nosotros mismos. La propuesta ética de Foucault es un ejercicio de transformación de sí que modifica, a su vez, el entramado de las relaciones de poder, puesto que es posible seguir las líneas actuales, para llegar a captar lo que es, y cómo lo que es podría dejar de ser lo que es. Así el sujeto ético es siempre sujeto político.

En este capítulo hemos explorado la constitución del sujeto antiguo en el marco de una cultura del cuidado de sí, para mostrar que la subjetivación del hombre no siempre ha estado ligada a sistemas disciplinarios rígidos y dominantes. Hemos querido ser claros al mostrar que en Occidente han existido también otras formas de subjetivación en las cuales el espacio de libertad para la autoconstitución del sujeto es amplio y consistente. Ha existido una cultura donde no ha sido necesaria la imposición de reglas y códigos de conducta, en donde la inquietud del propio sujeto, su capacidad de decisión, la relación que establecía con la verdad y su capacidad de transformación eran tomados como componentes valiosos y suficientes para orientar la propia vida.

Una cultura que quizá es lejana en el tiempo, pero que no olvidemos, sentó las bases de occidente, resuena aún como eco lejano de nuestra experiencia y ha habido quienes se han dispuesto a escuchar las antiguas verdades dotándolas de vida y de frescura. Así, nos unimos a la tarea planteada por Hadot de leer y dialogar con la tradición antigua, en el sentido literal que él expresa, dejándonos interpelar de manera honda y honesta por aquellos textos, pero también -como dirá Foucault- por las preguntas de nuestro tiempo. En concreto por las preguntas que surgen en el intrincado campo existencial entre el arte y la educación. Ya que es ahí, en la concepción de las prácticas espirituales grecolatinas, donde encontramos la posibilidad de repensar y transformar nuestro campo de experiencia.

III- Formación artística: de una práctica disciplinaria a una práctica del cuidado de sí

En el primer capítulo hemos expuesto ampliamente cómo el funcionamiento de la universidad se genera mayormente a partir de una lógica instrumental y una racionalidad técnica, lo cual no sólo genera problemáticas considerables, sino que imposibilita la escucha y la lectura de éstas. Hemos intentado construir una aproximación distinta, evitando la tentación de dar respuestas apresuradas a las demandas institucionales que se plantean al interior de la universidad. Sin embargo, esto no significa fatalismo o indiferencia, simplemente hemos considerado, a partir de las reflexiones de Heidegger, la necesidad inicial de una postura de calma y escucha frente a las dificultades que nos presenta el campo educativo. Esto nos ha permitido tomar en serio el malestar expresado por los estudiantes, apuntalándolo como un malestar sintomático, el cual no ha de ser clasificado y suprimido, sino escuchado y atendido. Es en ese malestar en el que hemos encontrado una demanda pertinente y digna de ser atendida.

Asimismo hemos expuesto, a partir de los estudios de Foucault, que dicho malestar es una respuesta frente al dispositivo de control y normalización que pretende determinar las actitudes, las conductas y las subjetividades adecuadas; es un malestar que apunta a mostrar las marcas de la experiencia de un sujeto dentro de un sistema que intenta subsumirlo por completo, pues ha quedado claro que los dispositivos no sólo producen discursos, instituciones u objetos, sino que sientan las condiciones de posibilidad para la formación de los sujetos. Sin embargo, también hemos intentado mostrar que dicho malestar surge como una parte de ellos mismos que no queda asimilada a los cánones del sistema, y en ese sentido aparece como un valiosísimo elemento de partida para pensar en otras posibilidades, dado que en él también se expresa el deseo del sujeto de que su formación y su práctica artística puedan constituirse de otra manera.

Asimismo, hemos revisado las críticas al humanismo y a la categoría de sujeto, realizadas por Heidegger y por Foucault, para analizar las consecuencias

que esto tiene en el campo de la educación y así reivindicar las preguntas que Sloterdijk desprende de dicha crítica:

¿Qué puede domesticar aún hoy al hombre, si el humanismo naufraga en tanto que escuela domesticadora humana? ¿Qué puede aún domesticar al hombre, si hasta el día de hoy sus esfuerzos de auto moderación lo han llevado en gran medida precisamente a su toma del poder sobre todo ente? ¿Qué puede domesticar al hombre si hasta aquí en todos los experimentos de educación de la especie humana quedó poco claro hacia quién o hacia qué educaban los educadores? ¿O no habrá que dejar de lado definitivamente la idea de una formulación competente de la pregunta sobre el cuidado y formación del hombre en el marco de la mera domesticación? (p.11)

En el ánimo de ensayar alguna respuesta para dichas preguntas, y concretamente para generar una perspectiva distinta a la de disciplinamiento y domesticación en el campo de la formación artística, en el segundo capítulo decidimos seguir las investigaciones de Foucault sobre la cultura antigua, nutriéndonos también de las investigaciones de Hadot sobre el mundo grecolatino, principalmente porque desde ese lugar nos es posible pensar en un espacio para la constitución del hombre por sí mismo, la formación del *éthos* al margen de dispositivos disciplinarios de control y dominio. Y específicamente hemos considerado relevante la propuesta ética de Foucault como estética de la existencia, dado que nos permite pensar en el terreno del arte y de las prácticas artísticas como un terreno privilegiado para posibilitar distintos y variados modos de subjetivación. Ahora nos proponemos retomar dichos estudios para reflexionar sobre el campo específico de la formación artística. Con dicho objetivo, el presente capítulo se dividirá en dos secciones, con sus subsecuentes apartados:

A) Elucidaciones filosóficas: En esta sección indagaremos en la posible relevancia que dichos estudios pudiesen tener para construir una perspectiva distinta en el campo de la formación artística.

9- Ética del cuidado de sí y formación artística: En este apartado mostraremos la importancia de la experiencia de la inquietud de sí presentada en la antigüedad para pensar las prácticas educativas actuales. Asimismo, indagaremos las

posibles relaciones entre las prácticas del cuidado de sí y las prácticas artísticas, retomando la función crítica, la función de lucha y la función terapéutica.

10- Estética de la existencia y formación artística: en este apartado mostraremos el potencial de la experiencia estética como una experiencia de transformación del sí mismo, señalando la relevancia de los valores estéticos para la constitución del éthos. Igualmente expondremos la relación que Foucault establece entre el cinismo y el arte contemporáneo. Todo ello para mostrar y reivindicar el campo de la formación artística como un campo privilegiado para la subjetivación al margen de dispositivos disciplinarios.

B) Aplicación: Dado que este trabajo está inserto en la maestría de Filosofía Contemporánea Aplicada, en esta sección expondremos de manera general la propuesta práctica derivada de la presente investigación.

11- Estancias profesionales: en este apartado retomaremos algunas de las experiencias formativas que tuvieron lugar durante la estancia de investigación en la Universidad Autónoma de Querétaro y la Universidad Complutense de Madrid y que fueron significativas para la realización del presente trabajo.

12- Propuesta para la creación de un eje curricular en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Autónoma de Querétaro.

A) Elucidaciones filosóficas

9- Ética del cuidado de sí y formación artística

Cuando era pequeño mi madre me decía: si te haces soldado llegarás a ser general, si te haces cura llegarás a ser papa. En vez de todo eso decidí ser pintor y me convertí en Picasso.

P. Picasso.

Hemos mostrado que la cultura grecolatina estaba sustentada en una ética del cuidado de sí, que implicaba mucho más que la reducida interpretación que occidente ha dado al precepto délfico, “conócete a ti mismo”. También hemos explicado que dicho precepto cobraba su sentido dentro de la amplia experiencia de la *Epimeleia Heautou*, es decir, la experiencia de la inquietud de sí mismo, del ocuparse de sí mismo. Pues bien, nos parece que es precisamente a la luz de esta experiencia de la inquietud de sí mismo, que podemos vislumbrar algo del deseo que lleva a los estudiantes a emprender un camino en el terreno del arte. Tal como exponíamos en el apartado *la universidad como dispositivo disciplinario*, el discurso de los estudiantes sobre su experiencia artística es radicalmente distinto antes de entrar a la universidad. En él se muestra la huella de una experiencia que trastoca su manera de estar en el mundo y que genera un sinfín de inquietudes, cuestionamientos y perspectivas respecto al mismo, pero también respecto a ellos mismos y a su forma de vivenciarlo. Es justamente el potencial de transformación que encuentran en la experiencia artística, aquello que los hace tomar una decisión, la decisión de ocuparse de sus inquietudes y de sus preguntas, comenzando así una carrera artística. Una decisión no sin dificultades, dado que los ya conocidos prejuicios y estigmas sociales alrededor del estudio de una carrera artística, persisten, todos ellos. En ese sentido es una decisión que desde el inicio rompe escandalosamente con ciertas convenciones sociales, y que, sin embargo, los estudiantes movidos por una gran inquietud, sostienen. También en muchas ocasiones, movidos por la inconformidad. Podemos decir que muchos jóvenes expresan con gran sensibilidad una enorme inconformidad respecto a sus distintas realidades, una falta de sentido y una implacable lucidez respecto a los sistemas disciplinarios en los que se han descubierto previamente atrapados.

Expresiones todas, que no han de leerse como falta de adaptación, irresponsabilidad, rebeldía adolescente o peor aún, como pretexto para catalogarlos bajo la etiqueta de “personalidades conflictivas”, ya que esta inconformidad ha funcionado como resorte de su búsqueda en el terreno del arte, dado que en éste han encontrado la posibilidad de cuestionar, de ir construyendo sentidos, de transformar fragmentos de su realidad y de ir posicionándose frente a un mundo que de pronto se les presenta como caótico y vacío. Es así como estos jóvenes, que no olvidemos se encuentran aún en un proceso de selección para ingresar a la universidad, expresan su dificultad para sostenerse en el mundo, expresan su imperiosa necesidad de construir sentidos, de un modo o de otro expresan siempre el reconocimiento de la falta, de su propia falta.

Ahora bien, en relación al diálogo que estamos estableciendo con la ética del cuidado de sí del mundo antiguo, recordemos ahora las interpretaciones que Foucault retoma del precepto delfico: “conócete a ti mismo”. En un caso, hace referencia a la prudencia que debe de tenerse frente a los dioses, reconociendo que no se es un Dios, sino un simple mortal, en falta. En otro caso, habría que examinarse a uno mismo, para poder formular las preguntas adecuadas al oráculo, ¿qué es lo que uno puede preguntar?, solamente lo que uno no sabe, entonces ¿qué habría que examinar? lo que a uno le hace falta saber, de nuevo se hace referencia a la falta. Así, el reconocimiento de la propia falta se muestra siempre como condición previa a cualquier búsqueda genuina. Por lo tanto, consideramos que en las ocasiones escandalosas, formas que toma dicho reconocimiento de la falta por parte de los jóvenes, se encuentra un elemento indispensable que sostiene la inquietud sobre ellos mismos, un elemento que sustenta el ocuparse de ellos mismos, algo que funciona a su favor y no en su contra, como inicio de su formación artística.¹⁰

¹⁰ Como podemos notar, estos elementos no hacen referencia solamente a una falta de saber o a una falta de herramientas técnicas, sino que hacen referencia a una falta más radical, a la falta constitutiva del sujeto. A propósito de esto será necesario revisar la noción de falta propuesta por el psicoanálisis, especialmente por J. Lacan, ya que desde este abordaje podemos entender que la falta, no es la falta de esto o aquello, sino la falta en ser que constituye al sujeto.

Por lo tanto, los estudiantes entran a la universidad con la expectativa de constituirse y transformarse a través de la experiencia estética, cosa que en distintas medidas ya han experimentado. Sin embargo, como ya hemos explicado esta posibilidad se disuelve al interior de la universidad, dado que la educación dentro del marco institucional, se entiende como una forma de disciplinamiento y domesticación, donde el mayor peso recae sobre el desarrollo de la técnica en sí misma y no sobre la transformación del sujeto. Así, los estudiantes se encuentran con el mismo sistema rígido y disciplinario del que intentaban alejarse y sus inquietudes y experiencias dejan de tener un lugar relevante en su formación. Situación que hemos expuesto de manera extensa en el apartado *La universidad como dispositivo disciplinario*.

Ahora bien, ¿no podría ser el terreno de la formación artística un lugar donde se propiciara el desarrollo de dichas inquietudes y de la particularidad de la experiencia de cada sujeto? Después de haber explorado la ética del cuidado de sí, nos preguntamos, ¿no es la formación, y especialmente, la formación artística el lugar ideal para que esto sea haga efectivo?

Retomemos las funciones generales que Foucault identifica en todas las prácticas del cuidado de sí y pensemos si no pudiesen ser las funciones de la formación artística: función crítica, función de lucha y función terapéutica.

