



---

INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEL ESTADO DE MÉXICO

DIVISIÓN ACADÉMICA CHALCO

LA EDUCACIÓN, ENTRE LA PERFORMATIVIDAD Y LA FORMACIÓN

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRO EN INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA

BENIGNO CALDERON RODRIGUEZ  
LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

COMITÉ TUTORAL

TUTOR: DRA. VERÓNICA MATA GARCÍA  
COTUTORES: DR. GERARDO MENESES DÍAZ  
MTRA. LETICIA SÁNCHEZ VARGAS



## **AGRADECIMIENTOS:**

A mis tutores:

Verónica Mata García, Gerardo Meneses Díaz y a Leticia Sánchez Vargas. Sé que el camino hacia la formación es largo, sé que puede o no acontecer. Gracias por su paciencia y por su entrega.

A mis hijos:

gracias por permitirme mucho del tiempo que les correspondía y permitirme leer y escribir, infinitas gracias.

A mis padres

Rafaela y René: por la vida, la crianza y por colocar ejemplos para decidir lo bueno y lo malo.

A mis hermanos

Mari, Carmen y Rafael, al final se revela que, a pesar de las distancias, a pesar de los desencuentros somos familia y pertenecemos a una más grande, somos comunidad. Gracias por acompañar mi vida, por sus angustias y por su apoyo.

A Bertha, Chabe, Mayra. A Chimino y Celia. Por su amor. A Mirna, Albeniz,

Chaval, Samuel, Marcos. A Nieves, Yaotzin, Ana Meztli, Izcóatl, Ilhuícatl y a todos los Coyolxauhqui, Ixtlilxóchitl y a todos los hermanos mexicas.

A Areli: por tus ganas y empeño en transformarte y por aferrarte a la vida.

A Araceli: por tus ganas de sacar la vida adelante y vencer cualquier cáncer, por defender la vida.

A Bety: por ser la mejor escucha, por tu lucha cotidiana y porque lo que siembras es mejor de lo que somos.

A Imelda: por tu gran regalo.

A Vicky, Mere, Luisa, Ignacia, Cruz, Toño, Ismael, a todos mis sobrinos y tíos.

A Magda, porque tu trabajo cotidiano para formarte ha devenido en mi propia formación.

A Josefina y Amanda.

No cabe tanta gente hermosa que he encontrado en éste caminar y a quienes tanto debo, me extendo en agradecimientos porque nunca decimos gracias, pero ahora lo pude escribir, gracias con los labios en el corazón.



## DEDICATORIA

A Saúl. Por enseñarnos la más grande música. Porque has colocado tu vida como una ofrenda para hacernos el mejor regalo: la sapiencia de que cada minuto cuenta, que no se deja pasar ninguna oportunidad de ser feliz y de amar y tu misma vida, la más hermosa canción. Mambembe, ha sido un honor ser tu papá. Te amé y te amaré por siempre, en tu memoria y para tus hermanas que te sobreviven.

A Meztli: tú sabes que eres lámpara en la oscuridad, que desde que eras bebé hemos matado cada sombra y cada tragedia armados sólo con ranas de peluche, que ahora te toca ir completando tu vida para que, proyectada como obra de arte, sea cada día más hermosa.

A Dona: porque nos enseñas que la alegría puede ser una fuerza que puede vencer a la muerte, por tu inquebrantable lucha por la vida, por tu enorme solidaridad y por hacer que cualquier problema sea poco si lo enfrentamos junto a ti.

A Cheli: porque la vida se quiebra de pronto, pero tu ejemplo es que de a poco a poco, de día a día se puede construir cualquier imagen, cualquier edificio, con solo no dejar de soñar, de caminar, de amar, de vencer todas las amarras, se inventa la vida. Tlazocamati.

A Huicha: porque caminando sobre Periférico junto a ti, se paró el mundo, tus manos florecieron y el latido de tu corazón pintaba los muros, supe por qué caminamos en esta vida, supe de tu amor de dos colores, tosco y profundamente tierno.

A Centeotl: porque a veces haces canciones y me dejas hacerte creer que yo soy el que toca la guitarra, el que propone las rimas, pero eres tú quien de verdad narra y hace sonar las cuerdas, la vida es música junto a ti, eres canción y maíz de futuro: niña Comimpia.



## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	9
<b>CAPÍTULO 1. Educación y performatividad</b> .....	17
Presentación.....	19
1.1 Educación y Marxismo.....	24
1.1.1 Las escuelas populares y el capitalismo.....	25
1.1.2 Transformación del mundo sin revolución armada.....	28
1.1.3 Educación para autoexplotación .....	35
1.2 Educación y Dasein.....	42
1.2.1 Performatividad y educación.....	49
1.2.2 La educación como normalización y política.....	51
1.2.3 Performatividad, género y educación.....	53
1.2.4 La libertad en el modelo educativo.....	58
1.2.5 ¿eso es verdad? versus ¿para qué sirve?.....	61
1.3 La legitimidad por la performatividad.....	65
1.3.1 La investigación y su legitimación por la performatividad.....	67
1.3.2 Performatividad y privatización educativa.....	68
1.4 Pedagogía, hacia la construcción del sujeto, los intersticios.....	70
1.4.1 Crisis educativa .....	74
1.4.2 La muerte de Dios, la muerte del hombre .....	79
<b>CAPÍTULO 2. Educación y formación</b> .....	87
Presentación.....	89
2.1 La acogida en el mundo, la educación y su contradicción.....	94
2.2 La distancia con la existencia ultraterrena.....	97
2.2.1 La inevitabilidad de la muerte.....	99
2.2.2 La distancia con el cristianismo e idealismo.....	105
2.2.3 La deuda con los que nos precedieron.....	106
2.3 Educación y paideia.....	111

2.4 Educación y Bildung.....	118
2.4.1 Recuperar la paideia.....	120
2.4.2 Épiméleia.....	122
2.4.3 La libertad, de la paideia a la Bildung.....	126
2.5 La libertad absoluta.....	126
2.5.1 No es posible la libertad, el hombre está determinado.....	128
2.6 El cuidado de sí, en el día de hoy.....	136
2.7 Una estética pedagógica, una estética de sí.....	139
<b>CAPÍTULO 3. Hacia la libertad en la educación, una reconstrucción para la</b>	
<b>formación y el arte como mediación .....</b>	<b>145</b>
Presentación.....	147
3.1. Reconstrucción para la formación.....	148
3.2 El arte como mediación.....	153
3.3 La formación.....	157
3.3.1 Formación versus performatividad, los intersticios y la ruptura.....	165
3.4 Bildung y educación, ciencia y técnica.....	169
3.5 Las heterotopías y la educación.....	171
3.5.1 El arte como mediación.....	175
3.5.2 Imágenes de la educación proyectada hacia la formación en tiempos	
performativos.....	177
<b>CONSIDERACIONES FINALES.....</b>	<b>181</b>
<b>FUENTES DE CONSULTA.....</b>	<b>191</b>
<b>Bibliográficas.....</b>	<b>193</b>
<b>Electrónicas.....</b>	<b>197</b>
<b>Videográficas.....</b>	<b>200</b>



## INTRODUCCIÓN

*“el pensamiento contiene la posibilidad del estado de cosas que piensa. Lo que es pensable también es posible”*

*(Wittgenstein, 1979, 49)*

El objeto del presente estudio es la condición de la educación en época actual y en la sociedad mexicana del presente. La cuestión de qué es la educación y cuáles son las transformaciones a las que está sometida al día de hoy, nos obligan a hacer un recorrido en busca de las raíces de lo que ahora llamamos educación, para ello nos remontaremos hasta los griegos, y muchos de sus conceptos.

Dado que el equivalente de lo que en nuestro territorio se ha considerado educación, fue devastado en su totalidad<sup>1</sup> nos presenta un panorama un tanto gris, la educación que se estableció en el territorio de lo que hoy llamamos México inicia colonialmente y en el devenir de nuestra historia ha conservado mucho de colonial y se ha sometido a nuevos colonialismos. De tal forma que, la conformación de las subjetividades en todo el devenir de la historia de México tiene mucho de colonial, con todas las determinaciones que eso produce.

De tal suerte que nos interrogamos por el sujeto del presente, cómo es constituido por el proceso educativo actual y qué derroteros se presentan en el horizonte, qué posibilidades le es posible alcanzar tomando en cuenta los diferentes momentos del devenir de la humanidad con sus pensadores y sus ideas.

Del contraste entre el presente y lo que en el origen constituyeron las experiencias de lo que llamamos la educación, pretendemos encontrar las posibilidades de formación de la educación, puesto que al día de hoy nos urgen a aventurar alguna transformación educativa las grandes problemáticas en las que se sume todo el planeta, dadas por la destrucción de la naturaleza, el ataque de diferentes pandemias y otros problemas de salud en las que está

---

<sup>1</sup>Dado que el calmécac y el calpulli fueron destruidos por los españoles en la llamada *conquista de México*, episodio de invasión y destrucción de las culturas autóctonas para someterlas a una colonización que duró trescientos años y que hasta la fecha nos sumerge en un clima de discriminación, racismo y clasismo. La base de la que parte nuestra nación no es la socialización de los autores clásicos, las humanidades y las artes, lo que podemos agrupar en el buen vivir, sino que se determina a la Nueva España como proveedora de metales preciosos y de materias primas, además como gran mercado consumidor de la manufactura europea pagada con altísimos precios. La naciente cultura mexicana fue colonial y lo sigue siendo de múltiples formas.

inmerso el mundo, además de la amenaza constante de alguna conflagración mundial. En nuestro país enumeramos otras problemáticas particulares como la profunda corrupción de todos los niveles de gobierno, de toda la población que lo permite y que la ejerce como un estilo de vida, la amenaza de una intervención militar en nuestro territorio<sup>2</sup>, la búsqueda de sentido, de identidad de lo que llamamos lo mexicano, el feminicidio y la violencia de los cárteles que raya en barbarie.

Otra problemática que nos urge transformar es la característica de nuestro sistema educativo que ya apuntamos antes que tiene un origen colonial pero que en el presente tampoco permite autonomía total, pues podemos denominarlo neocolonial toda vez que, bajo influencia de los Estados Unidos, ha sufrido la dirección de diversos aspectos de la vida nacional entre los que se encuentra la educación, esto logrado principalmente, mediante presiones económicas o con sanciones que han sometido a México a las necesidades de los organismos y de las empresas transnacionales que, en última instancia son determinadas por el poder de E.U.. Tal es un problema educativo porque mucha de la dependencia es de carácter cultural en su amplio sentido.

Por lo anterior, nos situamos en una búsqueda de la conformación de los discursos que han construido lo que llamamos educación, pretendemos que, mediante las categorías de performatividad y formación, develar algunos derroteros donde queda constituida o ubicada la educación y que nos permite identificar los discursos que construyen la realidad concreta de ésta en el México de hoy.