Consideramos que la función crítica tal como se daba en las prácticas del cuidado de sí, puede darse en las prácticas artísticas, ya que es justamente lo que le permite al sujeto cuestionar las realidades que le rodean, discernir y paulatinamente deshacerse de los hábitos y de los discursos que a lo largo de su vida han recortado o limitado su experiencia de manera indeseable e innecesaria. Esto coincide también con el *éthos* crítico planteado por Foucault, a partir del cual propone que nuestra tarea como hombres ilustrados es señalar los límites de condición de nuestra experiencia, aquellos límites ético-políticos históricamente dados, que al carecer de fundamento naturalista, son límites transformables. Así, la función crítica permite ubicar dichos límites para su franqueamiento, para poder ser de otra manera. Consideramos que esto es deseable en cualquier tipo de

formación, pero es particularmente relevante en la formación artística, ya que el arte especialmente desde las vanguardias ha funcionado como un poderoso elemento crítico de transformación social.

Ahora bien, la función de lucha en las prácticas del cuidado de sí implicaba que el sujeto adquiriese el coraje y las herramientas necesarias para combatir a lo largo de su vida. ¿No tendría que ser ésta una función indispensable en la educación? ¿Obtener herramientas necesarias para enfrentar la vida? Y, ¿que acaso el acto artístico no implica siempre coraje, la necesidad de arriesgarse? Nos parece clara y bella la forma en la que esto queda dicho en una pequeña charla que Octavio Paz (1983) establece con el poeta norteamericano, Robert Frost:

- Exactamente, es la experiencia de la libertad. Es como la poesía. La vida es como la poesía, cuando el poeta escribe un poema. Empieza por ser una invitación a lo desconocido: se escribe la primera línea y no se sabe lo que hay después. No se sabe si en el próximo verso nos espera la poesía o si vamos a fracasar. Y esa sensación de peligro mortal acompaña al poeta en su aventura. [...]

-En cada línea, en cada frase está escondida la posibilidad de fracasar. Y de que fracase todo el poema, no únicamente ese verso aislado. Y así la vida: en cada momento podemos perderla. En cada momento hay un riesgo mortal. Y cada instante es una elección.

-Tiene usted razón. La poesía es la experiencia de la libertad. El poeta se arriesga, se juega el todo por el todo del poema de cada verso que escribe.

-Y no se puede uno arrepentir. Cada acto, cada verso, es irrevocable, para siempre. En cada verso uno se compromete para siempre.

Visita a un poeta. Las peras del Olmo, p.163.

Así en cada trazo, en cada movimiento, en todos los cantos y en todas las notas, el acto poético que habita en todas las artes, comporta un perpetuo riesgo.

Por último, Foucault explica que las prácticas del cuidado de sí se acercaban más a una función terapéutica que a una función meramente

pedagógica. Ya que la noción de ‘*phatos*’ en la cultura grecolatina, no solo significaba enfermedad del cuerpo, también significaba pasión del alma. Y dado que se consideraba que el sufrimiento provenía del desbordamiento de las pasiones, la filosofía como práctica del cuidado de sí, era considerada una terapia que sanaba y purificaba el alma. En este caso, consideramos que las prácticas artísticas pueden tener una función terapéutica pero no como un medio para controlar y domeñar las pasiones. Tampoco pensamos que la función terapéutica del arte se asemeje a lo planteado por la “Arteterapia”, donde supuestos expertos en la disciplina utilizan los medios artísticos para “resolver dificultades conductuales, emocionales o de salud mental”¹¹. No es que el arte resuelva algo, ni nos proponemos clasificar las experiencias humanas como dificultades o déficits a superar. Nos parece que esta perspectiva se sustenta en una clara ideología humanista, que utiliza al arte como un disfraz benevolente dejándolo al mismo nivel que cualquier otro intento de domesticación y normalización.

Consideramos que más bien la actividad artística puede tener una función terapéutica, en tanto se torna un “saber hacer” con las pasiones, lo cual no significa domeñarlas, trascenderlas o erradicarlas. Pero será mejor dejar hablar a los poetas para alumbrar esta idea. Escuchemos las palabras de García Lorca (1983) para mostrar la diferencia:

El poeta es un árbol
con frutos de tristeza
y con hojas marchitas
de llorar lo que ama.
[...]
Sabe que los senderos

¹¹ La Asociación Británica de Arteterapia (BAAT) describe a la Arteterapia como:

“Una forma de psicoterapia que usa los medios artísticos como el modo de comunicación primordial. Ésta es practicada por arteterapeutas cualificados y registrados quienes trabajan con niños, jóvenes, adultos y ancianos. Puede utilizarse para diferentes diagnósticos o dificultades como los emocionales, problemas conductuales o de salud mental, aprendizaje, discapacidades físicas, lesiones cerebrales o situaciones neurológicas y enfermedades... La arte terapia no es una actividad recreacional o una clase artística, aunque se puede disfrutar de ella. Los clientes no necesitan de experiencia previa alguna o ser expertos en arte”

son todos imposibles,
y por eso de noche
va por ellos en calma.

En los libros de versos,
entre rosas de sangre,
van pasando las tristes
y eternas caravanas

que hicieron al poeta
cuando llora en las tardes,
rodeado y ceñido
por sus propios fantasmas.

Poesía es amargura,
miel celeste que mana
de un panal invisible
que fabrican las almas.

Poesía es lo imposible
hecho posible. Arpa
que tiene en vez de cuerdas
corazones y llamas

[...]

¡Oh, que penas tan hondas
y nunca remediadas,
las voces dolorosas
Que los poetas cantan!

(p.70-72)

El poeta no pretende erradicar su tristeza, sino hacer de su tristeza frutos. El poeta sabe que los caminos son todos imposibles y sin embargo anda. El poeta hace posible lo imposible y con sus penas -nunca remediadas- el poeta canta.

Y si tal como plantea Hadot, dentro de la cultura del cuidado de sí, la filosofía y las prácticas que la acompañaban implicaban una conversión que trastocaba la existencia del sujeto, que lo hacía ser de otra manera ¿No es precisamente esa la función del arte, hacernos ser de otra manera? A final de cuentas, lo que nos estamos preguntando es: ¿será posible pensar las prácticas artísticas, como prácticas del cuidado de sí?

Si la inquietud de sí mismo es algo que se muestra claramente en las palabras de aquellos que emprenden su búsqueda en el terreno del arte; si el reconocimiento del propio límite y de la propia falta es algo que se da de facto; si hemos podido responder afirmativamente a la presencia de la función crítica, a la función de lucha y a la función terapéutica que comportan la actividad artística; y si finalmente suponemos que la principal función del arte es hacernos ser de otra manera, pensamos que sí, es posible pensar las prácticas artísticas desde la perspectiva de las prácticas del cuidado de sí. Donde efectivamente hay un sin número de saberes y técnicas, pero lo esencial recae sobre la transformación del “sí mismo” en relación a esos saberes y técnicas. Y donde sus inquietudes, sus preguntas y sus experiencias toman una relevancia determinante en su proceso de transformación.

Ahora bien, recordemos que en el análisis que Foucault hace del Alcibiades, nos muestra que el “sí mismo” hace referencia a la posición singular que el sujeto toma respecto a sus distintas determinaciones. Así, no estamos sugiriendo que la subjetivación pueda darse al margen del entramado entre los discursos imperantes y las relaciones de poder, ocuparse de sí mismo, no significa convertirse en una isla. Significa reivindicar ese espacio en el cual el sujeto es capaz de posicionarse de un modo o de otro frente a sus determinaciones. Donde como también ya hemos explicado la relación con el otro es fundamental, hemos visto como la cultura grecolatina se servía de un tejido social amplio para sostener

las relaciones de cuidado. Entonces ahora nos preguntamos: ¿podría ser la universidad un espacio en el cual se generaran las condiciones y las relaciones que sirvieran como sustento de las prácticas artísticas como prácticas del cuidado de sí? Esta pregunta no podemos responderla, sabemos que por lo pronto y tal como están planteadas las cosas, esto no es así, o al menos no lo es en el caso específico del terreno práctico del que hemos partido. Y muy por el contrario observamos que las prácticas artísticas al quedar sometidas dentro de este marco institucional, se plantean como meros ejercicios técnicos determinados por los discursos de saber imperantes. Dentro de este sistema se establecen códigos de reglas de conducta rígidos y endurecidos donde la educación es planteada como un disciplinamiento guiado o encubierto por ideales humanistas que determinan lo que el hombre tendría que ser o en lo que tendría que convertirse por medio de la educación. La alta instrumentalización que adquiere este intento de domesticación sienta las condiciones y marca los límites para la más precisa sujeción, no así para la subjetivación. Si pudiésemos abrir un espacio de pensamiento post-humanista, tal como lo plantean Heidegger, Foucault y Sloterdijk, ¿Qué consecuencias obtendríamos en la educación? Quizá tal como sugiere Foucault en *Las palabras y las cosas...* si el rostro del hombre se borrara en la arena del mar... no quedaría más que el mar. Ese infinito mar que alberga también infinitas posibilidades de ser. Y frente a este vasto océano abierto, la experiencia estética parece mostrarse como la aventura perfecta donde el sujeto constituye su modo de ser en un incesante ir y venir, en el cual la particularidad y la diferencia radical se hacen efectivamente posibles.

10. Estética de la existencia y formación artística.

La vida nunca hace otra cosa que imitar al libro, y ese libro mismo no es más que un tejido de signos, una imitación perdida, que retrocede infinitamente.

R. Barthes.

La estética de la existencia muestra una estrecha conexión entre experiencia estética y forma de vivir. Schmidt explica que, sin duda, si algo define a la experiencia artística es la inconclusa tarea de abrir espacios para la transformación del sí mismo, al respecto trae a cuenta las palabras de Foucault: “Esta transformación de uno mismo por uno mismo es, pienso yo, muy similar a lo que está en liza en la experiencia estética. ¿Por qué debería un pintor trabajar sino se transforma mediante su propia pintura? ” Así, dirá Schmidt (2002): “la estética de la existencia no es, en suma, simplemente una forma de saber y de fundamentación, sino una forma de vida, para la que la proximidad con la experiencia estética resulta decisiva.” (p. 270)

Hemos explicado que los estudios de Foucault van encaminados a pensar una historia de los modos de constitución de la subjetividad. Ahora bien, dentro de este marco general de investigación, Schmidt nos recuerda que el trabajo de Foucault explora las formas de racionalidad en las que el sujeto se toma a sí mismo como objeto. Siguiendo esa línea, Foucault encuentra dentro de la investigación genealógica que lo lleva al estudio de la cultura grecolatina, la puesta en juego otra forma de racionalidad. Si bien en occidente todas las prácticas, a partir de las cuales el sujeto se constituye y se transforma a sí mismo están enmarcadas dentro de cierto tipo de saber que toma determinado valor científico, la ética del cuidado de sí no está ligada a ese valor científico, ni tampoco a instituciones particulares, sino a cierto modo de conocimiento y formación de saber. Como ya hemos visto, Foucault encuentra en la antigüedad una marcada relación entre el saber y el *éthos*, el saber toma relevancia en tanto que forma y transforma el *éthos*, un saber que incide en la actitud y en la forma de ser del sujeto. Así, Schmidt (2002) explica que el terreno en el que finalmente

aterrizza Foucault es en el de la ética como estética de la existencia, es decir: “la modificación del sujeto y de su relación con el mundo, la modificación de la actitud y el comportamiento, la modificación de las prácticas como consecuencia de esta reflexión, la llamada de atención sobre la posibilidad de otras experiencias” (p.258)

Sin embargo, Schmidt enfatiza que la transformación del sujeto no solo dependería del trabajo con el saber, sino que también implica el “tipo de saber” que se pone en juego. Este tipo de saber valida de manera distinta el concepto de *episteme*, que en griego significa “saber de algo”. Este “saber de algo” revela una clara referencia a la praxis. Por lo tanto, la forma de saber que se valida dentro de la estética de la existencia tiene su punto de partida en la experiencia del sujeto. Así, dirá Schmid (2002): “no es un saber enciclopédico, sino episódico, ya que no alude a un saber total susceptible de abarcarlo todo, sino a relaciones y situaciones concretas” (p.258)

En ese sentido, es un saber que puede apreciarse a la luz de criterios estéticos, tales como la atención y la observación, un saber que procede también de la percepción y la sensibilidad. Schmidt explica que es un saber estético en el sentido que aparece en la obra de Aristóteles, donde el término *aisthesis* se presenta como un instrumento de orientación y conducción de la vida, lo cual muestra por qué para Aristóteles la ética se constituiría como una disciplina esencialmente estética. De esta manera, la ética surgiría de un saber correspondiente a cada situación, donde es de suma relevancia la particularidad del sujeto del que proviene, de su experiencia.

Asimismo, explica Schmidt, la estética de la existencia se relaciona con un ejercicio de atención que permite una percepción sólida y aguda del presente, implica el estar abierto y alerta. Atención que también es evidentemente fundamental en la propuesta foucaultiana de realizar una ontología del presente, una ontología de nosotros mismos, donde fundamentalmente se trataría de posibilitar otros modos de pensar, de hacer y de ser. Esta ontología de nosotros mismos: “no intenta hacer posible una metafísica que, finalmente, se convierta en

ciencia; trata, más bien, de dar tan lejos como sea posible un nuevo ímpetu a la tarea indeterminada de la libertad” (Foucault, 1984, p. 46)

Del mismo modo, la observación tiene un papel fundamental en la estética de la existencia, en la cual habría que ejercitarse en cierto modo de ver, en cierto modo de mirar, el cual no implica simple contemplación y quietud, sino que esta mirada en su particularidad permite la resistencia a la mirada normalizadora que proviene de los discursos y relaciones de poder existentes. Es una mirada móvil que permite el desplazamiento de perspectivas, que produce nuevas visibilidades, haciendo visible lo invisible.

En suma, la ética como estética de la existencia, abre la posibilidad de pensar de otra manera, pero también de percibir de otra manera. La construcción y el desplazamiento de una elevada sensibilidad es “necesaria para seguir las huellas que permanecen cerradas a otro tipo de racionalidad” (Schmidt, 2000, p.261)

Dentro de este marco de comprensión, nos preguntamos, la estética de la existencia versa sobre la constitución del éthos, ¿pero no es especialmente el éthos de artista el que es constituido de esta manera?, ¿no es particularmente el artista aquél que, en cierta medida, va configurando su modo de ser a partir del desarrollo y transformación de su propia sensibilidad?, ¿no es a partir de esto que le es posible hacer arte? y a la inversa ¿no es la práctica artística el terreno en el cual su sensibilidad se ve puesta en juego, confrontada, transformada?

Además, recordemos que Foucault encuentra que: “de la idea de que el yo no es algo que esté dado sólo puede identificarse una consecuencia práctica: tenemos que crearnos a nosotros mismos como si fuéramos una obra de arte” (Schmidt, 2000, p.236). La explícita comparación que hace Foucault entre la formación ética del sujeto y la realización de una obra de arte, nos permite suponer que son justamente aquellos que están dedicados al arte, los que se encuentran en una posición privilegiada para constituirse a sí mismos como una obra de arte, para efectuar una subjetivación al margen de la normalización,

aquellos que serían capaces y tendrían los elementos para posicionarse éticamente frente a un sistema de reglas y códigos morales establecidos, aquellos que desarrollarían y establecerían determinada forma de relación con la verdad.

A propósito de esto, recordemos el apartado *La importancia del éthos grecolatino y la estética de la existencia*, donde explicamos que Foucault encuentra los elementos más importantes de la ética como estética de la existencia, a partir del estudio de la *parresia* y del cinismo, filosofía que ahora nos conformaremos con decir que era un modo de vida que consistía en hacer un escándalo en torno a la relación del sujeto con la verdad. Pues bien, Foucault encuentra que el cinismo tiene una continuidad en la modernidad, esa actualización del cinismo como forma de vida en la modernidad tiene su lugar precisamente en el terreno del arte moderno. Foucault encuentra en el arte moderno la actualización del principio de la vinculación del estilo de vida y la manifestación de la verdad expresada de dos maneras.

En primer lugar, hace referencia a que fines del siglo XVIII y durante el siglo XIX, la vida del artista se muestra como una vida realmente singular que no se reduce en lo absoluto a las formas ordinarias y establecidas socialmente. Hace referencia a que inclusive en el renacimiento podemos encontrar en las biografías de artistas hechas por Vasari, de manera clara la idea de que el artista no tiene en modo alguna una vida común a la de los demás. Sin embargo, en el siglo XIX aparece la idea de que la vida del artista en sí misma es un testimonio de lo que es el arte en su verdad. Así no solo es una vida singular, sino que es parte del soporte de la verdad expresada en su arte. Explica que a su vez, esto está basado en dos principios. En primer lugar, que el arte es capaz de dar a la existencia una forma que rompe radicalmente con otras formas de vida y que se presenta como la verdadera vida. Y en segundo lugar, que esa vida particular y verdadera del artista muestra que la vida avala que toda obra que surge de ella y la transforma a ella pertenece al dominio del arte. De este modo, Foucault apuntala que la vida del artista como una de las condiciones para la obra de arte, como una obra de arte en sí misma, es una continuación del pensamiento cínico de la vida como

manifestación de ruptura escandalosa, a partir de la cual se muestra la verdad y cobra cuerpo. (Cf. Foucault, 2010, p. 175)

Por otro lado, el arte se relacionaría con el cinismo en el momento en el que deja de tener como objetivo la imitación de la naturaleza y pasa a ser según Foucault (2010): “la puesta al desnudo, el desenmascaramiento, la depuración, la excavación, la reducción violenta a lo elemental de la existencia [...] El arte (Baudelaire, Flaubert, Manet) se constituye como lugar de irrupción de lo sumergido, el abajo, aquello que, en una cultura, no tiene derecho o, al menos, posibilidad de expresión” (p.175)

En ese sentido, Foucault postula que el arte moderno establece con las normas sociales, con los valores y con los cánones estéticos de cada época una polémica relación de reducción y transgresión, en donde cada regla postulada en determinado momento es cuestionada por el momento siguiente. Así, Foucault (2010) expresa:

“el arte moderno tiene una función que cabría calificar esencialmente de anticultural. Hay que oponer al consenso de la cultura, el coraje del arte en su verdad bárbara. El arte moderno es el cinismo en la cultura vuelta contra sí misma. Y si no es solo en el arte, es sobre todo en él donde se concentran en el mundo moderno, en nuestro mundo, las formas más intensas de un decir veraz que tiene el coraje de correr el riesgo de ofender.” (p.176)

Ahora bien, consideramos que la relación que establece Foucault entre cinismo y arte moderno no puede sostenerse cabalmente en nuestra época o pensamos que se sostiene en un sentido y no en el otro. No pensamos que el arte se valide a partir de la vida del artista, ya que suscribimos la tesis de Roland Barthes sobre la muerte del autor, la cual señala que la obra de arte (hace referencia particularmente a la escritura) se sostiene a sí misma como campo de origen, sin necesidad de hacer referencia a un autor-creador. Al respecto dice:

Cuando se cree en el Autor, éste se concibe siempre como el pasado de su propio libro: el libro y el autor se sitúan por sí solos en una misma línea, distribuida en un antes y un después: se supone que el Autor es el que nutre al libro, o sea, que existe antes que él,

que piensa, sufre y vive para él; mantiene con su obra la misma relación de antecedente que un padre respecto a su hijo. Por el contrario, el escritor moderno nace a la vez que su texto; no está provisto en absoluto de un ser que preceda o exceda su escritura, no es en absoluto el sujeto cuyo predicado sería el libro; no existe otro tiempo que el de la enunciación, y todo texto está escrito eternamente aquí y ahora. (Barthes, 1968, p.3)

Si se sigue esta tesis, la obra de arte cobra una radical independencia del autor, razón por la cual no podríamos sostener que la vida del artista funcione como sustento que le da sentido a la obra de arte. Sin embargo, esto no implica la anulación del proceso contrario: que la obra de arte determina al artista, quien nace con su obra. Y es en ese sentido en el cual la comparación que Foucault establece con el cinismo cobra relevancia: el arte es capaz de transformar la vida dando a la existencia una forma radical.

Nos parece que la tesis sostenida por Barthes estaba ya esbozada por Freud cuando a propósito de la creación artística sostiene que no es el gran Miguel Ángel quien crea la Capilla Sixtina, sino la gran Capilla Sixtina quien crea a Miguel Ángel. Por supuesto que ambas tesis implican una renuncia al gran imperio del autor, pensado desde la psicología del yo, donde el arte sería el resultado de un gran hombre que lo crea a partir de su fuerza, su voluntad y su intención. El artista moderno se situaría en otro lugar: “para él, [...] la mano, alejada de toda voz, arrastrada por un mero gesto de inscripción (y no de expresión), traza un campo de origen, o que, al menos, no tiene más origen que el mismo lenguaje, es decir, exactamente eso que no cesa de poner en duda todos los orígenes” (Barthes, 1968, p.3) Y no está de más decir que el apuntalamiento hecho por Freud sobre la Capilla Sixtina y Miguel Ángel queda dicho en su texto *Introducción al narcisismo*, donde este cambio de posición en la relación entre obra y artista es mencionado precisamente como el más grande golpe al narcisismo de la humanidad.

Ahora bien, una vez expuestos los elementos que tienen en común la experiencia estética y la conformación del éthos, lo que nos interesa reivindicar en el campo de la formación artística es, en primer lugar, que tal como nos dice Foucault, nuestra sociedad: “apenas conserva el recuerdo de que la obra de arte

decisiva de la preocupación por uno mismo, el ámbito determinante en el que se tienen que utilizar valores estéticos, no es otro que el yo, la propia vida, la propia existencia” (Schmidt, 2002, p.232)

Una vez más, tendremos que detenernos un momento frente a esta afirmación, dado que aunque ya hemos enfatizado que Foucault de ninguna manera regresa a la idea de un sujeto constituyente, afirmaciones como estas generan cierta estridencia que no quisiéramos que dieran a entender algo que no queremos decir. No pensamos que la constitución del sujeto como obra de arte sea una construcción realizada por el yo, sin más ni menos, como una operación voluntariosa en la cual el sujeto decide como constituirse o hasta como decorarse. Más bien sostenemos que el sujeto se va determinando y transformando a su vez, a partir de su obra. Pero se hace necesario mencionar que aún esta constitución tiene un límite, al igual que la constitución de una obra de arte lo tiene. Si pensamos el arte en su vertiente significativa, como un lenguaje, tendríamos que aceptar que no se puede pintar lo que sea, dado que existe determinado número de colores y trazos posibles, no se puede componer cualquier cosa, dado que existen determinado número de sonidos y armonías, y no se puede bailar como sea dado que el cuerpo tiene límites infranqueables en su movimiento, el cuerpo se impone en la fragilidad de su carne. Así, no estamos planteando una libertad de constitución sin límites. Sin embargo, estos límites no tienen que estar eternamente dados por sistemas disciplinarios de control y de dominio, dado que el sujeto está en posibilidad de ubicarlos y posicionarse frente a ellos de tal o cual manera, tal como el arte a partir de las vanguardias se posiciona y trasgrede los límites y los cánones de su época.

Y en segundo lugar, consideramos que la estética de la existencia es el intento por disolver la distancia entre arte y vida, y, en ese sentido, nos parece que si enfocamos las prácticas artísticas como prácticas del cuidado de sí, es posible plantear que la actividad artística, no solo genera obras de arte, sino que abre la posibilidad para la constitución del sujeto en su particularidad más radical. No sería el arte una imitación de la naturaleza y de la vida. Sino que la vida tomaría

su modelo del arte y es en ese sentido que la constitución ética esta irremediabilmente atravesada por la estética. Y finalmente consideramos que es desde este lugar, y no desde el humanismo, de donde tendría que partir la formación del hombre, particularmente, la formación artística.

B) APLICACIÓN

Por principio es importante mencionar que mientras esta investigación fue llevada a cabo en la maestría de filosofía contemporánea aplicada se continuó trabajando en el área de psicopedagogía de la Facultad de Bellas Artes de la UAQ, esto permitió mantener un diálogo vivo con las preguntas e hipótesis de esta investigación. También es importante dejar claro que el objetivo principal que se plantea al interior de esta maestría es generar una propuesta de “aplicación de la filosofía” que pueda tener incidencia en el marco social. En esta investigación se ha partido de la idea de que la filosofía no se aplica, como tal, al marco social, más bien consideramos que a partir del marco social nos es posible hacer elucidaciones y esclarecimientos filosóficos, que pueden tener o no, posterior incidencia en la realidad social de la que provienen, pero que definitivamente inciden en nuestra comprensión de dicha realidad, siendo este movimiento razón suficiente para sostener una investigación desde el ámbito filosófico. En ese preciso sentido, el presente trabajo ha sido posible, en primer lugar, gracias a la experiencia que ha tenido lugar dentro del campo práctico de la educación artística y, en segundo lugar, gracias a la capacidad de escuchar y de problematizar dicha experiencia desde el marco de la filosofía.

Ahora bien, las estancias profesionales fueron realizadas en dos instituciones: la Universidad Autónoma de Querétaro y la Universidad Complutense de Madrid. Ambas estancias fueron importantes para la realización de este trabajo y en el presente apartado nos proponemos señalar algunas de las experiencias significativas que tuvieron lugar durante las mismas.

A continuación presentamos las tres principales pautas que guiaron nuestro interés, nuestras observaciones y nuestro diálogo durante dichas estancias.

1. Identificar y profundizar en las situaciones previamente escuchadas desde el área de psicopedagogía.
2. Establecer, a partir del acercamiento a distintos saberes, hasta qué punto es posible la comparación entre las prácticas artísticas y las

prácticas del cuidado de sí que nos hemos propuesto explorar en esta tesis.

3. Y por último, observar hasta qué punto se ejercen o se piensan las prácticas artísticas como prácticas del cuidado de sí al interior de las instituciones educativas, aunque esto no este dicho de manera explícita. Es decir, se ha querido observar cómo aunque las prácticas del cuidado de sí de la cultura antigua no se tengan como referente teórico de las prácticas artísticas al interior de las instituciones educativas ¿hasta qué punto estas se dan de facto como una experiencia comparable a las prácticas del cuidado de sí?