La finalidad que perseguimos es la de estudiar la realidad educativa mexicana en el presente, desde el discurso hegemónico de los poderes fácticos que instauran prácticas reiteradas de los sujetos, es decir, que se determinan desde el discurso por el poder, que es a lo que

---

<sup>2</sup> Una de las alarmas que se encendieron en el 2010 fue la declaración de la entonces Secretaria de Estado de E.U. Hillary Clinton que afirmaba en una entrevista en CNN que los cárteles mexicanos actúan como terroristas (Redacción, 2010,1) mismo discurso que en los últimos años ha sostenido la nación imperial hegemónica aún, los Estados Unidos Americanos argumentan que los cárteles mexicanos comercian con Al Qaeda por lo que son terroristas o que asesinan a ciudadanos norteamericanos como en el caso LeBaron “Vamos a dismantelar a los cárteles mexicanos, dijo pocas horas después el vicepresidente estadounidense, Mike Pence.” (Enrique, 2019) o que simplemente son terroristas, lo que en la experiencia latinoamericana ha sido el preámbulo de intervenciones militares que al final no terminan con los problemas que justificaron la intervención aunque si causan el control total de E.U.

llamaremos la performatividad. Podemos entenderla como legitimación de las condiciones objetivas del mundo y de la construcción de subjetividades.

Como contraparte de la performatividad, hacemos una recuperación de la formación, no como un tecnicismo pedagógico, sino como la conformación de los sujetos y de subjetividades. La característica de la formación que proponemos se acerca al concepto de Bildung, concepto perteneciente al romanticismo alemán y que busca la emancipación o libertad de la sociedad por medio del desarrollo de los sujetos en la Bildung, como cultura, con la particularidad que cultura como lo entendemos en nuestra lengua pertenece a un hacer institucional, la particularidad de Bildung (que proviene de la lengua alemana y que no tiene equivalente es español) es que tal cultura es dual, desde la institución y del trabajo de cada individuo, desde el trabajo sobre sí, desde Hegel se denomina espíritu o autoconciencia.

Para tales fines interrogaremos a una gama de discursos de múltiples disciplinas y ciencias, ya sean filosóficos, políticos, históricos u otros más relevantes, que a partir de cuestiones a los clásicos buscamos construir los conceptos de educación, performatividad y formación. El camino que seguiremos trata de hacer una lectura pedagógica.

Además, nos interrogamos por la búsqueda del sentido que dichas determinaciones antes enunciadas imprimen a la educación y por las posibilidades que de igual forma se inauguran. Para hacer inteligible lo antes dicho, ejemplifico con las Reformas Educativas acaecidas en México durante las últimas décadas, durante los últimos años incluso, donde hay fuerzas sociales que claramente promueven dichas Reformas, pero que, debido a los cambios sociopolíticos, se vuelven contra ellos, como está ocurriendo con la fuerza política que logra hacerse con el poder y que inicia el desmantelamiento de la Reforma anterior, como ocurre en México con la llegada de Andrés Manuel López Obrador al gobierno. Hay en ese cambio posibilidades de transformación de la educación, digamos que estamos en un momento coyuntural, puede ser un momento de grandes transformaciones en alguna de las direcciones esbozadas en este trabajo, hacia la formación o hacia la performatividad.

Lo anterior permite plantear una problemática que es siempre crucial para los sujetos, ya sea como integrantes de alguna de las fuerzas sociales a quienes les interesa el sentido de la educación, ya sea como sujetos de ésta, como educadores, como tomadores de decisiones o

como pedagogos, es decir, sujetos que, en cuanto practicantes de la pedagogía en su sentido de construcción de subjetividades, de formación de sujetos, plantean un tipo de éstos y por lo tanto de sociedad determinado. Pero cuando hablamos de sujetos no deja de aparecer el poder y como su antítesis la libertad. Ese poder de decir sí o no ante los discursos que nos configuran. Ése es el lugar que podemos considerar problemático, los sujetos no pueden conocer el origen de lo que los constituye, nuestra existencia es breve sobre esta tierra, es reciente nuestra mirada, solo podemos asomarnos a lo más reciente, en palabras de Foucault: “El origen es más bien la manera en la que el hombre en general, todo hombre sea el que fuere, se articula sobre lo ya iniciado del trabajo, de la vida y del lenguaje; debe buscarse en este pliegue en el que el hombre trabaja con toda ingenuidad un mundo laborado desde hace milenios” (Foucault, 2005, 321)

Por tanto, como el origen de lo que nos sujeta se esconde en antiquísimos sedimentos, nuestro decir sí o no, obedece solo a la inmediatez, como solo conocemos el lenguaje, no la onomatopeya que lo originó, entonces nos es necesario indagar con las interrogantes en búsqueda de lo enterrado, de lo oculto.

¿Qué es la educación? ¿qué es la performatividad? ¿qué es la formación? ¿qué sujeto se promueve desde la educación en el presente? ¿qué discursos conforman esas subjetividades que no se explicitan totalmente? ¿qué posibilidades de disentir tenemos? ¿es posible la libertad en la educación? ¿la formación puede concebirse como una forma de libertad desde la educación? Son algunas de las preguntas que proponemos como guía del presente estudio.

Cabe aclarar aquí que las categorías enunciadas en el título, educación, performatividad, formación, constituyen un punto de partida, que no un punto de llegada totalmente concluido, son parte de un camino que no puede detenerse, pues los sujetos no dejan de morir y de nacer, de constituirse y deconstruirse en múltiples sentidos y los intereses que están implicados no cesan en su intento de determinar a los sujetos y sus derroteros. Pero los cuestionamientos que elaboramos nos permiten identificar la imagen de humanidad a la que los sujetos son sometidos y las que pueden plantearse como una estética de sí a partir de la Bildung.

De tal forma que, en el capítulo uno se intenta dar respuesta a la pregunta de qué es la educación. Cuando cuestionamos sobre lo que *es* entonces estamos hablando del ser, del ser

de la educación, por ello dialogamos con algunos planteamientos de Marx, para después explorar el pensamiento de Heidegger para tratar *educación y Dasein* y luego centramos completamente en la respuesta de lo que es la performatividad y su relación con la educación.

En el capítulo dos, como antítesis de la performatividad colocamos a la formación, para ese fin, desandamos camino hasta la paideia, la parresía, la épiméleia, el cuidado de sí, para finalmente colocar a la Bildung, a ésta como formación.

Y ya en el capítulo tres proponemos que hay necesidad de una reconstrucción de la educación a fin de permitir el acontecimiento de la formación.

Un asunto importante a considerar es la metodología mediante la que construimos el objeto de investigación, así como la investigación en sí y posteriormente la exposición que aquí presentamos. Para tal fin, cabe colocar aquí algo del camino seguido para la construcción del presente trabajo. Principalmente, basado en las ideas colocadas respecto al saber que Hegel coloca en su “Fenomenología del Espíritu” puesto que recupera la noción de Bildung a la que colocamos como el destino deseado en este trabajo.

Debo advertir que las categorías de performatividad, formación y educación han sido abordadas por múltiples pensadores con voces muy disímiles y con disciplinas de procedencia, igualmente lejanas. Así mismo con métodos de estudio casi incompatibles entre sí, sus trabajos se han ocupado de las categorías mencionadas, por ello, ha sido menester elaborar un dispositivo de abordaje metodológico acorde, donde los diferentes autores que les presentamos abordan un aspecto que me es necesario tocar, de tal manera ese tema constituye un punto, un círculo que se cierra en sí mismo, que dibuja círculos varias veces sobre sí. Otro tema tendrá que dibujar otro círculo que gira de idéntica forma. Los diferentes puntos colocados sobre un plano conforman un perímetro delimitando un área, ese es el territorio de mi objeto de investigación, área con perímetro conformado de círculos o espirales sucesivos que construyen un objeto que no se puede abordar desde una única mirada, que no puede ser abarcado en su totalidad por un solo planteamiento teórico.

Finalmente debo decir que las investigaciones difieren, metodológicamente, con la presentación de éstas, se investiga de una forma y se presentan las investigaciones con otra

metodología, acompañando lo que dice Kosik: “(...) Marx distinguía el método de investigación del método de exposición. Sin embargo, el método de investigación se pasa por alto como algo ya conocido, y el método de exposición es considerado como una forma de presentación” (Kosik, 1976, 50)

De tal forma que, las categorías que presento en este trabajo dan cuenta de la concreción que planteo para poder analizar la realidad del fenómeno que llamamos educación, como investigación me ha sido necesario hacer un rodeo para tomar la distancia necesaria de la totalidad entendida aquí como la misma humanidad y con ella la educación, donde el hombre es productor de ella como cultura y al mismo tiempo su producto. La precisión que debo hacer aquí es la de, que en cuanto la totalidad no puede ser cognoscible en la inmediatez porque el mundo no se presenta como es, por ello es menester romper la pseudoconcreción de las cosas, es necesario rodear para delimitar los objetos. Para ello planteo tal rodeo con la idea de lectura pedagógica que plantean Leticia Sánchez Vargas y Adriana Puiggrós donde para la primera, lectura pedagógica tiene que ver con los “procesos y construcción de sentidos del mundo” (Sánchez, 2005, 9), en relación con la formación de los sujetos, por ello, en cuanto formación es posible hacer tales lecturas de *cualquier proceso social*. Me atrevo a sostener que, desde esta definición, es posible hacer tales lecturas desde cualquier relación con lo humano.

Siguiendo con lo anterior, la delimitación de las categorías que planteo, performatividad y formación, me permitirán una lectura de la educación y sus posibilidades en cualquiera de las direcciones planteadas.

Debo acotar que la categoría performatividad, me resultó muy difícil de delimitar, pues pertenece a un enorme trabajo que inicia su existencia desde la lingüística o desde la filosofía del lenguaje con el texto *cómo hacer cosas con palabras* donde las ideas desarrolladas allí tienen que ver con “...que decir algo es hacer algo o en los que porque decimos algo o al decir algo hacemos algo” (Austin, 1991, 53), pero que tal concepto ha ido sumando aportes y se ha enriquecido como desarrollo teórico de diversas mentes, como en el caso de Judith Butler, quien plantea su problematización del género como una construcción cultural, es decir, que el sexo como determinación biológica es una idea preexistente, toma la idea de que no existe una determinación biológica ni un género construido totalmente, sino que los

acercamientos al sexo están mediados por el hacer cultural y por el lenguaje, por ello no existe un *sexo natural* sino que las determinaciones de los sujetos plantean una serie de actos que se ejecutan y que se reiteran desde un discurso dominante antes del nacimiento, por ello, Foucaultianamente, no hay sexo o género, sino cuerpos contruidos culturalmente. ¿cómo se construyen? “...el discurso «produce» un sujeto” (Butler, 2004, 80).

Cabe señalar que las categorías performatividad y formación como conceptos y su colocación respecto a la educación, no forma parte de un capricho personal ni de un artificio forzado para dar cuenta del proceso social *educación* que se ha estudiado ampliamente desde diversas miradas y en casi todo el hacer humano, sino que tales categorías salieron al encuentro como una posibilidad de dar cuenta de la educación y de la constitución de los sujetos como totalidad, ese encuentro se produce dado que la educación sí es una construcción cultural claramente, que está determinada por discursos hegemónicos que reiteradamente producen una educación como producto, que el lenguaje nos remite a la inmediatez, pero que tiene una larga data y que esa realidad lingüística pertenece a una realidad de otra época, que sobrevive y que crea efectos en el presente, para decirlo con Castoriadis, forma parte de un imaginario.