Estancias profesionales

11.1-UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

Como ya se ha mostrado a lo largo de este trabajo, la experiencia en el área de psicopedagogía de la Facultad de Bellas Artes fue el terreno práctico más significativo para el desarrollo de esta investigación, ya que a partir de la escucha de los estudiantes fue posible el planteamiento del problema y la posterior hipótesis de investigación. Aunado a esto se realizó, durante la estancia profesional, un curso de formación docente dirigido a todas las licenciaturas de dicha facultad del cual destacaremos algunos puntos relevantes en el siguiente apartado.

11.1.1. Curso de formación docente: “Autodiagnóstico de los problemas éticos generados en las prácticas didáctico pedagógica”.

Este curso se impartió en la Facultad de Bellas Artes en una modalidad semi-presencial: 30 horas presenciales y 20 horas de trabajo a distancia, con 50 horas de valor curricular para los docentes.

Se planteó como objetivo general:

- Generar una conciencia crítica en los cuerpos docentes de la facultad a través de la construcción auto-diagnóstica de los problemáticas éticas que afectan las prácticas educativas.

Y como objetivos específicos:

- Hacer explicitas las problemáticas éticas que los docentes identifiquen al interior de sus áreas para poder darles orden y generar una mayor conciencia crítica y reflexiva al respecto.
- Reconocer los presupuestos que subyacen acerca de lo que es la educación, de lo que es el artista y de lo que es la docencia tras los conflictos que sean detectados.

El planteamiento de este curso era de gran relevancia para esta investigación dado que se consideró necesario generar un espacio de diálogo al interior de la academia, donde fuese posible escuchar la perspectiva de los docentes respecto a los retos que les plantea la educación artística. Las situaciones que identificaron cómo problemáticas al interior de sus respectivas áreas fueron de muy distinta índole, sin embargo conforme se fue profundizando en los supuestos en los que se sostenían dichos conflictos, los docentes identificaron puntos en común a todas las áreas.

En primer lugar, reconocieron que no tenían claros los criterios educativos que pudiesen orientar su ejercicio docente, ligado a esto, consideraban que no había una discusión teórica seria y honesta al interior de la academia sobre el ejercicio y la enseñanza de las prácticas artísticas, sino que más bien lo que solía presentarse como discusión era en realidad un intento de imposición de posturas personales que responde a formaciones distintas, o bien, una lucha de poder entre distintos cuerpos académicos que tiene por objetivo un incremento en sus cargas horarias.

Y en segundo lugar, los docentes expresaron la presión a la que están sometidos dentro del sistema universitario al tener que luchar por sostener distintos nombramientos, como aquellos provenientes del SNI (Sistema Nacional

de Investigadores), para los cuales tienen que cumplir con determinados criterios, cuantificados por “puntos”, a través de los cuales se les otorgan diversos estímulos económicos. Esto genera un desgaste en los docentes que les deja poco tiempo y pocos deseos para la preparación de sus clases y para el diálogo con sus estudiantes. La acumulación de documentos, la asistencia constante a cursos de formación, las publicaciones forzosas, se convierten en una lucha por sostener un estatus académico que les permita la supervivencia, perdiéndose así el compromiso inicial que los maestros establecían con la labor docente.

Estas conclusiones por parte de los docentes fueron de suma importancia para la presente investigación ya que nos permite ver de manera clara como el sistema altamente instrumentalizado que han alcanzado las universidades perturba violentamente las relaciones que se establecen con el saber y con los otros, en todos los niveles. No solo son los estudiantes los que viven las consecuencias de esta instrumentalización, como hemos mostrado, también los docentes se muestran afectados de distintas maneras, su acercamiento al saber cambia, dado que está forzado por criterios cuantitativos, deben cumplir con cierto número de publicaciones cada determinado tiempo. Ellos mismos reconocen que bajo estos criterios le es en suma complicado realizar investigaciones de calidad. Esto también afecta las relaciones que los docentes establecen entre sí, ya que estas se convierten en francas luchas de poder dentro de la academia, en las cuales ellos mismos reconocen la imposibilidad de establecer un diálogo fructífero. Y finalmente todo esto repercute directamente en el ejercicio docente y en la relación docente-estudiante. El desgaste producido por el cumplimiento de las exigencias del sistema universitario al degradar de manera significativa la relación del docente con el saber y con los cuerpos académicos, degrada también de manera inevitable la labor docente.

11.2. UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID.

Esta estancia de investigación fue realizada en el periodo enero-mayo del 2015 y fue posible gracias al otorgamiento de una beca mixta por parte de Conacyt, la

cual fue postulada por medio de la coordinación de la Maestría en Filosofía Contemporánea Aplicada y gracias a la recepción por parte de la Mtra. María Acaso, investigadora del Departamento de Didáctica y Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid. Durante esta estancia no solo fue posible asistir a diversos museos, centros culturales y ferias de arte contemporáneo internacional (ARCO), sino que además hizo posible el involucramiento en diversos procesos educativos, los cuales tuvieron gran relevancia para pensar el tema que nos compete. En los apartados siguientes nos limitaremos a hacer breves descripciones de las experiencias formativas más relevantes para la presente investigación.

11.2.1 Departamento de didáctica de la expresión plástica.

Este departamento, adscrito a la facultad de bellas artes de la UCM, está integrado por una red de investigadores consolidados, con múltiples publicaciones y un largo recorrido en experiencia docente.

Su línea de trabajo, dicho de manera general, consiste en evidenciar la obsolescencia del sistema educativo actual, considerando distintos factores, y desarrollar prácticas educativas contemporáneas en la educación general y en el terreno de la educación artística en particular. Con dicho objetivo sus líneas de investigación se diversifican de manera importante, generando proyectos que pasan por la inclusión del arte como elemento didáctico para la educación básica, el desarrollo de actividades educativas en centros artísticos y culturales, la implementación de actividades artísticas en instituciones de salud, el desarrollo de programas y talleres artísticos en centros penales, la actualización del elementos didácticos al interior de la educación artística, el desarrollo y la reflexión en torno a la tecnologías como medios artísticos, el desarrollo de prácticas artísticas como medio de socialización, la creación y desarrollo del museo de arte pedagógico infantil, teoría del arte, entre otras.

Asimismo, dicho departamento está ligado de manera directa con el Máster en educación artística en instituciones sociales y culturales, y de manera adyacente

con el Máster de investigación en arte y creación. Los estudiantes del primero de estos másteres tienen que realizar un trabajo de fin de máster que consiste en una investigación que surja también de un campo práctico. Así, este postgrado genera múltiples convenios con distintas instituciones de diversa índole, tales como el Museo Reina Sofía, El Museo de Arte Pedagógico Infantil, La casa Encendida, El centro cultural Matadero, Fundación telefónica, centros hospitalarios, centros penitenciarios, etcétera. Esta variedad en las actividades que genera el departamento de didáctica fue muy fructífera para el presente trabajo, dado que fue posible seguir la investigación de los estudiantes, participar de los análisis y discusiones grupales en torno a estos, así como asistir a la realización de algunos proyectos, entre los cuales, nombraremos los más significativos.

A) Visitas guiadas a exposiciones en el centro cultural Matadero Madrid.



Figura 2. Centro Cultural Matadero, Madrid, España.

El centro cultural Matadero Madrid fue creado en el 2006 por el ayuntamiento y se plantea como un gran laboratorio de creación actual interdisciplinar vinculado a la ciudad, un espacio que pretende generar el intercambio de ideas sobre la cultura y los valores de la sociedad contemporánea, abierto a todos los campos de la creación, con el fin de favorecer el encuentro y el diálogo de los creadores entre sí y de éstos con el público. Sus áreas de actividad son sumamente diversas,

incluyendo las artes visuales, las escénicas, la literatura y lectura, el pensamiento, la música y el arte sonoro, el cine, el diseño, la moda, la arquitectura y el urbanismo.

Uno de los proyectos de investigación del máster en educación en centros sociales y culturales consistía en hacer “visitas guiadas” en varias de las exposiciones presentadas en este centro cultural. Sin embargo, había un cambio sustancial en la forma en la que se planteaba esta actividad. Contrario a las visitas guiadas que tradicionalmente encontramos en los museos, en las cuales el énfasis se encuentra en proporcionar la información más relevante sobre las obras ahí expuestas para darlas a conocer; las “visitas guiadas” realizadas por este grupo de investigadores tenían un objetivo distinto. Ellos consideraban que las obras de arte en sí mismas no debían ser el foco de atención de las vistas guiadas, por el contrario, lo importante era el proceso de transformación del sujeto frente a la obra, este proceso no era considerado como algo posterior o exterior a la obra, sino que formaba parte de la obra misma. Siendo la experiencia estética aquello que cobraba un valor central y no la obra de arte en sí misma. Así, estas “visitas guiadas” no se desarrollaban como un soliloquio de un supuesto experto que da información sobre la obra de arte, sino que se propiciaba la participación y elaboración del público sobre la apreciación y la experiencia que la obra les suscitaba, la cual además se nutría al escucharse los unos a los otros.

Al principio de estas “visitas guiadas” invariablemente se presentaba una fuerte resistencia por parte del grupo, sin embargo, también de manera invariable se expresaba una gran satisfacción y gratitud al término de la misma.

B) Fundación telefónica: Escuela de Educación Disruptiva

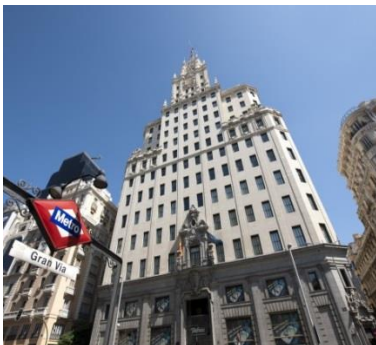


Figura 3. Fundación Telefónica



Figura 4. Fundación Telefónica interior.

Fundación telefónica es una institución que genera una diversidad de programas en torno al desarrollo cultural, artístico y educativo. En este espacio se ofrecen una gran cantidad de exposiciones, ciclos de conferencias y talleres.

Actualmente existe un lazo fuerte entre esta institución y el master de educación en instituciones sociales y culturales, son varios los investigadores que emprenden sus actividades en esta institución, impartiendo talleres y realizando visitas guiadas de las exposiciones en el mismo formato en el que se llevan a cabo en el centro cultural Matadero Madrid.

Dentro de las actividades que se llevan a cabo en este centro nos interesa destacar la Escuela de Educación Disruptiva (EED), coordinada por la Mtra. María Acaso, la cual fue creada para todas aquellas personas interesadas en construir una educación diferente. Esta escuela se propone ser partícipe de los constantes debates y referencias sobre la obsolescencia del sistema educativo así como de la necesidad de llevar a cabo una reforma en los métodos y contenidos. La EED pretende generar un espacio de reflexión a partir del cual docentes, estudiantes e investigadores logren construir las herramientas teóricas y metodológicas necesarias para llevar el cambio de paradigma a la práctica.

En este espacio encontramos una gran apertura al debate y al diálogo entre diversos actores sociales, la dinámica en las conferencias y en los talleres permitía

un encuentro franco y fructífero entre los exponentes y los asistentes. Dichos exponentes eran profesionistas con amplia experiencia en el campo de la educación, el arte y la cultura. Y en cada encuentro era posible escuchar un abordaje de los retos educativos desde muy distintas perspectivas, sin embargo todas coincidían en romper con el esquema ilustrado de la educación, ya que genera una distancia impenetrable entre los distintos actores educativos. Asimismo se consideraba de gran importancia la experiencia de los estudiantes dentro del proceso educativo y había una marcada tendencia a pensar la experiencia educativa al margen de medios tan artificiosos y rígidos como lo son las universidades. Ya que desafortunadamente los esfuerzos por repensar la educación y generar otro tipo de experiencias parecen no encontrar un lugar de resonancia adecuado al interior de las academias. Así, todos los proyectos realizados por distintos investigadores, educadores y artistas se realizan en espacios alternativos, donde efectivamente es viable generar otras condiciones de posibilidad de la experiencia artística y educativa.

A continuación anexamos la liga de internet de EED donde es posible consultar las actividades llevadas a cabo y algunas de las conferencias impartidas, aunque es importante mencionar que en estas no se muestran los talleres que seguían a las conferencias y que suelen ser los espacios más enriquecedores.

EED: <http://www.fundaciontelefonica.com/conferencias/escuela-educacion-disruptiva-2015/>

C) Taller: Re-generaciones, habitar y transformar el espacio.

Este taller se llevó a cabo en la facultad de bellas artes de la UCM, del 16 de febrero al 23 de marzo, con una duración total de 12 horas y culminó con una exposición colectiva que tuvo lugar en la misma facultad. Esta fue una de las experiencias más significativas para el presente trabajo, en cierta medida por su continuidad, pero especialmente por la consistencia de su propuesta.