De tal forma que, incluso la misma palabra, produce efectos a veces encontrados, hay educación como poder, como determinación de verdad, de *saber-poder* a decir de Foucault, esa es la educación de la performatividad y que los efectos que produce están encaminados a los fines del discurso dominante, que en nuestro caso es el del neoliberalismo, que se encamina a producir narraciones acordes con él mismo. Así nos encontramos con educación para ser exitosos, como una herramienta que puede separar a los sujetos de la colectividad y solipsistamente, acomodarse en una cúspide social. Es una educación para obtener el poder, se dice que es movilidad social, que pretende comprar y acumular sin importar las consecuencias de ello, tales como la destrucción de la naturaleza o del mismo ser humano, lo importante es la acumulación de capital precisamente.

De tal suerte que la educación performativa no desea un desarrollo armónico social, sino como fin último su dominio. La escuela es el lugar desde donde se *destaca*, se *aparta*, se *encumbran* los sujetos, la educación como poder, la banalidad de este planteamiento es considerar a la política (donde el sujeto mismo es la fuente de poder, mientras alcance los niveles jerárquicos superiores) un medio para acrecentar el poder personal.

Por lo contrario, la educación y todos sus dispositivos dispuestos para la formación de los sujetos podrían plantear un sentido diferente al arriba expresado, pues se trata de que éstos cultiven sus capacidades humanas entendiendo al sujeto como individuo de la cultura, mediante la posibilidad de trabajar sobre sí, con la reflexión del otro y de la sociedad misma, con este camino es posible crear y cultivar un saber general.

El cuidado de sí, con el otro de referencia, con ese saber general planteado da la posibilidad de proponer imágenes de humanidad posibles de alcanzar y de cuidar constantemente como obras de arte. Es decir, existe un planteamiento estético implícito que difiere de la banalidad del poder esbozado antes. Podemos acudir a Hannah Arendt para plantear la particularidad política del sujeto de la Bildung, Arendt con su definición de *verdadera política* como democrática, nos dice que es en el ágora donde los hombres se reúnen para hablar del bien común, para ella los hombres aislados no son libres, la libertad se desarrolla en la polis, porque en ella, mediante la política, se piensa y se actúa “El poder es lo que mantiene la existencia de la esfera pública, el potencial espacio de aparición entre los hombres que actúan y hablan.” (Arendt, 2009, 223). Es muy importante su aporte de acción porque se circunscribe a la palabra, el ágora es donde se actúa, se habla.

Han quedado esbozadas las categorías que nos conjuntan en estas páginas, finalmente acerca de la narración empleada en este trabajo me resta decir que, como exposición de lo investigado, la narración presentada intenta ser un diálogo, no como la etimología de dialogo, como logos que se oponen uno a otro, sino como Sarah Corona lo ha planteado donde “El discurso individual se conforma a partir de la palabra que en principio fue ajena. De esta forma estamos frente a una subjetividad erigida la alteridad.” (Corona, 2012,13), pensar el diálogo como constructor del sujeto, del otro como parte constitutiva del ser. “el discurso del otro que me mira, que me valora y que me define, pero también me devuelve un excedente de mí, esa parte que me es imposible ver salvo a través de su mirada” (Corona, 2012, 14).

La postura de crítica, de lectura pedagógica claramente se encontrará en conflicto con el discurso hegemónico, es decir, con la performatividad, pero de eso se trata, contrastar el lugar sin origen, sin lugar de enunciación de lo performativo con la formación como cultivo de sí.



**CAPÍTULO 1**  
**EDUCACIÓN Y PERFORMATIVIDAD**



*“Vuelvo a la hipótesis leibniziana: cuanto más completa es una mónada, más numerosos son los datos que memoriza, con lo que se vuelve capaz de mediatizar lo que sucede antes de reaccionar a ello, por lo cual se sustrae de su dependencia directa del acontecimiento, en consecuencia, cuanto más completa es la mónada más neutralizado es el acontecimiento aferente”*

*(Lyotard, 1998, 72)*

## **Presentación**

Voy a explicar la performatividad con la idea de sistema, de programación, de cómo funciona globalmente con la acumulación de capital. En estos primeros párrafos lo haré en abstracto, posteriormente lo haré desde el lenguaje y particularmente performatividad en la educación. La performatividad como discurso y sentido único, es decir como mónada, plantea un manejo del tiempo que difiere del que se usó en otros tiempos de la humanidad, el manejo del tiempo que pretende controlar no solo el pasado, sino el futuro y con ello el presente, es lo que puede acercarnos al significado de tal palabra tan extraña en el español.

Para Lyotard, los mitos representaron una manera de controlar el futuro, de evitar el destino, ejemplifica con el relato edípico como a partir de la previsión del oráculo -de toda la vida de Edipo-, se trata de evitar un crimen, el de Edipo que matará a su padre para unirse con su madre. El mito tuvo la finalidad de controlar el tiempo.

Por su parte, la modernidad -entendida ésta no como un periodo histórico, sino como “un modo de dar forma a una secuencia de momentos a fin de que ésta acepte un índice elevado de contingencia” (Lyotard, 1998, pág. 74)- se asienta en la base del control del acontecimiento, es decir, “A diferencia del mito, el proyecto moderno, sin duda, no funda su legitimidad en el pasado sino en el futuro” (Lyotard, 1998, 75). No se trata de lograr el control del oráculo, de obtener buenas predicciones, pues lo dado actúa como destino, por el contrario, en la modernidad se hace necesario el control de la ruptura, de la discontinuidad, es decir, del acontecimiento. El control del futuro se logra a partir de la imposibilidad de acontecimientos, o por lo menos su exacta predicción y consecuentemente, su control.

Lyotard nos recuerda que, las grandes reconstituciones de los grandes relatos como el cristianismo, Luces, romanticismo, el idealismo especulativo alemán, el Marxismo fueron originadas por la metafísica moderna, que el futuro con su meta de emancipación sigue abierto.

Ahora bien, la idea de sistema-mundo<sup>3</sup> explora dos subsistemas, economía-mundo e imperio-mundo “... `en sistema-mundo´ estamos frente a una zona espaciotemporal que atraviesa múltiples unidades políticas y culturales, una que representa una zona integrada de actividad e instituciones que obedecen a ciertas reglas sistémicas” (Wallerstein, 2005, 32), no es tan diferente al sistema informático, como el de las computadoras, pero específicamente se denomina ya sistema integrada por al menos los dos subsistemas señalados. La comparación que hace Lyotard de las vidas humanas y sus formas de organización con un sistema informático, está dada por el elemento *información*, concepto que ha sido tan valioso siempre, pero con otros fines, por ejemplo, en las sociedades primitivas, el mito funcionaba como un administrador de la información para el funcionamiento de esas sociedades, regulaba las metas, las aspiraciones de los sujetos y las sociedades, instauraba un sentido al hacer de toda la humanidad implicada o desarrollada con tales mitos. Podemos entonces, entender al mito como administrador de la información, es decir, de acontecimientos. De igual manera ocurrió en el proyecto denominado moderno, pero la función del mito se desplaza y se coloca en la emancipación.

Pero aparece la diferencia, en un momento que Lyotard coloca en el desarrollo del presente, y que ha sido llamado posmodernidad por múltiples pensadores, en este desarrollo que se está dando en el presente, el control de la información ha sido relegado a las supercomputadoras, a la interconexión, a los dispositivos electrónicos donde fundamentalmente, los sujetos colocan, intercambian y consumen información. Todos los medios que antes funcionaron para difundir o compartir información han quedado incluidos con los medios de comunicación electrónicos, incluso los medios particulares como la carta, el recado o el mismo mensaje de voz, han quedado incluidos en los New Mass Media, donde, como se ha visto en la reciente pandemia, las interacciones sociales del cara a cara han quedado incluidos en ese enorme flujo de información donde, con el nombre de *redes sociales* se ha dado en llamar a esas grandes herramientas de la comunicación donde, en el presente, no hay aspecto de la vida humana que no quede registrado, incluido, ubicado y

---

<sup>3</sup> La idea de sistema mundo, se desarrolla en una serie de varios tomos y se retoma en casi toda la obra de Wallerstein, donde, a través de una revisión e interpretación histórica-económica-social, se desarrolla con mucha amplitud el planteamiento de Marx de que el capitalismo necesita de una gran organización planetaria para poder operar y desarrollarse, los países son clasificados por centrales, semiperiféricos y periféricos.

almacenado en los grandes servidores donde se alojan estas grandes y poderosas empresas, los E.U.. Cabe recordar que el dueño de las máquinas donde se aloja la información, donde se gestiona y desde donde se distribuye es también el dueño de ésta, cada foto, video, cada mensaje de voz e incluso cada conversación realizada por el WhatsApp o cualquier red social, es propiedad del dueño del servidor, no de los emisores. Cada poema colocado como estado de Facebook es propiedad también del dueño del servidor, se aceptan esas condiciones al aceptar la instalación y hacer uso de las aplicaciones.

Pero lo interesante es que la información y su uso en el presente, en cuanto a la idea de sistema, que desaparece los Estados Nación y las empresas de cada estado y la forma de hacer comercio y la forma de vida local, queda comprendida ahora por las empresas transnacionales, por una vida global, que parece actuar bajo un gran “programa” es decir, la administración de la información permite la venta y la oportunidad de vender un nuevo producto, la información, eso plantea la necesidad de control de las entradas de información (inputs), así como las salidas (outputs) del sistema, dado que el producto que se vende, tal vez el más valioso que los productos, es la información. Eso, puesto que no se trata sólo de la manufactura y las necesidades o servicios de la población global, sino que se trata de qué, cómo, cuándo y dónde se requiere tal manufactura, que servicios y qué necesidades se demandan, lo mismo con el entretenimiento, las necesidades espirituales, etc. Todos los aspectos de la sociedad mundial quedan incluidos. La oferta es dirigida, de manera idéntica también el consumo lo es, entonces la idea de programa como control tiene sentido.

Bajo el esquema de un programa, es permitida la administración de la información, la necesidad de que las cosas funcionen como está previsto, eso implica un control o la eliminación de los acontecimientos, pues un programa es eso, el control absoluto de todos los inputs y los outputs, en cuanto sistema, de tal manera que el control de los acontecimientos, del flujo de la información y de que todas las acciones respondan a lo previsto, a lo programado, es lo que llamamos performatividad y se basa en el control de la información y del capital, dado que éstos tienen la posibilidad de controlar el futuro, la acumulación de dinero permite la programación de la sociedad, el control del futuro, para ello implícitamente se da también el control del presente. Tal control con su racionalidad basada en un sistema informático necesita un gran flujo de información, ese control se logra

en el presente a través de la impresionante red de interconexión que la internet permite, dado que ahora se almacena la información de cada individuo, de cada pueblo, de cada ciudad y país, dado por resultado una inmediatez de la comunicación y de alcance de todo el globo. Es lo que Lyotard refiere como monada, pues la dirección, el programador de todo el sistema es dios, que es el capital, es el diseño de programas que controlan los acontecimientos, o los impiden y todo resulta conforme a lo *programado*.

Un programa, como tomador de decisiones controla la entrada de energía y de su gasto, con una racionalidad que privilegia el funcionamiento y eficiencia del sistema por encima de cualquier otro proceso (las necesidades humanas, culturales o espirituales ajenas, diferentes o contrarias al sistema informático). La comparación es importante, dado que mientras en el proyecto moderno que persigue un caudal de sentido yendo tras la emancipación, trayectoria y búsqueda que constantemente queda marcada por el acontecimiento, la monada determina el control de todo el flujo de información y determina su sentido, además de que controla la ocurrencia de acontecimientos. Se controla el futuro y el presente, eso es la performatividad y sus herramientas son la acumulación de capital, el control del presente y futuro a través de un programa.

La idea de control de los inputs y outputs crea implicaciones para el hacer humano y lo es para la idea de educación, es decir, un proceso donde se someten a los sujetos a una formación sobre sí y de los otros, además a una forma de conocimiento del mundo, es decir, a una imagen de humanidad, que no es única ni estática, y que es una construcción de las generaciones pasadas y de las presentes. ¿por qué la educación puede estar relacionada con la performatividad? Hasta aquí dejaré la idea de programa y del mundo posmoderno como Lyotard lo dibuja y haremos un regreso, un rodeo a otras miradas y otros procesos que nos pueden llevar a delimitar la performatividad de la educación.

Para colocar la performatividad en relación con las problemáticas de la educación, nos será necesario colocar una serie de procesos históricos, económicos, teóricos que, relacionados con la episteme, darán cuenta de grandes contrastes entre el hacer cultural del presente y otros que existieron.

Puesto que pretendemos el concepto de performatividad como aglutinante de diversos fenómenos que conforman la subjetividad humana, es decir, la performatividad en cuanto productora de subjetividad se relaciona con todo lo humano, entonces para abordar el momento presente, para la educación como performativa, es menester hacer un rodeo que toca la libertad, la política respecto al Estado, el neoliberalismo, el Dasein y la vuelta a la performatividad.

Para empezar el recorrido arriba señalado, nos es necesario discutir los supuestos que se dan por sentados y no se discuten, o apenas se mencionan respecto a la educación, por ejemplo, una cantidad enorme de textos hacen uso del concepto educación, limitándose a una descripción que se queda en la superficie del problema, pareciera de pronto que no es necesario puesto que todo mundo posee una idea de este concepto, que es un sinsentido indagar por lo conocido, por lo evidente, por ello, hacemos un acercamiento a la educación desde un abordaje ontológico inicialmente, como un paso necesario al de performatividad, para ello nos interrogamos sobre el ser de la educación o lo que es la educación, el abordaje es ontológico entonces, es menester averiguar que es la ontología y Castoriadis nos acompaña a responder:

Por nuestra parte, decimos que hay una reflexión/elucidación, que se preocupa por el ser/ente y se pregunta qué le pertenece en sí y qué le pertenece en la medida en que él es para nosotros, vale decir, por el hecho de que nosotros lo pensamos. Dicha formulación afirma que es imposible separar reflexión sobre el ser de reflexión sobre los entes, así como es imposible y *sinnwidrig*<sup>4</sup> separar reflexión sobre el ser y 'teoría del conocimiento' (Kant, y sus retoños hasta nuestros días). (Castoriadis, 1998, 22)

Siguiendo a Castoriadis, la pregunta por el ente o ser, para nosotros lo que es la educación, está articulada a la pregunta por la sociedad de la que hablamos, además por el cómo conocemos. Tampoco La ontología que se ocupa del ser y la episteme<sup>5</sup> que se ocupa del conocer e interroga por el conocimiento también nos dice lo que es ciencia, además de otros conceptos como tecné o doxa. Entonces preguntarnos por lo que es la educación nos remite a traer diversas áreas de conocimiento que nuestra búsqueda nos hace surgir como necesidad, ¿cómo conocemos lo que conocemos de la educación? ¿desde dónde, desde que perspectiva

<sup>4</sup> Una traducción de la palabra *sinnwidrig* es sinsentido. El subíndice colocado en la cita es mío.

<sup>5</sup> Hemos preferido episteme a epistemología, dado que más adelante doxa y tecné serán abordados más ampliamente en el capítulo dos, donde abordaremos la Grecia Clásica con su paideia y su polis.

teórica preguntamos? Grandes preguntas que pertenecen a un debate que no se agota ni detiene el del conocimiento<sup>6</sup>.

## 1.1 Educación y Marxismo

No sobra decir que mucho de la educación es contemplado como un fenómeno exterior al proceso, en muchas de las veces se piensa que está determinado por una serie de planteamientos políticos y económicos que definen lo que se ha de aprender, que definen qué es la educación.

Categorías como estructura y superestructura determinan las relaciones de producción que dan por resultado explotados y explotadores, se causan porque los últimos son dueños de los medios de producción y los explotados sólo cuentan con su fuerza de trabajo, esa es la estructura, por otro lado, la superestructura se determina por la religión, la educación, las leyes, etc. Es decir, la educación tiene una determinación ideológica. Desde este desarrollo teórico que intensamente trabajó Carlos Marx en su famosa obra *El Capital* (y que otros autores como Antonio Gramsci continuaron y que sigue desarrollándose y con vigencia aun)

---

<sup>6</sup> Para ocuparse del conocimiento, de cómo se conoce o de si nos es dado o posible el conocer y qué es lo que podemos conocer existen en el presente dos grandes referencias desde dónde partir y atraviesan toda época de la humanidad, pues somos animales gregarios, animales sociales o zoom politikon a causa del conocimiento. Las tradiciones que pueden abarcar toda la forma de concebir, de hacer y de pensar todo el conocimiento y que acotan muy bien Mardones y Ursúa, son la aristotélica y la galileana. La aristotélica parte de la observación de los fenómenos, “pero la explicación científica sólo se consigue cuando se logran dar razones de esos hechos o fenómenos” (Ursua, 1982, 16), además Aristóteles pide dar cuenta del telos, o de la *causa final*, Tal es la característica que acompaña a toda esta tradición de la concepción y la investigación de la ciencia y cuya influencia llega hasta el presente, podemos llamarla explicación teleológica y pretende dar cuenta de un **Verstehen** (comprensión). La tradición galileana una forma de mirar el mundo que se aleja de la forma metafísica o finalista, es un cuanto más *funcional y mecanicista*, se trata del poder y el control sobre la naturaleza. “Por esta razón su mirada cosifica, reduce a objeto para sus necesidades y utilidades a la naturaleza.” (Ursua, 1982, 18), además, como un cambio de la búsqueda de lo esencial subyacente en los fenómenos se troca por las leyes, por la matemática, dado que “el libro real de la naturaleza estaba escrito en *lenguaje matemático*” (Ursua, 1982, 19) de tal forma que los fenómenos viene dados en forma de leyes, recuperando la tradición matemática como *demonstración*, de tal forma que eso nos lleva a comprender la postura del **Erklären** (explicación) como explicación causal y como una característica de lo que conocemos como método científico experimental, base del positivismo, corriente de pensamiento que ha dominado casi toda la escena del conocimiento en el presente y donde el *análisis experimental* se extiende a todos los fenómenos, incluidos los humanos o sociales. El choque del *Verstehen* contra el *Erklären* se da explícitamente entre el positivismo del siglo XIX frente a la hermenéutica, dará lugar a la crítica por la cosificación de todos los fenómenos y que es llamado *razón instrumental* por Adorno y Habermas. En éste primer round, apenas señalado, cabe decir que el choque entre explicación y comprensión encontramos muchas de nuestras influencias en este trabajo y de las que seguiremos dando cuenta.



nos asomamos para interpretar los fenómenos sociales y su relación con la educación bajo tales categorías estructura o superestructurales.

De tal forma, la educación pertenece a la superestructura, a un discurso que legitima los medios y las relaciones de producción, visto así, las posibilidades de la educación están determinadas, y una de las funciones ideológicas de la educación consiste en ocultar, en hacer no palpables, en esconder las relaciones de producción, pero si se hacen visibles, si se palpa lo injusto de tales relaciones, si las contradicciones se ahondan, entonces la educación justifica, legitima la posesión de los medios de producción y las relaciones de producción. Huelga decir que es desde el Marxismo<sup>7</sup> es donde se parte.

### **1.1.1 Las escuelas populares y el capitalismo**

En la educación como elemento superestructural, el proceso es una red con un entramado fino donde la religión, los medios de comunicación o los llamados mass media del presente (donde la internet con sus múltiples plataformas se coloca por encima de los medios de comunicación tradicionales), se coordinan y controlan a los seres humanos convertidos en masa, en desposeídos de los medios de producción para mantenerlos así, desposeídos y oprimidos, no hay posibilidad de cambio de clase social, la estructura se basa en la acumulación de capital logrado a base de explotación, por lo que los desposeídos, los proletarios, no podrán nunca acumular el capital necesario para ser dueños de su trabajo. Por otro lado, la posibilidad de subvertir, de transmutar el orden y los valores de la educación

---

<sup>7</sup> La obra de Carlos Marx “El Capital” ha sido la gran obra que estudió la economía, el derecho, la sociología, la antropología y muchas otras disciplinas entramadas en ese trabajo, pero no solo influyó en el conocimiento de todo el siglo XIX y a la fecha, sino que ofrece todo un método de estudio conocido como materialismo histórico, forma de construir y de abordar los objetos de estudio desde las determinaciones que Hegel ya apuntaba, es decir, retoma las determinaciones de los objetos como parte de construcción de tales objetos de Hegel y la dialéctica como forma de conocer. El marxismo es considerado toda una teoría, muchos pensadores se dedicaron toda su vida a pensar el mundo desde el método y la teoría que se construyó basado en los trabajos de Carlos Marx, de tal forma que el marxismo no se agota en la biografía de Marx, sino que, coincidiendo con Atilio Borón: “al riquísimo legado que nos dejara su obra debemos sumarle los aportes de quienes tras sus huellas –como Friedrich Engels, Vladimir I. Lenin, Rosa Luxemburgo, León Trotsky, Nicolai Bujarin, Gyorg Lukács, Antonio Gramsci, entre tantos otros– lo fueron desarrollando en un proceso inacabado que llega hasta nuestros días.” (Borón, 2006, 37). Cabe mencionar que los marxismos son muchos, llevados al extremo incluso, pues también constituyó una reducción del pensamiento pensar todo desde allí, aún más, establecer una praxis de cada disciplina y de la vida social, lo que no se establecía desde allí era pensado como lo “no revolucionario” es decir, lo reaccionario. Se llegó a posiciones verdaderamente dogmáticas, donde todo lo que se apartara del modo esquemático del marxismo clásico, era pensado como un idealismo, un conocimiento equivocado o, en extremos donde llegó a convertirse en una verdadera teología, constituía un sacrilegio.

queda anulada, dado que son las grandes empresas transnacionales y los organismos económicos mundiales, quienes determinan lo que se ha de aprender en las escuelas, con ello también, determinan la conformación de los sujetos, es decir la subjetividad.