La dinámica de todas las sesiones era similar, se abría el tema con una lluvia de ideas por parte de los asistentes sobre su conocimiento o experiencia en

torno al mismo. Después se daba lugar a la exposición del tema por parte de un artista consolidado y posteriormente se hacían ejercicios de creación en torno a los distintos temas, tales como arte-objeto, el cuerpo en el arte, el espacio en el arte, etcétera. Es fundamental señalar que los procesos creativos siempre se realizaban en grupos, ya que el objetivo del taller era enfatizar la experiencia colectiva y la socialización en torno al proceso artístico. En este taller se pretendía desmitificar la figura del genio creador solipsista y abrir en la práctica artística un espacio de encuentro con el otro, que además tenía el objetivo particular de generar un espacio de encuentro entre distintas generaciones, de ahí el nombre “re-generaciones”, así los asistentes del curso eran jóvenes entre 20 y 30 años y adultos entre 45 y 65 años. Fue interesante observar que los intereses y las inquietudes que guiaban las discusiones teóricas sobre los temas, eran muy distintas en un grupo y en otro, y generalmente los debates resultaban ser un tanto caóticos. Sin embargo, en los ejercicios prácticos y en la creación de las obras se generaba una convivencia muy distinta, donde la “diferencia generacional”, así como el resto de las “diferencias” resultaban ser sumamente enriquecedoras para los procesos creativos. Así, lo que en ocasiones resultaba caótico y frente a lo cual surgían sentimientos de escepticismo por parte de los mismos investigadores que ofrecían el taller, tuvo resultados sorprendentes tanto en los procesos creativos, como en las obras que se fueron generando. Esto permitió que el taller culminara en una exposición colectiva de los trabajos realizados en la cual también se generó un intercambio abierto y fructífero con los asistentes. Dicha exposición estuvo abierta en la Universidad Complutense de Madrid durante un mes y posteriormente se llevó a la Universidad Autónoma de Barcelona, por petición de la misma universidad.

No está de más decir que todos aquellos que participaron en este taller se mostraron sumamente entusiasmados y satisfechos, tanto con el proceso como con los resultados. Este es uno de los pocos proyectos del máster que se llevó a cabo al interior de la universidad, sin embargo esta clase de proyectos son acogidos en la universidad siempre y cuando se impartan de manera adyacente a la estructura académica formal, la cual acepta muy pocos cambios. Además es

importante mencionar que el taller estaba abierto a la comunidad en general y la mayoría de las personas que asistieron no pertenecían a la comunidad universitaria.

11.2.2. SEMINARIOS Y CONGRESOS.

Durante la estancia realizada en la Universidad Complutense de Madrid fue posible asistir a tres distintos seminarios y a un congreso, los cuales fueron de gran relevancia para el desarrollo teórico de esta investigación.

A) Teoría del arte contemporáneo.

Este seminario está integrado en el plan curricular del máster en educación en instituciones sociales y culturales y del máster de investigación en arte y creación, ambos suscritos a la Facultad de Bellas Artes, con una duración de 40 horas.

Es impartido mayormente por la Dr. Aurora Polanco, y fue de gran importancia para esta investigación ya que nos permitió ampliar la perspectiva sobre la práctica artística, así como vislumbrar el complejo panorama al que nos enfrenta el arte contemporáneo. El seminario trata especialmente textos, prácticas y procesos relativos a los distintos formatos para entender el arte basado en la investigación. Estaba enfocado en los saberes del arte y las peculiaridades de la investigación artística fuera y dentro de la academia. Para ello, este seminario se sirvió especialmente de la puesta en común de diferentes casos de estudio que se presentan como paradigmáticos dentro del ámbito de la práctica artística como investigación. Y la discusión de determinados problemas estaba acompañada por referentes teóricos del ámbito de la filosofía, tales como Walter Benjamin, Heidegger, Deleuze, Derrida, Barthes, Ranciere, entre otros.

Consideramos este enfoque de gran relevancia para el tema que nos compete, ya que rompía fuertemente con la idea tradicional que se tiene de la formación artística, en la cual se enseñan un sin número de distintas técnicas que no llevan ningún rumbo, ni se proponen ningún fin particular. Contrario a este

esquema, está propuesta parte del supuesto de que el proceso de creación en cualquier práctica artística implica un proceso de investigación, lo cual implica que uno de los objetivos de este seminario fuese discutir y redefinir qué es la investigación en el ámbito del arte. Aunado a esto se plantea la necesidad de aproximarse a la investigación artística desde un modelo de estudio de casos, donde sería imprescindible tomar en cuenta la particularidad de cada sujeto y de cada problema abordado en la obra artística.¹² Esto modifica radicalmente el esquema tradicional de formación artística, ya que lo primordial sería el abordaje y la investigación de un problema en el que el sujeto tiene un interés particular; siendo la elección y el aprendizaje de cualquier técnica artística, un segundo momento en el proceso de investigación, ya que la técnica sería considerada una herramienta para indagar y explorar dicho problema.

Ahora bien, partiendo de este esquema, uno de los puntos de discusión en este seminario giraba en torno a la dificultad de validar los procesos y los resultados de la investigación artística al interior de las instituciones académicas; es decir, se planteaba la necesidad de diversificar los formatos en los cuales se realiza y se presenta la investigación artística al interior de la academia. Por ejemplo, si se aborda como un problema de investigación el claroscuro en determinada situación ¿Por qué no es posible presentar el resultado de dicha investigación en una pintura? El asunto planteado es que tanto el proceso, como el resultado de la investigación artística exigen formatos más flexibles que las “tesis tradicionales” que se realizan en los postgrados de cualquier universidad. Así, nos volvemos a topar con lo que aparece como una imposibilidad por parte de las instituciones académicas de sentar las condiciones de posibilidad para que las prácticas artísticas se desarrollen en toda su radicalidad.

Por otro lado, este seminario también resultó muy enriquecedor para el presente trabajo, dado que cada 15 días se recibían como invitados a artistas con un amplio recorrido dentro de distintas prácticas artísticas. Estos compartían con los integrantes del seminario su experiencia respecto a algún tema de su obra o

¹² Similar a lo que se plantea en el psicoanálisis, donde si bien existe un saber teórico, el abordaje de cada caso responde a la particularidad y sobre determinación del síntoma.

de su proceso creativo. Fue interesante constatar que más allá de la diversidad de temas que cada uno de ellos abordaba, todos invariablemente reconocían el impacto que su práctica artística generaba en ellos mismos. Siendo el elemento más importante, a partir del cual se transformaban, tanto ellos mismos, como sus perspectivas en torno a distintos fragmentos de la realidad y en muchas ocasiones también se expresó la sorpresa frente a los lugares inesperados a los que su obra los había conducido.

B) Proyección del pensamiento clásico en el pensamiento contemporáneo.

Este seminario está integrado en el plan curricular del máster de estudios avanzados en filosofía suscrita a la Facultad de filosofía. Con una duración de 40 horas. Es impartido por la Dr. Beatriz Bossi y el Dr. Rodrigo Castro.

El seminario abordó la proyección del pensamiento clásico en la filosofía contemporánea a través del estudio, el análisis y la discusión de la interpretación que Michel Foucault ha realizado sobre la tradición grecorromana del cuidado de sí, en comparación con la interpretación de la tradición clásica de los textos antiguos. Los principales objetivos de este seminario fueron conocer y comprender el análisis foucaultiano del *cuidado de sí* en la tradición grecorromana, así como analizar las conexiones entre la problemática contemporánea que enfrenta Foucault y la pregunta de la filosofía antigua sobre el *arte de vivir*.

Así, el seminario se encuentra dividido en dos bloques generales. El primero, impartido por la Dra. Bossi constó de la revisión de los diálogos de Platón a partir de los cuales posteriormente Foucault desarrolla sus estudios en torno a la cultura del *cuidado de sí*. Y el segundo bloque, impartido por el Dr. Rodrigo Castro constó en el abordaje de los distintos textos y cursos en los cuales Foucault trata los asuntos relacionados con la cultura antigua, así como la revisión de textos de Hadot, a partir de los cuales es posible establecer un diálogo entre ambos autores y de Wilhelm Schmidt, a partir del cual es posible analizar con mayor profundidad los elementos que Foucault aborda para la construcción de una ética en el presente.

Sin lugar a dudas, este seminario resulto esencial para la construcción del marco teórico de la presente investigación, ya que al no ser especialistas en la obra foucaultiana, este seminario nos permitió acceder a una amplia perspectiva de su trabajo, haciéndonos posible localizar los puntos más importantes para el desarrollo de nuestro tema.

C) III Congreso internacional: La actualidad de Michel Foucault

Aunado al seminario que acabamos de describir se llevó a cabo este congreso, celebrado en la UCM del 6 al 8 de mayo, con una duración total de 21 horas. Las conferencias principales estuvieron a cargo de Sandro Chignola, Edgardo Castro, Jorge Álvarez Yáñez, José Luis Moreno Pestaña, Pablo López Álvarez, Antonio Campillo y Fernando Álvarez Uría. Además participaron 40 comunicantes en un total de 10 mesas de trabajo.

Y los ejes temáticos fueron los siguientes:

1. *Filosofía Grecorromana: Cuidado de sí, subjetividad y parrhesia*
2. *Cristianismo: Hermenéutica del yo y poder pastoral*
3. *Renacimiento y época moderna*
4. *Pensamiento Contemporáneo*
5. *Filosofía e Historia de los sistemas de pensamiento*

Este congreso nos permitió hacer importantes conexiones dentro de la amplia obra de Foucault. Y fue interesante observar que la mayor parte de las conferencias y ponencias giraban en torno a sus últimos trabajos, fueron muchos los esfuerzos por destacar, interpretar y construir la propuesta foucaultiana sobre la ética como estética de la existencia. Asimismo se expusieron perspectivas en las cuales se le daba una lectura ética a toda la obra del autor; es decir, no se hacía una división tajante entre sus trabajos sobre el discurso, el poder y los dispositivos por un lado, y sus trabajos sobre la ética del cuidado de sí y el coraje de la verdad, por el otro. Sino que se identificaba una continuidad y una coherencia en su obra articulada en torno a sus intereses éticos, donde la concepción de libertad juega un importantísimo papel.

Por otra parte, se discutieron de manera importante las críticas que se le han hecho al pensamiento de Foucault, sobre su supuesta falta de compromiso político o sobre su supuesto retorno al sujeto epistémico. Todas estas aportaciones fueron de gran relevancia para el presente trabajo y muchas de ellas fueron punto de partida para las indagaciones que hemos presentado.

D) SEMINARIO ARTE Y PSICOANALISIS

Este seminario está integrado en el plan curricular del máster en psicoanálisis y teoría de la cultura, suscrito también a la Facultad de Filosofía. Tiene una duración de 40 horas y es impartido por la Dra. Ana María Leyra y la Mtra. Emma A. Ingala.

Este seminario abordaba por un lado el contrariado acercamiento que tuvo Freud al arte y a la actividad artística, a partir de sus intereses y conceptos psicoanalíticos; y por otro lado, el acercamiento al arte a partir de las nociones psicoanalíticas propuestas por J. Lacan: lo simbólico, lo imaginario y lo real. A partir de este esquema fue posible acercarse a la experiencia estética y a la actividad artística, enfatizando dos lecturas. La primera, haciendo énfasis en el significante y en toda la estructuración simbólica que rodea al sujeto y a la experiencia artística. Y la segunda, tomando como elemento primordial todo aquello que va más allá del simbólico, todo lo que el significante es incapaz de recoger o representar, es decir, lo real.

Este seminario fue de gran interés para nosotros ya que hizo posible localizar posibles puntos de diálogo entre el psicoanálisis y la filosofía, frente a la práctica artística y frente a la subjetivación. Dichos hallazgos no se encuentran de manera explícita en el desarrollo de este trabajo, sin embargo guiaron gran parte de nuestros análisis y nos dieron la posibilidad de plantear futuras investigaciones sobre el tema que nos compete.

12- Propuesta para la construcción de un eje curricular para la Facultad de Bellas Artes de la Universidad autónoma de Querétaro

Como ya se ha expuesto, esta investigación se desprende de las dificultades que se han detectado desde el área de atención psicopedagógica de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Autónoma de Querétaro. Y como ya hemos explicado estas dificultades no solo tienen efectos a nivel académico, si no que conllevan fuertes implicaciones éticas, debido a que la formación artística compromete todo el ser y la vida del sujeto que está inmerso en ella. En ese sentido, consideramos que el espacio de atención psicopedagógica que se les brinda a los estudiantes, se torna insuficiente para abordar las problemáticas que se presentan y pensamos es necesario generar otras alternativas.

Hemos visto que al quedar reducida la educación artística a la transmisión de técnicas y saberes, sin tomar en cuenta las inquietudes y experiencias del sujeto, en pos de una producción y reproducción técnica, se pierde la dimensión estética de la práctica artística, perdiéndose así el componente formativo más importante: la posibilidad de constitución y transformación del sujeto.