Ejemplo de ello son las aún existentes escuelas autonombradas populares, autogestivas o como desde el discurso institucional las nombra la administración del Estado de México, por lo menos: escuelas de organización. Se trata de grupos de maestros, padres de familia, alumnos y algunas figuras políticas, quienes, tras el movimiento estudiantil del año 68 y el 71 en el siglo XX en México, cuyo fin, es el de hacer una *sociedad nueva* por medio de la educación que permitiera la salida de procesos sociales alienados, que permitiera la revolución para cambiar el capitalismo, por lo menos eso decían sus panfletos.

Tras sufrir la represión del Estado en la plaza de las tres culturas el 2 de octubre de 1968, se organizan y fundan escuelas argumentando que el Estado no proporciona el servicio educativo, tales movimientos consiguen los predios, construyen precariamente, colocan a sus maestros, improvisados muchas de las veces y determinan el currículo a seguir, del mismo modo gestionan ante el Estado el reconocimiento de sus establecimientos educativos a fin de certificar los estudios allí cursados. El esquema es el presentado, grupos humanos pretenden subvertir el dispositivo de control más importante de la escuela: el currículo, quitando la decisión de lo que debe de aprender a los empleadores, a los organismos internacionales, a la burguesía y pretenden imponer el propio, el que, de acuerdo a las necesidades populares, permita la emancipación de la clase obrera, oprimida, proletaria, se pretende un currículo que le lleve a tal liberación de la explotación capitalista. El resultado es que en los hechos las escuelas populares no llegaron ni siquiera a desarrollar un planteamiento curricular propio, respecto al curriculum oculto, nunca se pensó, por lo menos no como desarrollo teórico del currículo, respecto a la forma de financiarse, no lograron desarrollar una organización independiente de la subvención del Estado, pues los sueldos de los maestros y de todo el personal, mediante movilizaciones como marchas y mítines gestionan que sea cubierto por el Estado también.

El uso del presupuesto, de la estructura estatal para derrocar al Estado nunca fue posible, ni siquiera cambios mínimos lograron, puesto que, en el México del clientelismo político, del caudillismo y de la corrupción, los líderes terminaron siendo absorbidos por los partidos PRI

y PRD principalmente. Al día de hoy siguen existiendo las organizaciones como una administración supraestatal, como feudos, como concesiones políticas que se dejan hacer por el Estado, con tal de que resuelvan y ofrezcan el servicio educativo, funcionando como válvulas de escape estatales, ante la imposibilidad de cubrir el total del servicio educativo. En los hechos las organizaciones sociales que prestaron servicio educativo nunca lograron emancipación, autonomía ni liberación alguna, simplemente trocaron en un nuevo control más sólido, más superestructural, más totalitario y por lo mismo más tiránico que el del mismo Estado.

La educación no tendría oportunidad de transformar la vida de los sujetos desde la perspectiva arriba mencionada, no es posible sin una transformación revolucionaria, sin una revolución armada, sin muerte y violencia, pues no hay posibilidad de tal transformación sin violencia. Por lo menos eso es lo que planteaban los intérpretes de Marx (pero sí es posible, más adelante discutiremos esta idea). De tal manera que plantear a la educación como un fenómeno de exterioridad, me atrevo a decir, de determinación de sentido y del ser humano que se genera allí, de sus instituciones y, en fin, de todas sus producciones culturales, el resultado será que el carácter de tales instituciones será burgués o de aspiración pequeñoburguesas.

Estamos en presencia de una interpretación de la dialéctica del amo y el esclavo de Hegel, donde uno es amo en cuanto él como conciencia al encontrarse con otra conciencia, guerra, lucha en busca de reconocimiento (la lucha es a muerte, pero para la posibilidad de reconocerse en amo y esclavo, ambos deben sobrevivir). Se adueña, en tal acto expone su vida hasta que el otro le reconoce su estamento como amo. En tal dialéctica, el amo no le teme a la muerte, para él lo más importante es la libertad, mientras el esclavo le teme a la muerte y la libertad no es tan importante. Sin embargo, el esclavo encuentra la autoconciencia a través del trabajo, invirtiendo los papeles. En el Marxismo no es así el planteamiento, en la teoría Marxista es necesaria esa guerra, se apuesta por el esclavo, pero éste necesita hacer la revolución, sólo de esa forma se cambia de una sociedad de esclavos a una de sujetos autoconscientes, no se accederá al espíritu o autoconciencia de ningún otro modo. Cabe explorar en estas páginas si es posible transformación alguna sin necesidad de la violencia física como único método de acceder al poder, como revolución suave. Si los golpes de estado

suaves existen, habrá que ver si también pueden ocurrir las revoluciones suaves, o algún método que rompa la necesidad de arriesgar la vida o la del otro por nuestra mano en aras del reconocimiento mutuo que Hegel refiere.

### **1.1.2 Transformación del mundo sin revolución armada**

Pero con los aportes contemporáneos las cosas no son tan esquemáticas como en el apartado anterior se ha planteado, no es tan mecánica como a botepronto se puede concebir, sino que el esquema presentado y que en el siglo pasado funcionó como un discurso dominante para la crítica social, el Marxismo<sup>8</sup> parecía dominar la escena, ahora presenta aportes nuevos que interrogan desde un nuevo Marxismo o neo Marxismo que no para de desarrollarse y que integra nuevos esquemas de pensamiento o conjunta otros más, como Marxismo y psicoanálisis, otros nuevos aportes son los juegos del lenguaje, y hay aportes desde el arte, la antropología, la narrativa, la filosofía, etc. Hay una gama de posturas y corrientes de pensamiento que pueden ser colocados claramente como parte de la estructura y la superestructura, pero que podríamos decir que tejen hilos finos, muy delicados y que tal enjambre de fina hebra, es muy poderoso.

Precisamente, en el desarrollo de otras posiciones teóricas, la educación no puede ser una determinación llana, una estructura monolítica de morfología permanente dedicada a producir subjetividades encadenadas, la imagen que nos puede auxiliar es la de la famosa película *The Wall* (Waters, 1982) donde los estudiantes son llevados por una banda transportadora industrial y que los deposita en un contenedor con trituradora donde son expulsados como carne molida ¿acaso no es posible escapar, desarrollar otra subjetivación dentro de los sistemas escolares? ¿la educación como gran maquinaria es infalible y eficiente en producir superestructuralmente a los sujetos productores de riqueza de la que no gozan? ¿los sujetos ante la educación como vehículo del discurso hegemónico son incapaces de disentir, de construir nuevos discursos, nuevos sentidos, nuevas subjetividades? ¿es

---

<sup>8</sup> Del choque entre *Verstehen* y *Erklären* en un segundo momento, tenemos al llamado racionalismo crítico frente a la teoría crítica, de donde conocemos el diálogo entre Karl Popper y Horkheimer, y toda la reflexión y aportes de la escuela de Frankfurt contrapuesta al positivismo. Una tercera fase es reseñada por Mardones, donde la intención se coloca frente a la explicación, o los diversos juegos del lenguaje frente al modelo nomológico-deductivo.

irremediable consumir todos los recursos del planeta que demanda el imparable modelo de consumo capitalista?

Las preguntas anteriores y las imágenes que generan, pueden parecer ajenas y encerradas en discursos que han sido superados; el fascismo, el estalinismo nos remiten directamente a los guetos, campos de concentración y los hornos de exterminio nazis, o a los GULAG<sup>9</sup> con la extinta URSS. Si narramos a cualquier adolescente los excesos, ya no de las dictaduras militares de América Latina, sino de la policía mexicana desde el 68 al 90 del siglo XX, siempre hay asombro, se piensa superada la represión y las determinaciones de clase, hoy es el propio sujeto quien se culpa de su precaria condición social, del acceso a la educación, de la violencia, de la barbarie. En el México de hoy somos los propios sujetos los culpables de no tener trabajo, de no tener acceso a la educación superior, de no contar con vivienda, servicios de salud o servicios urbanos en los lugares donde se habita.

El Contrato Social que justifica la existencia del Estado muta, a cambio de pagar impuestos el Estado se encargaba de lo arriba señalado, pero en nuestro contexto, en los tiempos del neoliberalismo, el Estado está exento y somos los propios sujetos los responsables. ¿cómo sucedió ese cambio subjetivo? ¿cómo desaparecieron los dispositivos ideológicos como la Revolución Mexicana, la Expropiación Petrolera o las Empresas Paraestatales que justificaron al Estado Benefactor?

En el ejemplo de la economía podemos encontrar un asomo, pues los sistemas económicos muestran cómo el capitalismo salvaje empezó a reducir el gasto social y a sí mismo, el Estado y su responsabilidad se redujeron al mínimo y lo han venido haciendo desde entonces. A finales de los ochenta del siglo XX, coincidiendo con la caída del muro de Berlín en 1989 y el fin del socialismo, se ha construido una narrativa que predica una absoluta libertad, libertad en todas las áreas, libertad en las escuelas, libertad de cultos, libertad de todo control del Estado, tal libertad no se ha alcanzado o no es tan real, en el sentido concreto del término

---

<sup>9</sup>“El término «Gulag» es un conjunto de siglas –*Glavnoie upravlenie ispravítelno-trudovyy lagueréi i koloni* (Dirección General de Campos de Trabajo)- que popularmente se utiliza para referirse al entramado de campos de trabajos forzados que existieron dentro de la Unión Soviética... el germen del sistema, es decir, **aquellas motivaciones que llevaron a la construcción en masa de centros de reclusión a lo largo de toda Rusia.**” (Röthlisberger, 2018). Los GULAG se conocieron a partir de 1973, tras la publicación de la novela Archipiélago GULAG, de escritor ruso Aleksandr Solzhenitsyn, donde se narra la explotación del trabajo carcelario y como un dispositivo de represión contra los presos políticos disidentes del socialismo de la URSS.

libertad como ausencia de coerción, como posibilidad de decir no. Un ejemplo. En la reforma estatal de México, los discursos teóricos de los administradores que se educaron en la Universidad de Harvard en Estados Unidos, se empeñaron en identificar el proteccionismo estatal con una especie de prisión de mercados y la recomendación, una vez colocados en puestos como tomadores de decisiones o administradores, era dejar las decisiones al mercado, una autorregulación, los consumidores saben lo que es lo mejor para ellos y ese es básicamente el concepto de nueva libertad de mercados o neoliberalismo y ya puesto en práctica y como doctrina económica.