La noción de dispositivo nos permitió entender que la experiencia de los sujetos se recorta y se limita de una manera particular para lograr distintos objetivos. En el caso de la formación artística pudimos ubicar que el malestar de los estudiantes se expresa como un síntoma que da cuenta de los efectos de la formación disciplinaria que se da al interior de la universidad, sin embargo también vimos que los discursos y las prácticas que enmarcan dicha experiencia, exceden por mucho a la universidad, ligándose a otro tipo de instituciones artísticas y culturales que forman parte de las grandes redes que se establecen entre saber y poder. Entonces ¿qué hacer frente a esto? frente a la realidad de la experiencia de un sujeto torturado por las endurecidas relaciones de poder que establecen sólo determinadas posibilidades de ser y de hacer. ¿Qué nos es posible? ¿Cómo se puede generar un cambio en la formación artística? Habrá quienes digan que es necesario cambiar todo el sistema, todas las instituciones, que para generar otras experiencias es necesario cambiar toda la estructura. Incluso habrá quienes

sugieran la sublevación y la anarquía. Nuestras intenciones son más modestas, al menos por ahora. No nos proponemos plantear una aniquilación de todas las relaciones de poder, ni de todas las instituciones, ni de todos los sistemas, lo cual no solo sería imposible sino probablemente indeseable, considerando que estas son distintas manifestaciones de la ley simbólica que estructura al sujeto. Es verdad que existen sistemas más flexibles que otros, pero es necesario reconocer que el sujeto siempre se encontrara dentro de estas estructuras. Y pensamos que ciertos sistemas, por más sofocantes que puedan ser, no se pueden destruir, simplemente se pueden burlar. Y finalmente qué hacer con los sistemas no es el tema de esta investigación, el tema versa sobre cuáles son las posibilidades de los sujeto al interior y frente a estos sistemas.

Los estudios de Foucault nos han mostrado que los discursos de saber y las relaciones de poder pretenden introducir al sujeto en determinada experiencia recortada de antemano, pretendiendo que los límites de la experiencia sean absolutos y universales, pero también nos han mostrado que existe un espacio de constitución del sujeto por sí mismo, y a partir del estudio de la cultura grecolatina nos es posible pensar en la reivindicación de la ética del cuidado de sí, como base de la relación que dicho sujeto establece consigo mismo, en donde la inquietud de sí y su experiencia se tornan fundamentales para mirar y acceder a otras experiencias posibles y a otros modos de subjetivación.

En ese mismo sentido, hemos sostenido una comparación viable entre las prácticas artísticas y las prácticas del cuidado de sí. En el marco de esta concepción, la práctica artística no se reduce a un ejercicio técnico, donde la técnica o el saber tengan valor en sí mismos. Sino que la práctica artística pensada como una práctica del cuidado de sí pone en el centro la constitución y la transformación del sujeto, a partir de la relación crítica y reflexiva que establece con los distintos saberes y con las distintas técnicas que tiene a su alcance. No se trata de demeritar la importancia del saber o de la técnica, de lo que se trata es de repensar la relación que el sujeto establece con ella.

Pensamos que tal como están dadas las condiciones de posibilidad en el sistema universitario a lo más que podemos aspirar, y si se lograra no sería poca cosa, es a abrir espacios a partir de los cuales los estudiantes puedan posicionarse de otra manera al interior y frente a su formación. Ahora bien, para bien o para mal, esto solo nos es posible por medio de las vías que la misma universidad nos ofrece. En ese sentido tras la revisión de los actuales planes de estudios de las distintas licenciaturas, y a sabiendas de que no nos es posible cambiar el dispositivo en todo su extensión, hemos encontrado la pertinencia de la inclusión de un eje de formación¹³ que incida de manera transversal en los demás ejes formativos: el teórico, el técnico, el tecnológico y el de gestión.

Consideramos que el eje de formación que proponemos servirá como base para la integración del resto de los ejes, así mismo los potencializara ya que permitirá que el estudiante se posicione como agente activo de su formación centrándose en sus inquietudes y sus experiencias como base de los procesos de integración y apropiación de los conocimientos y de las técnicas artísticas que recibe del resto de los ejes integrados en los programas educativos. Esto permitirá que el estudiante pueda construir en torno a su práctica artística, un sentido que transforme su relación consigo mismo, con los demás y con su entorno.

Así mismo, hemos detectado que los perfiles de egreso de las distintas licenciaturas describen actitudes, tales como: responsabilidad social, compromiso ético, capacidad crítica y reflexiva, creatividad, apertura al cambio y compromiso con el entorno socio-cultural. Sin embargo, frente a este perfil de egreso consideramos que es necesario fortalecer el planteamiento curricular, ya que no hay espacios específicamente enfocadas a la problematización y desarrollo de estas actitudes.

Consideramos que a partir de este eje de formación será posible abrir los espacios para que los estudiantes entiendan su práctica artística como algo más que un ejercicio técnico, recuperando las posibilidades estéticas, críticas y transformadoras de su experiencia artística.

¹³ El eje de formación que proponemos podrá encontrarlo en la sección de anexos del presente trabajo.

Sostenemos la convicción de que la formación del hombre, en su sentido fuerte, es uno de los componentes más poderosos para la transformación de los sujetos y de nuestra sociedad, es por eso que el objetivo de esta propuesta es generar un espacio con otras condiciones de posibilidad de experiencias, con el fin de que esto efectivamente suceda.

Conclusiones y prospectiva.

Nos parece que a lo largo de este trabajo nos ha sido posible, al menos, una forma de aproximación distinta a los problemas que nos plantea la formación artística. A partir de los trabajos de Adorno y Horkheimer acerca de la razón instrumental y las indagaciones heideggerianas acerca de la técnica nos fue posible marcar una importante distancia respecto a las demandas institucionales para designarlas a ellas mismas como una expresión más del funcionamiento instrumental que reina en la universidad y en la educación en general. Este distanciamiento permitió que lográramos dar paso a una lectura distinta de los conflictos que se presentan en el campo educativo. En ese sentido la noción de calma y escucha planteada por el mismo Heidegger y por el psicoanálisis fue de crucial importancia para articular una demanda digna de ser atendida: el malestar que expresan los estudiantes respecto a la relación que establecen con su práctica artística al interior de la universidad. Partir de esto y no de las exigencias de mantener índices de calidad educativa, nos permitió hacernos otras preguntas, algunas están de manera explícita y otras de manera implícita en este trabajo, en el cual también nos aventuramos a ensayar algunas respuestas.

Quizá la primera pregunta que se hizo presente fue ¿Por qué surge este malestar al interior de la universidad? Y ligado a las mismas razones que los estudiantes dan acerca de su malestar, encontramos la noción de dispositivo disciplinario desarrollada por Foucault, como una noción que alumbró la cuestión. No solo la noción de disciplina coincide con las descripciones que hacen los estudiantes de su proceso educativo, sino que en el discurso y en las formas de vida de los estudiantes se muestra de manera clara que el sujeto se forma al interior de dichos dispositivos, pensándose a sí mismos a partir de discursos de saber y relaciones de poder que le afectan en un sinnúmero de sentidos, inscribiendo en él determinados modos de ser.

Analizando la formación artística como dispositivo nos fue posible precisar que las prácticas artísticas al interior de la universidad se entienden como meros ejercicios técnicos que hay que perfeccionar, a fin de que sean reconocidas dentro

del mismo dispositivo que está enmarcado por determinados discursos de lo que es arte y de lo que es un artista. Y hemos querido dar cuenta de cómo esto recorta la experiencia de aquellos que atraviesan su formación artística de un modo particular en el cual se genera este continuo malestar que se expresa de diversas maneras, en donde la práctica artística pierde su dimensión crítica, estética y transformadora.

Sin embargo al apuntalar este malestar como sintomático hemos querido apuntar que hay algo en ese mismo malestar que resiste al sistema disciplinario, es un punto de resistencia que devela el deseo de otras posibilidades de experiencia y en ese sentido fue un punto de partida indispensable para articular la siguiente pregunta: ¿Cómo pensar y generar otras condiciones de posibilidad?

Hemos expuesto a lo largo de este trabajo, como tanto Heidegger como Foucault se proponen pensar al hombre desde otro lugar. Ambos muestran como ilusoria la idea de un sujeto constituyente, de un sujeto sin mundo. Ambos hacen el esfuerzo por mostrar como ilusoria la separación entre sujeto y objeto mostrando que ambos se constituyen respectivamente.

Para Heidegger el hombre no es el señor soberano del mundo, dueño de casa, ni el soberano de una supuesta “objetividad”. Y lo que se presenta como conflicto no es la técnica en sí misma, si no la relación que hemos establecido con ella dado que ha llevado al hombre a creerse dueño y amo de la tierra. Así la crítica heideggeriana no apunta en sí a la técnica, el problema consiste en que dicha técnica se utiliza como objeto para un sujeto en el trasfondo de un funcionamiento vacío. Por lo tanto, lo que se cuestiona es la relación que hemos establecido con nosotros mismos a través de la técnica. Y en el caso de la formación artística hemos apuntado a mostrar la forma en la que los estudiantes se relacionan consigo mismos dentro de un dispositivo que reduce la práctica artística a una técnica utilizable y perfectible.

Foucault al estudiar la cultura antigua intenta relacionar íntimamente la formación del *éthos* con el saber, sobre el trasfondo de la propuesta

heideggeriana. La forma de objetividad bajo la que se configura el mundo vendría dada, por el manejo de una determinada técnica de dominación de ese mundo, de conversión del mundo en objeto, que la modernidad propiciaría, lo cual lleva a Heidegger a plantear el socavamiento del pensamiento por el conocimiento y el consecuente olvido del ser. Sin embargo, respecto a los modos de subjetividad parece haber una disolución, un olvido de lo que para los griegos fueron las *technē tou biou*, las técnicas de vida y las prácticas del cuidado de sí a partir de las cuales se le daba forma a la propia existencia según una elección irreductible de existencia, en donde el mundo y la naturaleza no eran considerados como objetos de dominio, sino el lugar donde el sujeto se crea y se experimenta a sí mismo, en comunidad con los otros.

Es en ese sentido en el que Foucault rescata e intenta reivindicar las prácticas del cuidado de sí y el *éthos* antiguo como alternativa a un modo de subjetivación sometido por reglas morales rígidas y establecidas dadas por sistemas disciplinarios. Y es esa reivindicación la que nos hemos propuesto extender hacia el tema de la formación en general y la formación artística en particular. Dado que pensamos que si finalmente el ámbito educativo lograra librarse de la ideología humanista que ha imperado durante tanto tiempo, sería un terreno fértil para propiciar otras alternativas de formación y del mismo modo consideramos que la práctica artística más que ser algo a dominar es una posibilidad para que el sujeto se experimente y se transforme a sí mismo.

Es probable que este trabajo apunte de manera más clara a la formación en general que a la formación artística en particular, consideramos que si se lograra abrir ese espacio post humanista en el terreno de la educación, sería posible pensar en la formación del hombre como algo más que un ejercicio de poder domesticador, mediado por una alta instrumentalización, para dar paso a la formación del hombre sobre la base de una ética del cuidado de sí, donde la relación con el saber tuviese una implicación que transformara al sujeto y dejase de ser una simple acumulación y generación de conocimientos con un fin de

progreso incierto, donde realmente el propio sujeto tiene muy poco o nada que ver.

Hemos considerado que la práctica artística en su particularidad alumbra ese proceso de creación y formación del hombre y en ese sentido especialmente la formación artística tendría que ser un terreno fértil para generar otras condiciones de posibilidades de ser. Siguiendo esa línea de pensamiento hemos tomado solo algunos elementos comparativos entre el sentido que poseen las prácticas artísticas y el sentido que tenían las prácticas del cuidado de sí en la antigüedad, concluyendo que sí es posible pensar las prácticas artísticas como prácticas del cuidado de sí, sin embargo estamos conscientes del sentido fragmentario que tiene dicha comparación, son muchos más los elementos que podrían analizarse y diversas las formas en las que esto podría plantearse y que de hecho se han planteado a lo largo de la historia. Elegimos este camino y tomamos como principal referente teórico a Foucault, por una especie de fuerza de inercia intelectual, dado que ya habíamos comenzado el trabajo crítico siguiendo su línea de pensamiento y en él se reunían importantes elementos para el análisis y la comprensión sobre el tema de la subjetivación del hombre. Consideramos que siguiendo la ruta propuesta por Foucault nos es posible entender de manera bastante clara cuatro puntos: 1) la destitución del sujeto constituyente para dar paso al entendimiento del sujeto que es constituido por discursos de saber y relaciones de poder, 2) que los dispositivos disciplinarios, como redes que tejen las relaciones entre instituciones, relaciones de saber y relaciones de poder, pretenden inscribir determinadas formas de ser en los sujetos. Ambos puntos se observan de manera plausible a través de sus estudios acerca de la prisión, el ámbito militar o el manicomio, 3) que han existido en nuestra civilización occidental formas de subjetivación que no pasan por la sujeción a códigos morales y de conducta rígidos y establecidos. En los cuales la subjetivación se daba sobre la base de una ética del cuidado de sí, que buscaba una técnica para dar forma a la propia existencia, lo cual hace visible un espacio donde el hombre establece una relación consigo mismo y 4) que el ámbito de la

estética es aplicable a la existencia misma y que el arte funge de alguna manera como modelo a la vida.

Así, consideramos que Foucault al plantear la relación que el hombre establece consigo mismo, abre los espacios para pensar en el importantísimo papel que juega la posición que el sujeto establece con respecto a sus distintas determinaciones en la subjetivación. Esta posibilidad de establecer una posición frente a las determinaciones es importantísima porque solo ahí se abre una verdadera dimensión ética en la vida y en el ser del sujeto, ya que es una posición inmanente que va más allá de las determinaciones morales que le rodean y solo ahí nos es posible pensar en la particularidad radical del ser de cada sujeto. Sin embargo, aunque Foucault abre estos espacios, nos parece que es muy ambiguo en sus intentos por precisar la forma en la que el sujeto se relaciona consigo mismo posicionándose frente a sus determinaciones, lo cual lo lleva a usar términos como autoconstitución o autodeterminación, que han dado lugar a tantos mal entendidos. Nos parece que en ese mismo intento Foucault establece la comparación entre la creación del sujeto y la creación de una obra de arte, lo cual lanza elementos que consideramos valiosísimos, pero que no nos libran de un mar de ambigüedades. Consideramos que para seguir indagando y precisando la relación existente entre práctica artística y subjetividad, así como la implicación de la esfera estética con la esfera ético-existencial, serían de gran relevancia los aportes del psicoanálisis, principalmente los aportes de Jaques Lacan.

Esto probablemente implicaría un cambio sustancial a nivel epistemológico en nuestras investigaciones, puesto que los desarrollos de Foucault sobre el sujeto y la subjetividad, más que ser filosóficas adquieren un tinte sociológico. Y el abordaje del psicoanálisis respecto al sujeto no es solamente filosófico, y no es sociológico, sino que se articula a partir de la experiencia clínica y del acto psicoanalítico mismo, lo cual conlleva otras discusiones que por ahora no abordaremos. Nos basta con decir que las nociones desarrolladas por Lacan, tales como la 'falta' y el 'goce' aparecen como indispensables para seguir pensando la constitución subjetiva, relacionada en este caso con la práctica artística. Así

mismo, las categorías de simbólico, imaginario y real como los registros para entender la experiencia humana, nos parecen de extraordinario alcance para el tema que nos compete y es hacia ese lugar hacia donde podemos apuntar futuras investigaciones. Ya que podríamos decir que los estudios y las indagaciones realizadas por Foucault, nos permiten pensar en la actividad artística como un lugar desde el cual el sujeto encuentra la posibilidad de posicionarse frente a determinados discursos de saber o frente a determinados dispositivos disciplinarios, logrando incluso reordenar las relaciones de poder. Sin embargo, nos parece que el arte es aún más radical en la posibilidad existencial que le ofrece al sujeto, a ese sujeto escindido, a ese sujeto resultado de azares y relaciones sociales. Y es ahí donde encontramos la pertinencia de los conceptos lacaneanos, ya que sospechamos que nos permitirían plantear la actividad artística como una posibilidad en la cual el sujeto no solo hace frente a tal o cual discurso, a tal o cual dispositivo disciplinario, sino que permitiría al sujeto hacer frente a eso que el psicoanálisis ha conceptualizado bajo el nombre de la *falta radical*, aquella que el sujeto nunca colmará, aquella que lo hará permanecer como un sujeto dividido y aquella que a su vez le permitirá seguir andando. Del mismo modo podríamos pensar en la actividad artística como una forma de lidiar con la dimensión de la experiencia humana que Lacan ha llamado lo *real*, haciendo referencia a aquello que resiste a la simbolización y que a su vez la permite. Nos interesa continuar nuestras investigaciones por la senda de posibilidades que abre el arte respecto a los infinitos caminos transitados por el hombre, por distintos hombres. Nos interesa el arte como una experiencia que posibilita convivir con el abismo de lo monstruoso que habita en nosotros mismos y como la posibilidad de aceptar el riesgo de vivir sin garantía.

Hasta ahora nos parece que hemos podido abrir ciertos espacios para pensar la relación existente entre práctica artística o experiencia estética y subjetivación, más allá o más acá del sistema disciplinario y rígido planteado por la educación universitaria. Y quizá cabría hacer explícito que en la relación arte-subjetividad, estamos poniendo énfasis en la subjetividad, es decir, no nos ha interesado el arte como objeto en sí mismo, ni siquiera lo concebimos como un

objeto separado, más bien nos interesa la forma en la que la subjetividad está implicada en el arte y cómo se constituyen respectivamente. Hemos considerado que es posible establecer una comparación entre prácticas artísticas y prácticas del cuidado de sí, sin embargo no hemos podido afirmar la posibilidad de que esto suceda al interior de la universidad, hemos visto la dificultad de que esto suceda, tanto en nuestra experiencia en la facultad de la UAQ, como en todos los proyectos desarrollados en la UCM.

Nuestra propuesta de crear un eje de formación transversal, apunta a crear otras condiciones de posibilidad para los estudiantes, pretendemos que en ese espacio en el cual su experiencia y el saber se relacionen íntimamente, nos sea posible generar elementos que reviertan los efectos del sistema disciplinario en el cual están siendo formados. Como ya hemos dicho nuestra “propuesta práctica” es modesta e igualmente fragmentaria, no pretendemos cambiar toda la estructura universitaria para que esto finalmente toque la experiencia de los estudiantes, solo pretendemos profundizar la pequeña grieta en la estructura que de hecho ya está abierta en el grito silenciado de los estudiantes, para liberar su voz, su pensar, su actuar y su crear, para posibilitar otros modos de ser.

Finalmente nos ha interesado evidenciar el quiebre que el propio sujeto crea en la estructura, el quiebre que la propia creación artística genera en una estructura que será siempre incapaz de contenerla. Es en ese quiebre y no en toda la estructura en la cual consideramos que se encuentra el arte, el potencial creador y la posibilidad de un sujeto en su sentido más radical.

Bibliografía

- Álvarez Yagüez, J. (2013) *El último Foucault. Voluntad de verdad y subjetividad*. Madrid: Biblioteca Nueva
- Barthes, R. *La muerte del autor* Por Roland Barthes. Versión electrónica. Extraída el 15 de febrero 2016 de <http://www.cubaliteraria.cu/revista/laletradelescriba/n51/articulo-4.htm>
- Castro, R. (2008) *Foucault y el cuidado de la libertad*. Santiago de Chile: Lom.
- Deleuze, G. (1987) *Foucault*. Barcelona: Paidós.
- García Lorca, F. (1983) *Tres grandes de la poesía española contemporánea* Lorca, Machado, Jiménez. México: Editores Mexicanos Unidos, S.A.,
- Freud, S. (2004). *El malestar en la cultura*. En S. Freud, Obras Completas (Vol. 21). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (2004) *Introducción al narcisismo*. En S. Freud, Obras Completas (Vol. XIV) Buenos Aires: Amorrortu
- Foucault, M. (1966) *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Argentina: Ed. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1987) *Historia de la sexualidad 3: La inquietud de sí*. México: Siglo XXI
- Foucault, M. (2010) *El gobierno de sí y los otros II: El coraje de la verdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1986) *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2002). ¿Qué es la Ilustración? En M. Foucault, *Dichos y escritos*, Vol. III. Madrid: Editora Nacional.
- Foucault, M. (2011) *La hermenéutica del sujeto*, Madrid: Ed. Akal.
- Foucault, M (2010) *El gobierno de sí y de los otros: El coraje de la verdad. Curso en el Colegio de Francia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. *Michel Foucault por sí mismo, versión electrónica*. Extraída Marzo, 20, 2014. Página web: ecaths1.s3.amazonaws.com/seminariofoucault/1482151524.

- Gandler, S. (2009) *Fragmentos de Frankfurt*. México. Siglo XXI editores: Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
- Hadot, P. (2006) *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Madrid: Siruela.
- Heidegger, M. (2000) *Carta sobre el humanismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Heidegger, M *La pregunta sobre la técnica*. Versión electrónica. Extraída 22 de enero del 2015 de www.heideggeriana.com.ar
- Heidegger, M (1988) *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. (1994) *Dialéctica de la ilustración, Fragmentos filosóficos*. Madrid: Ed. Trotta.
- Lacan, J. (2008). *El seminario de Jacques Lacan: Libro 7: La ética del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2008). *El seminario de Jacques Lacan: Libro 17: El reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Marx, K. (2004). *Crítica de la filosofía del derecho de Hegel*. Buenos Aires: Del Signo.
- Nietzsche, F. (1972) *La genealogía de la moral*. Madrid: Ed. Alianza.
- Nietzsche, F. (1833) *Así hablaba Zaratustra*. Madrid: Ed. LEA.
- Schmid, W. (2002) *En busca de un nuevo arte de vivir: La pregunta por el fundamento y la nueva fundamentación de la ética en Foucault*. Valencia: Pre-Textos.
- Sloterdijk, P (2008). *En el mismo barco*. Madrid: Siruela
- Sloterdijk, P. (1999) *Reglas para el parque humano*. Extraída, Marzo 20, 2014, de Heidegger en castellano Sitio web: www.heideggeriana.com.ar/comentarios/sloterdijk.htm
- Paz, O. (1983) *Las peras del olmo*. Barcelona: Ed. Seix Barral.

V. ANEXOS

EJE DE FORMACIÓN TRANSVERSAL PARA LA FACULTAD DE BELLAS ARTES	
OBJETIVO DEL EJE CURRICULAR: Promover como base indispensable de la educación artística un enfoque centrado en los procesos de aprendizaje y en la ética del cuidado de sí , que requiere generar en el estudiante procesos de integración y apropiación del conocimiento y de las técnicas artísticas , a fin de que pueda darle a su formación un sentido que transforme su relación consigo mismo, con los demás y con su entorno.	
<p>El eje de formación se integraría en las distintas licenciaturas de la facultad de bellas artes. Y consistiría en tres asignaturas teórico-prácticas seriadas a lo largo de la formación artística.</p> <p>-TALLER TEORICO-PRÁCTICO I: Arte y subjetividad. (2do semestre)</p> <p>-TALLER TEÓRICO-PRÁCTICO II: Estética. (4to semestre)</p> <p>-TALLER TEÓRICO-PRÁCTICO III: Arte y contexto socio-cultural. (6to semestre)</p>	
OBJETIVO GENERAL: Que los estudiantes de bellas artes obtengan las herramientas para construir una posición ética y crítica a partir de la cual tomen la	OBJETIVOS PARTICULARES: -Que los estudiantes de bellas artes obtengan las herramientas necesarias para analizar las implicaciones subjetivas que su práctica artística conlleva y logren así integrar los

responsabilidad de constituirse a sí mismos como agentes activos de su formación y de su práctica artística , para lograr el desarrollo de propuestas estéticas .	<p>conocimientos y técnicas a lo largo de su formación.</p> <p>-Que los estudiantes de bellas artes generen un criterio de las implicaciones que conlleva estudiar arte al interior de la universidad.</p> <p>-Que los estudiantes de bellas artes adquieran criterios estéticos para poder desarrollar su propia práctica artística desde distintas perspectivas.</p> <p>-Que los estudiantes de bellas artes exploren y generen las posibles conexiones entre su práctica artística y su contexto sociocultural y político.</p>
---	---

PERFIL DOCENTE:

Arte y subjetividad	Estética	Arte y Contexto-Sociocultural
<p>-El docente deberá contar al menos con grado de maestría.</p> <p>-Su grado de Licenciatura tendrá que ser en alguna carrera de humanidades tales como psicología, filosofía, sociología o afines.</p> <p>-Indispensable contar con una formación sólida en filosofía, ya sea a nivel Licenciatura o a nivel postgrado.</p> <p>-Contar con experiencia en</p>	<p>-El docente deberá contar al menos con grado de maestría.</p> <p>-Su grado de Licenciatura tendrá que ser en Filosofía</p> <p>-Su postgrado tendrá que ser en áreas relacionadas con el arte.</p>	<p>-El docente deberá contar al menos con grado de maestría.</p> <p>-Su grado de Licenciatura tendrá que ser en alguna carrera de humanidades tales como Ciencias políticas, psicología, filosofía, sociología o afines.</p> <p>-Indispensable que alguno</p>

alguna práctica artística.		de sus estudios tenga relación con el campo artístico.
----------------------------	--	--

Nombre de la Asignatura		
Arte y subjetividad		
Docente responsable		Correo
Por determinar de acuerdo al perfil anexo		---
Área	Créditos	Horas/semana/mes
Bellas artes	Por determinar	2 horas.
Objetivo General de la Asignatura		
El estudiante examinará la teoría sobre la constitución de la subjetividad y reconocerá la posibilidad de relacionarla con su experiencia en torno a su práctica artística.		
Resumen de contenidos (Módulos o unidades de aprendizaje)		
<ol style="list-style-type: none"> 1. El estudiante dará cuenta de sus intereses alrededor de su práctica artística y retomará su experiencia como elemento fundamental para la construcción de la misma. 2. Revisión del concepto subjetividad desde la teoría de Michel Foucault. <ol style="list-style-type: none"> a) El sujeto en la historia. (arqueología y genealogía) b) La construcción de la subjetividad como resultado de discursos de saber y relaciones de poder. c) La construcción de la subjetividad desde las prácticas del cuidado de sí. 3. La constitución ética como estética de la existencia. 4. Realización de un proyecto artístico a partir del cual se pueda dar cuenta de los conceptos revisados. 		