Inmediatamente la implementación neoliberal se dedicó a achicar el Estado y convertirlo en una especie de policía, así, los Harvard-Boys se dedicaron a dismantelar todos los rastros de los modelos estatales que sobrevivían<sup>10</sup> liquidando las empresas paraestatales hasta en un 80 por ciento, pero toda esa Reforma del Estado Mexicano fue ampliamente justificada como necesaria y sobre todo, como libre, como decisión de un Estado soberano, no se colocó sobre la mesa ni se mencionó que las recetas y las reformas se decidieron en el FMI y que mediante la promesa de otorgamiento de créditos económicos México tuvo que reformarse para poder acceder a ellos, que mediante una evaluación de éste organismo internacional, se permite y promueve la inversión económica internacional, necesaria en esos momentos de déficit económico por la desaceleración de las economías causadas por el fin de la guerra fría y de la carrera armamentista, pues el enemigo de E.U., la URSS, no será más. De tal suerte que las reformas económicas y políticas en México se ocultan en su origen, se disfrazan como necesarias, como urgentes, se llegan a aplicar con sangre, con muerte, pero siempre con un gran trabajo de conformación de lo subjetivo acorde a la reforma instrumentada desde los medios de información, la religión y la educación.

Debo reseñar que, metodológicamente, en un inicio y ante los cuestionamientos de la posibilidad de disentir, colocamos como punto de partida la libertad y su relación con la educación, el planteamiento pretendía abordar la libertad en la educación y colocar a la

---

<sup>10</sup> Las diferentes Reformas del Estado Mexicano, desde el fin de la Revolución Mexicana, podemos esquematizarlas de la siguiente forma, todo de acuerdo a un artículo que desarrolla brevemente cada una de esas etapas, siguiendo a Andrea (Revueltas, 1993) de la UAM Xochimilco, podemos esquematizarlas como Estado Interventor, Estado Interventor Posrevolucionario, Estado Benefactor y su Proyecto Modernizador Nacionalista, Estado Posrevolucionario y, finalmente El Estado Neoliberal.

ausencia de libertad en la conformación de los sujetos, como causa de los fenómenos de narcotráfico, violencia de género, presencia de cárteles o la corrupción en México, pero también la libertad parecía ser el ingrediente necesario para proponer una subjetividad libre de tales cánceres.

La transformación del mundo sin una revolución armada no sólo es posible, sino que ha ocurrido, está ocurriendo constantemente, reiteradamente, performativamente diremos aquí, pero se plantea también en múltiples sentidos, por ejemplo, como una consecuencia de la dialéctica del amo y del esclavo, cuando a través de su constante encuentro como contrarios se logra el reconocimiento mutuo, que sin abolir las contradicciones se vuelven a encontrar “extrañados, desgarrados” como proponía Hegel, se reencuentran en busca de reafirmación, pero cuando el esclavo logra la autoconciencia a través del trabajo, logra el reconocimiento del amo, los papeles cambian, en el reconocimiento del otro se pierde dominio, es necesario otro movimiento.

Tal planteamiento, para el Marxismo, es presentado como el motor de la historia, es decir, el amo y el esclavo representan al burgués y al proletariado, al dueño de los medios de producción y al que sólo posee su fuerza de trabajo de la que el primero se aprovecha. Es la lucha de clases, categoría clave para entender el desarrollo histórico de la humanidad,

Cabe señalar que tras la revolución las luchas de clases se eliminan, se aspira a disolver las clases sociales, se logrará cuando los humanos sean los verdaderos dueños de su destino.

El mundo de lucha de clases empieza y termina con el reino de la libertad, puesto que el hombre, como una de sus determinaciones que Marx establece, es la necesidad en cuanto viviente, esas necesidades naturales se satisfacen por medio del trabajo, la organización de éste y su expresión al mínimo dan lugar al mundo de la libertad:

El reino de la libertad solo empieza allí donde termina el trabajo impuesto por la necesidad y por la coacción de los fines externos; queda, pues, conforme a la naturaleza de la cosa, más allá de la órbita de la verdadera producción material. Así como el salvaje tiene que luchar con la naturaleza para satisfacer sus necesidades, para encontrar el sustento de su vida y reproducirla, el hombre civilizado tiene que hacer lo mismo, bajo todas las formas sociales y bajo todos los posibles sistemas de producción. A medida que se desarrolla, desarrollándose con él sus necesidades, se extiende este reino de la necesidad natural, pero al mismo tiempo se extienden también las fuerzas productivas que satisfacen aquellas necesidades. La libertad, en este terreno, solo puede consistir en que el hombre socializado, los productores asociados, regulen racionalmente este su intercambio de materias con la naturaleza, lo pongan bajo su control común en vez de dejarse dominar por él como por un poder ciego, y lo lleven a cabo con el menor gasto posible de fuerzas y en las condiciones más adecuadas y más dignas de su naturaleza humana. Pero, con todo ello, siempre seguirá siendo este un reino de la necesidad. Al otro lado de sus fronteras comienza el despliegue de las fuerzas humanas que se considera como fin en sí, el verdadero reino de la libertad, que, sin embargo, solo puede florecer tomando como base aquel reino de la necesidad. La condición fundamental para ello es la reducción de la jornada de trabajo. (Marx, 2009, 759)

Las consecuencias de tal planteamiento, para el terreno educativo, por ejemplo, pudieran consistir en aquella regulación racional de la explotación de su naturaleza, de lograr el dominio de ésta y del logro de la satisfacción de todas las necesidades con el mínimo de trabajo. Al final se podría pensar en la realización de la propuesta griega de un trabajo mínimo para disponer del tiempo restante al ocio (la filosofía).

Sin embargo y como respuesta a la pregunta de si es posible lograr un cambio, una solución de las contradicciones de clase sin la intervención armada, para Marx no es posible, pero sí lo es para Fukuyama, él plantea inicialmente en una conferencia que después verá forma de libro: *el fin de la historia y el último hombre*.

El planteamiento ha sido de los más criticados y cuestionados del presente, colocado como ideólogo del neoliberalismo, se le ha acusado de ofrecer sustento y asesoría ideológica a las dictaduras militares de América Latina, Francis Fukuyama, asesor del Departamento de Estado de E.U. quien, retomando las ideas de Hegel y Marx, plantea el fin de la historia. Fukuyama se adelanta a los cambios que ocurrían a finales de los años 90 del siglo XX y rescatando un desarrollo teórico de Hegel lo adapta al tiempo presente es decir, a la



modernidad y su devenir, escribe y declara<sup>11</sup> en múltiples foros académicos que las sociedades se encaminaban determinadamente a una “democracia liberal” él reseña como a finales del s. XX las dictaduras militares y los estados absolutistas han ido cayendo poco a poco, de tal forma que es la democracia liberal donde se ha de realizar el fin de las contradicciones sociales, donde se resuelve la dialéctica del amo y el esclavo, donde

...la democracia liberal es la única aspiración política coherente que abarca las diferentes culturas y religiones del planeta. Además, los principios liberales en economía –el «mercado libre»- se han extendido y han conseguido producir niveles sin precedente de prosperidad material, lo mismo en países industrialmente desarrollados que en países que al terminar la segunda guerra mundial formaban parte del tercer mundo. (Fukuyama, 1992, 14)

Fukuyama no plantea la democracia liberal como un momento posrevolucionario, sino como la forma de gobierno, de organización ideológica, social, política, militar incluso que *triumfa* que se coloca a sí, como una cuasi evolución, presume su perfección ante los totalitarismos socialistas y las dictaduras, se resuelven las contradicciones de la lucha de clases, del amo y el esclavo, del primer y el último hombre de Nietzsche. Pero, sobre todo, la democracia social como el lugar del reino de la libertad que Marx apuntó en su *Capital* en el tercer tomo.

La libertad, ése es el problema que me convocó a nuestro encuentro en este texto. Inicialmente, sin embargo, me fue necesario un cambio, pues las coacciones en el presente no son tan obvias. No podemos hablar ahora de una sociedad que ya Orwell nos presentó en 1984, no estamos en la época del “big brother” (Orwell, 2000, 3) con su ojo a través de una pantalla que todo lo ve, todo lo controla y un Estado represor que controla tu acumulación de energía, que incluso tiene dispositivos para regularla, que posee válvulas como los “dos minutos de odio” (Orwell, 2000, 11) que sustituyen al orgasmo o al menos eso quieren, ¿o

---

<sup>11</sup> Si la performatividad es una forma de hacer cosas con palabras, como afirmaba Austin en su texto del mismo nombre, la declaración de miembro del equipo de Planeamiento Político del Departamento de Estado, en Estados Unidos y validado, legitimado por las universidades más importantes del mundo; Cornell y Harvard, cumple con la calidad de legitimación de lo dicho, la receta de extender la democracia liberal y el neoliberalismo como modelo económico, como aspiración más elevada sobre otros modelos *equivocados* para él, no deja de ser performativo, determinando, como figura de poder y con gran influencia en el mundo académico, las orientaciones políticas y sociales en gran parte del mundo, por ello no podemos dejar de mencionar su influencia también en la educación, puesto que las grandes directrices económicas, las grandes decisiones que se toman en los centros de poder, tienen consecuencias, por ejemplo el proyecto de humanidad que para Fukuyama debe ser *demócrata liberal*, además de la educación como un *producto comercial* que el mercado se encargará de definir y ajustar.

tal vez si hay cierto control a través de las pantallas? A veces parece que Fukuyama y su influencia en el mundo que siguió, el del siglo XXI, tuviera razón, que a pesar de todos los cambios geopolíticos y geoestratégicos ocurridos desde de la caída de las torres gemelas: la incesante guerra del Golfo hasta Siria, la emergencia de Rusia y China como superpotencias quitando el título de imperio a Estados Unidos, y las actuales crisis sanitaria como la covid-19, pareciera soportar las detracciones y las críticas hechas, puesto que el mundo entero parece configurarse en términos de democracia liberal, que enarbola precisamente esa libertad.

Entonces las consecuencias claras para la sociedad y la educación, como determinaciones e influencias mutuas de sociedad y educación son un camino que resuelve, que propone y que se afirma hacia una democracia liberal, Éste es el carácter que llamamos performativo, del mismo modo la educación de tal sociedad es performativa en el sentido de que un discurso hegemónico crea las condiciones concretas de cierta realidad, en este caso demócrata liberal.

Tal condición como discurso dominante, como productor de verdad<sup>12</sup>, establece quienes están equivocados en un asunto tan complicado como la satisfacción de las necesidades con las que Marx nos determinaba, quienes están equivocados incluso con su religión, pues Fukuyama condena al islam por fundamentalista y completamente fuera de la modernidad.

El fin de la historia se convierte en legitimación de las condiciones concretas de existencia humanas, es performativa en ese sentido, su arma aguda es la libertad, casi absoluta, la mirada está en el alcance de ese absoluto. Pero el acomodo que la sociedad parece experimentar hacia el neoliberalismo como discurso hegemónico-dominante tiene otros ángulos. La relación puede articularse a la posibilidad de cambio sin lucha armada, pero ¿realmente el hombre es libre en la social democracia? ¿es posible tal libertad? La respuesta a un cambio

---

<sup>12</sup> La producción de verdad es performativa y ejerce efectos en la educación, dado que sus repercusiones alcanzan el grado más alto, como quién debe detentar el poder. La declaración ejerce efectos en la realidad, como el hecho de declarar la democracia liberal, particularmente la que se ejerce en Estados Unidos y que oculta sus orígenes, como el modelo del bien, de la libertad, del progreso, en resumen, de la solución de las contradicciones humanas. Su legitimación está dada por el mercado, por ser el producto más vendido, por la validez del legislador productor de verdad y por las reiteraciones en sus actuaciones que hacen los sujetos de tal modelo.

sin muerte, sin revolución armada si es posible, pero aún necesitamos preguntar más y responder, para ello invitamos al filósofo coreano Byung-Chul-Han.

### 1.1.3 Educación para la autoexplotación

Byung-Chul Han como *sujeto del rendimiento contemporáneo* nos presenta precisamente al hombre de Fukuyama, el que se cree libre, pero Han, citando al Prometeo de Kafka nos propone la siguiente imagen:

El mito de Prometeo puede reinterpretarse considerándolo una escena del aparato psíquico del sujeto de rendimiento contemporáneo, que se violenta a sí mismo, que está en guerra consigo mismo. En realidad, el sujeto de rendimiento, que se cree en libertad, se halla tan encadenado como Prometeo. El águila que devora su hígado en constante crecimiento es su *alter ego*, con el cual está en guerra. Así visto, la relación de Prometeo y el águila es una relación consigo mismo, una relación de autoexplotación. El dolor del hígado, que en sí es indoloro, es el cansancio. De esta manera, Prometeo, como sujeto de autoexplotación, se vuelve presa de un cansancio infinito. Es la figura originaria de la sociedad del cansancio. (Han, 2010, 6)

Quiero colocar desde aquí la contraposición de lo expresado por Han, dado que, si el sujeto es su propio explotador, entonces el sujeto puede ser lo contrario, si es posible tal cosa, la respuesta de la revolución sin violencia física puede ser posible, pero es pronto aún para esa afirmación, para llegar allí, continuaremos con nuestro presente.

Es nuestra cultura una competencia desenfadada por ser el mejor, por ser exitoso, eso es precisamente lo que se busca y se desea con todas las fuerzas, ser exitoso. A veces en tal empeño se sacrifica la vida, las más de las veces, de forma completamente absurda. Un ejemplo puede colocarse con los llamados youtubers, quienes, con tal de ganar muchos likes a los videos que suben a la plataforma norteamericana de videos YouTube, cometen las más riesgosas maniobras, hazañas, ataques a otros o las más grandes violaciones a la ley, todo con tal de tener más éxito, y todo lo que trae aparejado; dinero, favores de toda clase, fama, etc. Sin embargo, en el cometimiento de tales hazañas las más de las veces pierden la vida, al final el éxito se logra, se alcanza esa efímera chispa del éxito, a costa de la vida, pero nuevamente otro furioso luchador por el éxito rebasará aquel esfuerzo y con sacrificios mayores, con mayor espectáculo, dejando al esfuerzo del primer muerto como vano, queda así en el olvido pues otras muertes más espectaculares están en puerta, mejor colocadas en pantalla.

Con esta imagen, cabe analizar la etimología de éxito y su contraste con los usos dados y la relación con las imágenes de presente que se nos presentan. Éxito guarda un muy cercano parecido a la palabra exit del inglés, misma que significa salida, pero que en nuestra lengua éxito significa triunfo, es lo contrario del fracaso. Sin embargo, la palabra inglesa y española comparten la raíz latina exit proveniente de “exitus” que significa término o fin. En nuestra sociedad una persona exitosa es aquella que ha salido de la generalidad, que es más, que se reconoce como superior. De tal forma que tener éxito es separarse, distinguirse, salir de una homogeneidad y distanciarse totalmente con su prójimo, ¿quién obliga a los youtubers a tales esfuerzos, a tal riesgo de la propia vida? Ellos mismos. El éxito no es la libertad, es la necesidad de distinguirse de los otros, de escindirse, de salir de ellos, no como individuo, particulares, si como colectivos, como comunidad. Respecto a nuestro tema, se dice que es la escuela donde se preparan los sujetos para tener éxito, habría de pensar en cómo se dotó a las escuelas de la posibilidad de que, dependiendo de la calidad de la educación, tener éxito.

Sin embargo, respecto al sujeto que se autoexplota, como imagen que se opone a esto Byung-Chul Han<sup>13</sup>, coloca a la libertad, pero coloca como condición de ésta a la comunidad, para ello cita a Marx; “Solamente dentro de la comunidad con otros todo individuo tiene los medios necesarios para desarrollar sus dotes en todos los sentidos; solamente dentro de la comunidad es posible, por tanto, la libertad personal” (Marx & Engels, 1970, 86-87). Ante la aparente paradoja de alcanzar la libertad en relación, o con la presencia (como reflejo, como reflexión, imagen para la identidad o como mediación) del otro, hay que señalar que, para desarrollar aquellos dotes en todos los sentidos, es necesaria la mediación de los otros, de aquellos que preparan la llegada de los que fuimos nuevos y de los que están naciendo, que atesoraron, recrearon y ofrecieron como insumos para nuestra construcción la enorme herencia cultural humana, el magma simbólico que nos da forma en cuanto humanos, en cuanto deudores del imaginario que nos llega con toda esa fuerza desde el lenguaje, que nos

---

<sup>13</sup> Byung-Chul Han explora la idea de comunidad retomando el sentido que Marx le imprime en su texto *La Ideología Alemana*, donde resalta y desarrolla su idea de libertad partiendo de la crítica a la cultura neo-liberal del éxito, del egoísmo y de la soledad. A pesar de que los trabajos de Han son de mucha actualidad, no podemos dejar de señalar que la categoría como enajenación de Marx, abarca todos los fenómenos que Byung-Chul Han desarrolla, pero hemos de reconocerle a él, la actualización y buena colocación en los diferentes contextos internacionales contemporáneos de la categoría señalada, dado que la tecnología y el dataísmo (la predominancia del lenguaje binario, del lenguaje de programación y del ciberespacio como extensión en el mundo real), como él lo señala, son fenómenos que no existían en la época de Karl Marx y que la explotación era directa, era externa y no autoinfligida como él señala.

instituye como sujetos y como sociedad, a decir de Castoriadis, pero para Marx es la comunidad. Mientras que el sujeto que se autoexplota parece ser libre y pertenecer a una comunidad también, no lo es, en el sentido de Marx, donde la pertenencia a la clase *burguesa* escinde, separa, permite

Pero regreso a la mediación, para nuestro propósito de saber qué es la educación, podemos esbozar ya desde aquí la importancia del lenguaje, puesto que la constitución de los sujetos sociales, se articula con la palabra y con ello un imaginario y un devenir en sujeto que, como constituido en las redes de sujeción aparece el poder.

No podemos dejar de mencionar el poder, finalmente, toda la obra de Foucault que tanto revisó los dispositivos de poder y que fue determinado como el pensador del poder, él mismo confiesa que no es su objeto de estudio, sino que sí lo es la constitución de los sujetos (Foucault, 1988, 2). La relación de la constitución de los sujetos entonces se entiende a través de las relaciones de poder, aunque dice Foucault que el poder, concentrada o difusamente no existe, y que existe sólo cuando es puesto en acción, pero tampoco aparece sin la libertad, o lo que dice del poder, aplica para la libertad, pues la libertad entonces no existe, se ejerce también:

Consecuentemente no existe la confrontación cara a cara entre el poder y la libertad, los cuales se excluyen mutuamente (la libertad desaparece en todo lugar donde es ejercido el poder), sino un juego mucho más complicado. En este juego la libertad bien puede aparecer como la condición para ejercer el poder (al mismo tiempo que es su precondition, ya que la libertad debe existir para que el poder pueda ser ejercido, y a la vez ser su apoyo permanente, ya que sin la posibilidad de resistencia, el poder podría ser equivalente a la imposición física) (Foucault, 1988, 13).

De nuevo la libertad, ésta misma como condición para el ejercicio del poder, como precondition de la misma, subrayo esa precondition porque la libertad como precondition del poder entonces también es precondition del sujeto. Si la formación de los sujetos nos reúne en este trabajo, en los bordes dibujados en el título de este trabajo aparecen las relaciones de poder y la libertad, la educación se mueve entonces entre las relaciones de poder, y de la libertad, que nosotros hemos colocado en la performatividad y en la formación respectivamente.

Seguimos el consejo de Foucault, donde recomienda para responder a su pregunta de *¿cómo se pueden analizar las relaciones de poder?* focalizar nuestra atención en *determinadas instituciones*. De tal forma que nosotros, ante la naturaleza de nuestro propósito, haremos una lectura pedagógica de la educación, la performatividad y la formación, escogemos las instituciones relacionadas con la pedagogía y con ello, la constitución de los sujetos sociales. Coincidimos con lo expresado por Foucault respecto a las relaciones de poder en relación a que éstas no pueden desaparecer:

En todo caso, vivir en sociedad es vivir de tal modo que la acción sobre las acciones de los otros sea posible -y de hecho así sucede. Una sociedad sin relaciones de poder sólo puede ser una abstracción. Por lo cual cada vez es más políticamente necesario el análisis de las relaciones de poder en una sociedad dada, sus formaciones históricas, sus fuentes de fortaleza o fragilidad, las condiciones necesarias para transformar algunas o abolir otras. Decir que no puede existir una sociedad sin relaciones de poder, no es decir que aquellas que están establecidas son necesarias o en todo caso, que el poder constituye una fatalidad en el corazón de las sociedades, tal que este no pueda ser minado. En cambio, yo diría que el análisis, elaboración y puesta en cuestión de las relaciones de poder y el agonismo entre las relaciones de poder y la intransitividad de la libertad es una tarea política permanente inherente a toda existencia social. (Foucault, 1988, 17)

De los párrafos anteriores y de las anteriores citas de Foucault también podemos observar alguna determinación respecto a la constitución del sujeto, del estudio de las instituciones y de su relación con la libertad, dado que, si no existe sociedad sin ejercicio del poder, si este ejercicio constituye al sujeto, también la libertad constituye al sujeto.

Es en el tiempo del presente y en las instituciones que contribuyen a la formación del sujeto desde donde nos asomamos a esta lectura de la educación, del lugar desde donde hemos de averiguar sobre la constitución de los sujetos. Subrayo que, desde nuestro tiempo con su carácter de neoliberal, esto como doctrina económica que configura las relaciones de poder del presente y la subrayo como ese cuestionamiento implícito que Foucault nos presenta en su cita anterior, donde se lee *entre líneas* que las relaciones de poder del presente no son todas realmente necesarias, revisarlas, puesta en contexto de actualidad, o como condiciones para su abolición es lo que nos reúne aquí. Para ello, como lo configura Byung-Chul Han: *El poder que sujeta al hombre de nuestro tiempo, proviene de sí*, en la propuesta de Byung-Chul se halla esa lucha consigo mismo.