Método y Actividades de Aprendizaje	
<ul style="list-style-type: none"> -Escritura y exposición de experiencias en torno a su práctica artística. -Lectura y análisis de textos. -Exposición y discusión grupal de conceptos. -Elaboración y desarrollo de un proyecto artístico. -Realización de un trabajo escrito sobre su experiencia de apropiación artística. 	
Criterios de Evaluación y Acreditación	
<p>Se evaluará la comprensión de los contenidos y la integración de los mismos a partir de una retroalimentación grupal y una autoevaluación en los siguientes porcentajes: desarrollo de su propuesta artística (70%) y el trabajo escrito sobre su experiencia de apropiación artística (30%)</p>	
Bibliografía Básica	
<ul style="list-style-type: none"> -Foucault, M. Michel Foucault por sí mismo, versión electrónica. Página web: ecaths1.s3.amazonaws.com/seminariofoucault/1482151524. -Foucault, M. (1966) Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas. Argentina: Ed. Siglo XXI. -Foucault, M. (1986) Vigilar y castigar. Madrid: Siglo XXI Editores. -Foucault, M. (2011) La hermenéutica del sujeto, Madrid: Ed. Akal. -Foucault, M (2010) El gobierno de sí y de los otros: El coraje de la verdad. Curso en el Colegio de Francia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. -Schmid, W. (2002) En busca de un nuevo arte de vivir: La pregunta por el fundamento y la nueva fundamentación de la ética en Foucault. Valencia: Pre-Textos 	

Nombre de la Asignatura	
Estética	
Docente responsable	Correo

A determinar de acuerdo al perfil requerido		---
Área	Créditos	Horas/semana/mes
Bellas Artes	Por determinar	4
Objetivo General de la Asignatura		
El estudiante valorará las distintas perspectivas históricas de comprensión estética para una apropiación de criterios de análisis sobre su propia práctica artística.		
Resumen de contenidos (Módulos o unidades de aprendizaje)		
<ol style="list-style-type: none"> 1. GENEALOGÍA DE LA ACTIVIDAD CREADORA <ol style="list-style-type: none"> a) Génesis y genealogía. 2. ANTECEDENTES LA GÉNESIS DEL IMPULSO CREADOR <ol style="list-style-type: none"> a) Poiesis b) La Teogonía de Hesíodo c) Katharsis: Nacimiento de la tragedia d) Mimesis e) Aisthesis e) Platonismo y ontología de la belleza. 3. EL CONCEPTO DE ESTÉTICA COMO ACTIVIDAD CREADORA <ol style="list-style-type: none"> a) De los sentidos a la creatividad (Baumgarten) b) Kant y la tercera critica: El concepto de lo sublime c) Hacia el concepto filosófico de estética d) El giro romántico e) La revolución estética de Nietzsche. f)La inversión del platonismo 4. LA ACTUALIDAD DE LA EXPERIENCIA ESTETICA EN OTROS CONTEXTOS <ol style="list-style-type: none"> a) La experiencia estética en la teoría de Gadamer. b) La construcción moral estética desde la perspectiva de M. Onfray. 		
Método y Actividades de Aprendizaje		
<p>-Lectura y análisis de textos.</p> <p>-Exposición y discusión grupal de conceptos.</p> <p>-Elaboración y exposición de trabajos sobre distintas obras de arte utilizando las distintas concepciones estéticas.</p>		

-Realización de un trabajo escrito sobre la apreciación estética de su propia práctica artística.

Criterios de Evaluación y Acreditación

Se evaluara la comprensión de los contenidos y la integración de los mismos a partir de una retroalimentación grupal y una autoevaluación en los siguientes porcentajes: presentación y discusión de trabajos a lo largo del semestre (50%) y el trabajo escrito sobre la apreciación estética de su propia práctica artística. (50%)

Bibliografía Básica

CARRIT, E. F.: Introducción a la estética. FCE b. 39. México, 1965.

COLLINGWOOD, R. G. Los principios del arte. FCE, México, 1993.

DANTO, A. C.: El abuso de la belleza. La estética y el concepto del arte. Barcelona, Paidós, 2005.

DERRIDA, J.: La diseminación. Madrid, Fundamentos, 1975.

ECO, U.: Historia de la Belleza. Barcelona, Lumen, 2004

ECO, U.: obra abierta. Planeta-Agostini, México, 1992.

FINK, E.: La filosofía de Nietzsche. Madrid, Alianza, 1966.

GIVONE, S.: Historia de la Estética. Madrid, Tecnos, 1990

HEIDEGGER, M.: Nietzsche. 2 vols., Barcelona, Destino, 2000

ONFRAY, M.: La construcción de uno mismo. La moral estética. Buenos Aires, Perfil, 2000.

RAMOS, F. J.: Estética del pensamiento. Madrid, Fundamentos, 1998

SANCHEZ, A.: invitación a la estética. Grijalbo, México, 1992.

TATARKIEWICZ, W.: Historia de la Estética. 3 vols., Madrid, Akal, 1987

“Historia de seis ideas. Madrid, Tecnos, 1987

Nombre de la Asignatura

Arte y contexto socio-cultural		
Docente responsable		Correo
A determinar según perfil		----
Área	Créditos	Horas/semana/mes
Bellas Artes	Por determinar	4
Objetivo General de la Asignatura		
<p>Dotar al estudiante de las herramientas de análisis del contexto social y cultural en el que se inscribe la práctica artística y profundizar sobre su conocimiento de códigos, estructuras y colectivos multiculturales a fin de que pueda valorar críticamente las repercusiones políticas de su práctica artística.</p>		
Resumen de contenidos (Módulos o unidades de aprendizaje)		
<p>1- Revisión de los conceptos sociedad y cultura.</p> <p>2- Modelo de estudio de casos artísticos. Propuesta colectiva de estudio de casos paradigmáticos tanto en la academia como fuera de ella.</p> <p>3- Elección de una obra o propuesta artística para el análisis de los efectos políticos que dicha obra ha tenido en el contexto socio-cultural.</p>		
Método y Actividades de Aprendizaje		
<p>-Lectura y análisis de textos.</p> <p>-Discusión grupal de conceptos</p> <p>-Revisión de criterios de valoración y estudio de casos.</p> <p>-Exposición de análisis de casos realizados.</p>		
Criterios de Evaluación y Acreditación		
<p>Se evaluara la comprensión de los contenidos y la integración de los mismos a partir de una retroalimentación grupal y una autoevaluación en los siguientes porcentajes: desarrollo y presentación de un estudio de caso (70%) y un ensayo sobre los temas revisados (30%)</p>		
Bibliografía Básica		
<p>Bourriaud, N. (2008). Estética relacional. Buenos Aires: Adriana Hidalgo. Le Breton, D.</p>		

(2007). El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos.

Buenos Aires: Nueva Visión.

Claramonte, J. (2011). Arte de contexto. S. Sebastián: Nerea.

Ardenne, P. (2006). Un arte contextual. Murcia: Cendeac

Bourdieu, P. (2002). Las reglas del arte. Barcelona: Anagrama.

Augé, M. (2003). El tiempo en ruinas. Barcelona: Gedisa.

Goffman, E. (2006). Frame Análisis. Los marcos de la experiencia. Madrid: CIS.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

La Secretaría Académica a través de la Dirección de Desarrollo Académico

Otorga la presente

CONSTANCIA

A

ITZEL PORTILLO MC NALLY

Por su asistencia al Curso "Fundamentos Éticos para la Educación Artística en Instituciones de Educación Superior", correspondiente al rubro Trabajo Colegiado del Programa Institucional de Formación de Profesores, que se llevó a cabo del 05 al 11 de Diciembre del 2013, en la Facultad de Bellas Artes, con una duración de 40 Hrs.

C. U. Santiago de Querétaro, Qro., Enero 28 del 2014.

"Educo en la Verdad y en el Honor"

DR. CÉSAR GARCÍA RAMÍREZ
Secretario Académico

M. EN C. SILVIA YRERI MENDOZA MONDAGÓN
Directora de Desarrollo Académico





UNIVERSIDAD
COMPLUTENSE
MADRID

FACULTAD DE FILOSOFÍA



EL COMITÉ ORGANIZADOR DEL III CONGRESO INTERNACIONAL "LA ACTUALIDAD DE MICHEL FOUCAULT"

CERTIFICA:

Que **D. ITZEL PORTILLO** ha asistido al **III CONGRESO INTERNACIONAL "LA ACTUALIDAD DE MICHEL FOUCAULT"**, celebrado en Madrid del 6 al 8 de Mayo de 2015 y organizado por la Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), el Departamento de Historia de la Filosofía de la misma casa de el Grupo de Investigación sobre Pensamiento Español y Latinoamericano (GIPEL), por un total de 21 horas.

Y para que así conste, se expide el presente certificado en Madrid, a 8 de mayo de 2015.

Rafael V. Orden Jimenez
Decano
Facultad de Filosofía
Universidad Complutense de Madrid

José Luis Villacañas Berlanga
Director
Departamento de Historia de la Filosofía
Grupo de Pensamiento Español y Latinoamericano

Rodrigo Castro Orellana
Coordinador
Comité Organizador
III Congreso Internacional "La Actualidad de Michel Foucault"



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
FACULTAD DE BELLAS ARTES

Otorga la presente **CONSTANCIA**

a: Itzel Portillo McNally

Por haber impartido la conferencia "Bioética en las Artes" dirigida
a los alumnos de la Licenciatura en Música realizada en las
instalaciones de la Facultad de Bellas Artes.

18 de Mayo de 2014

M. en A. Vicente López Velarde Fonseca
Director de la Facultad de Bellas Artes

M. en H. Eduardo Núñez Rojas
Secretario Académico



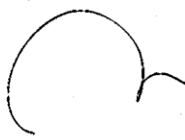


MARÍA CUEVAS, VICEDECANA DE RELACIONES INSTITUCIONALES
Y CULTURA DE LA FACULTAD DE BELLAS ARTES DE LA
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID.

HACE CONSTAR:

Que D^a. ITZEL PORTILLO MCNALLY ha asistido al taller *Regeneraciones. Habitar y transformar el espacio* realizado en La Trasería del 16 de febrero 2015 al 23 de marzo 2015, con una duración total de 12 horas, y que ha participado en la exposición *Regeneraciones: Creación Colectiva*, celebrada en la Sala de Exposiciones de la Facultad de Bellas Artes UCM del 15 al 24 de abril 2015, en el marco del Programa: [AC] - Acciones Complementarias 2015 que organiza este Vicedecanato.

Y para que conste, firma la presente en Madrid, a 24 de abril de 2015.


María Cuevas


VICEDECANATO
DE
RELACIONES INSTITUCIONALES
Y CULTURA

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

ESTANCIA DE INVESTIGACIÓN

Enero- Mayo 2015.

REPORTE DE ACTIVIDADES

Se cursaron las siguientes asignaturas:

Proyección del pensamiento Clásico en el pensamiento Contemporáneo.	Facultad de Filosofía, UCM.	Máster en estudios avanzados en Filosofía.
Psicoanálisis y Arte	Facultad de Filosofía, UCM	Máster en Psicoanálisis y Teoría de la Cultura.
Teoría del Arte Contemporáneo	Facultad de Bellas Artes, UCM	Máster en Educación Artística.

Así mismo se participó de los siguientes talleres y congresos:

-Conferencia y taller: *De Rubens a Demien Hirst: El arte contemporáneo como herramienta didáctica*. Celebrado en Fundación Telefónica. 28 de febrero del 2015.

-Taller: *Regeneraciones Habitar y Transformar el Espacio*. Con duración de 12 hrs. Celebrado en la Facultad de Bellas artes de la Universidad Complutense de Madrid. 16 de febrero al 23 de marzo 2015.

-Exposición: Regeneraciones: Creación Colectiva. Celebrada en la Sala de Exposiciones de la Facultad de Bellas artes de la Universidad Complutense de Madrid. 15-24 de abril 2015.

-III Congreso Internacional: "La actualidad de Michel Foucault" Celebrado en la Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid. 6, 7, 8 de mayo 2015.

DEPARTAMENTO DE PSICOANÁLISIS Y ARTE
M. A. R. A. C. A. S. O.
Universidad Complutense de Madrid
Mtra. María Rosa López-Bosch



Lic. Itzel Portillo Mc Nally



bellasartes
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

13-04-2015

Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica
Facultad de BBA
C/Greco 2
28040 Madrid
0870972014
Universidad Complutense de Madrid

A quien corresponda:

Me dirijo a usted, enviando un cordial saludo, para constatar que la estudiante: Itzel Portillo Mc Nally, realizo una estancia de Investigación en la Universidad Complutense de Madrid, durante los meses de enero a mayo del 2015.

Durante dicha estancia fue partícipe de distintas actividades en las Facultades de Bellas Artes y Filosofía, respectivamente. Dichas actividades son descritas en el reporte que se adjunta a este documento.

Sin más por el momento, me despido de usted, quedando a sus órdenes.

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA
MARÍA ACASO
Universidad Complutense
María Acaso

Dir. Línea de investigación en Educación, Facultad de Bellas Artes, UCM.