La imagen de nuevo Prometeo que se autoexplota y que nos presentan como libertad no es alentadora, no lo es como modelo a seguir, no lo es como receta, no lo es como sujeto de la libertad, pero lo que verdaderamente nos interpela, y que a veces aterriza, es que, a manera de lo que Hegel definía como certeza sensible, tal autoexplotación<sup>14</sup> se verifica en la cultura presente.

De tal forma que la libertad como abstracción nos oculta otros aspectos de hombre donde no es suficiente con pensar la mayor o menor cantidad de educación para que se determine el grado de libertad, sino que la educación que se recibe puede ser, precisamente el punto de sometimiento. De esta forma, entonces, la educación presenta ese movimiento, en relación con la libertad, dibuja un vaivén, una oscilación que toca dos puertos y con ello, en la constitución de sujetos. De aquí la lectura pedagógica en el presente trabajo, donde la pedagogía es concebida no como técnicas de enseñanza-aprendizaje, sino como esa:

...forma abierta al problema de la formación o constitución de los sujetos sociales, de cara a las relaciones con la cultura. En esas relaciones se conforman los sucesos a través de los cuales los sujetos ensamblan su identidad, expresado en términos de un *yo* con unos *otros*. (Sánchez, 2005, 9).

Regresando al vaivén presentado arriba, uno de los bordes o límites colocados a la educación, nos remite a la idea de construcción y como determinación de los sujetos respecto a las imágenes de humanidad que el llamado progreso plantea en la modernidad y posmodernidad, o al día de hoy, en el modelo neoliberal y postneoliberal, el sujeto se configura respecto a imágenes de humanidad como producción maquínica de subjetivaciones determinadas. A manera de ejemplo, pensando en el género como una construcción cultural, de la forma en que Judith Butler lo hace, es decir; *La univocidad del sexo, la coherencia interna del género y el marco binario para sexo y género son ficciones reguladoras que refuerzan y naturalizan*

---

<sup>14</sup> También es necesario aclarar que los sujetos no pueden ser autoexplotados, dado que la explotación se verifica en la plusvalía, es decir, el valor que agrega el trabajo del sujeto a los productos manufacturados, es el valor que produce el esfuerzo del trabajador y que no se le paga, la precisión para entender el concepto de Han radica en que la plusvalía se queda de todos modos con el patrón, con el dueño de los medios de producción, pero las condiciones de trabajo no son la fuerza, el terror, sino que se han sofisticado y es el propio sujeto quien en la persecución del éxito, del progreso y otros nuevos mitos, corre desenfrenadamente hacia su propio sometimiento. La libertad neoliberal lo es para autosometerte a la explotación de los dueños de los medios de producción ante la promesa de satisfacción del deseo, de alcanzar una vida como la del patrón.

*los regímenes de poder convergentes de la opresión masculina y heterosexista.* (Butler, 2007, 99), donde la dupla hombre-mujer son construcciones culturales producidas por el discurso hegemónico, es a eso que Butler llama performativo.

Con la referencia del párrafo anterior y siguiendo a Leticia Sánchez cuando cita a Adriana Puigrrós, respecto a la posibilidad de que en cualquier aspecto social es posible hacer lecturas pedagógicas, Sánchez Vargas precisa su concepto de hacer lectura pedagógica, en su caso, respecto al trabajo que hace sobre adolescencia; “entiendo por ello, la construcción de una interpretación en torno a las reflexiones y procesos que giran alrededor de los adolescentes” (Sánchez, 2005, 10), de tal forma que, asumiendo la posibilidad de realizar lecturas pedagógicas, lo aplicaremos a la educación, donde con mucha mayor facilidad encontramos el carácter de construcción cultural de lo educativo (a diferencia de la idea de sexo o de género como construcción cultural, la educación claramente presenta este carácter cultural así como portadora y legitimadora del discurso hegemónico del presente).

Mientras el marco binario de género, se ha colocado como *natural* o determinado por la biología, nos es más complicado pensar que se es hombre o mujer como un devenir, el sexo o género como construcción desde el discurso hegemónico, pero en el caso de la *educación* si podemos advertir tal carácter que se compone por los valores dominantes de nuestra cultura enunciados en la lucha a toda costa por el éxito, progreso y desarrollo. El *a toda costa* incluye pasar por encima de la naturaleza y del otro, en cuanto individuo o amplios y numerosos grupos humanos, al fin, lo importante es el progreso, ficción que encierra su autodestrucción en sí, progreso que se ve así interrumpido. José Emilio Pacheco nos ilustra con su poema:

### Séptimo Sello

Y poco a poco fuimos devorando la tierra.  
 Emponzoñada ya hasta la raíz,  
 no queda un árbol  
 ni un vestigio de río.  
 El aire entero es podredumbre,  
 los campos son océanos de basura.  
 Soy el último humano.  
 Sobreviví a la ruina de mi especie.  
 Puedo reinar sobre este mundo,  
 pero de qué me sirve.

(Pacheco, 1985, 58)



Ésta es la trampa que se revela en las imágenes de construcción del sujeto exitoso, veloz y del progreso, es la naturaleza del poder al que ahora nos enfrentamos, es el corazón de la educación como institución (con todas las instituciones implicadas en ella, tales como la familia, los new mass media, la ciencia, el dataísmo, etc.) y es nuestro primer extremo dibujado como performatividad. Adelantamos desde aquí entonces, la performatividad como una instauración de sentido, como discurso hegemónico de los valores hegemónicos de una cultura determinada y que, con base en constantes reiteraciones, constantes repeticiones constante aplicación de dispositivos de poder conforma subjetivaciones de acuerdo al discurso hegemónico. La performatividad también puede ser entendida como la técnica de construcción de sujetos desde el neoliberalismo, que inaugura un nuevo sujeto mediatizado, virtualizado, hasta extremos donde el cuerpo queda reducido a un engrane de la maquinaria, pero cabe aclarar que el extremo es literal, una prolongación de las necesidades del mercado, de la vida tecnológica, de la necesidad de eficiencia que va no sólo a la ubicación o sometimiento del cuerpo, sino a su transformación por medio de modificaciones mecánicas, electrónicas, digitales o biodigitales que tiene el fin de construir cuerpos mejorados como el <sup>15</sup>ciborg o el bio-hacking<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup> Se refiere a la posibilidad presente relacionada con el desarrollo del big data o de la ingeniería genética, y sus aplicaciones de modificación del cuerpo, en el ciborg (Riquelme, 2020, 7) (procedente de cyber, como cibernético y org, de organismo), se utilizan implantes como chips, sensores, receptores de datos, para modificar el cuerpo, esto es, parecido a las películas futuristas, compuesto de materia orgánica y dispositivos electrónicos. Ejemplo de ello son los chips para realizar pagos en lugares del norte de Europa donde ya todo es electrónico y no se usa dinero ni tarjetas, sino chips, otros son las posibilidades de traducción en tiempo real que ya es disponible como implante, otro de ellos es el lente de contacto que mide la glucosa de la persona, o que graban video al parpadear dos veces seguidas, otros más son los de visión aumentada que permiten visión nocturna, lentes con mira telescópica, o referencias por GPS con navegador, pero incluidas en la visión. El ciborg es performativo en el sentido de modificar tecnológicamente el cuerpo para lograr estética o eficiencia o nuevas capacidades dentro de las necesidades del mercado, puesto que un chip bancario, uno de radio frecuencia no tiene sentido en la naturaleza o donde no se permite esa forma de pago o de radiofrecuencias de comunicación, al fin, solo se cumple con la eficiencia que el mercado requiere, que el discurso hegemónico requiere. El término biohacker subsume al ciborg, pero podemos establecer una diferencia con el bio-hacking que se produce porque a partir de cierta tendencia científica conocida como transhumanismo. "...Los adeptos al movimiento transhumanista buscan la transformación y mejora del ser humano mediante el uso de diferentes tecnologías que sumen nuevas capacidades a las que ya posee por sí mismo. Con este movimiento como referente, al igual que un informático puede *hackear* un sistema electrónico para añadirle funciones para las cuales no está expresamente diseñado, los biohackers modifican el propio cuerpo humano para otorgar diferentes capacidades al organismo. Esta idea fue la que pretendía llevar a cabo hace unos años el activista biohacker Josiah Zayner cuando se inyectó un preparado con la herramienta CRISPR para editar su genoma y mejorar su musculatura." (Mejía, 2020)

<sup>16</sup> El biohacking también es performativo, pues el deseo de modificación corporal pretende aumentar las capacidades humanas o agregar nuevas, pero en todas las que se revisan sirven para algo, hacen a los cuerpos más eficientes para una estética de mercado o habilidades y destrezas valiosas en el mercado.

## 1.2 Educación y Dasein

El ser para Heidegger es el ser arrojado ahí, Es el Dasein, es quien constituye a los entes, éstos son por el Dasein, pero éste es, además, por el lenguaje, igualmente en cuanto que es el lugar de apertura<sup>17</sup> del Dasein, tambiénes. Entonces nos encontramos, relacionado con nuestra búsqueda sobre *qué es la educación*, al lenguaje.

En una simple búsqueda en un diccionario pedagógico, los resultados de la palabra educación arrojan muchas páginas y muchas posturas teóricas, así como muchos tipos de educación. Colocaré sólo los más interesantes para nuestro trabajo, los planteamientos enumerados a veces son equivalentes, pero algunos claramente se distancian entre sí. Los comentaremos en cuanto a los más relevantes. Educación:

- “1. En un amplio sentido social, influencia formativa de todo el sistema social y de las instituciones sociales sobre el hombre, en un sentido pedagógico amplio, a la formación dirigida a un objetivo, realizada por una institución docente-educativa y que abarca todo el proceso educativo; y en un sentido pedagógico estrecho, al trabajo especial dirigido a la formación de determinados rasgos y cualidades de la personalidad, puntos de vista y convicciones de los educandos.
2. Proceso social integral de la formación de la personalidad.
3. En sentido estrecho la formación objetiva de convicciones, actitudes, cualidades morales y modos de conducta en el proceso educativo integral.
4. En la concepción montessoriana, la ayuda activa que se da a la expansión normal de la vida del niño, no lo que da el maestro, un proceso natural espontáneo del niño, adquirido no por escuchar palabras, sino mediante experiencias sobre el medio ambiente.
5. Acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social, con el objeto de suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio ambiente específico al que está especialmente destinado.

---

<sup>17</sup> Tatiana Aguilar, hace una mirada de gran precisión sobre el Dasein: “Para Heidegger el Dasein es ser-en-el-mundo. Esta estructura unitaria se constituye por tres momentos fundamentales: el *mundo*, *quién* es en el mundo, y *ser en* el mundo. Al estudiar este último momento desarrolla el análisis de la apertura, que consta, a su vez, de tres modos: *encontrarse* (*Befindlichkeit*), *comprender* (*Verstehen*) y *habla* (*Rede*). El lenguaje, en su acepción más original, es *habla*: uno de los modos de apertura. De acuerdo con lo anterior, y como paulatinamente se va evidenciando en el pensamiento heideggeriano, el lenguaje no es algo que el hombre tiene, sino algo que en cierta manera es –en tanto que lugar de apertura.” (Bay, 2020)

6. Conjunto de prácticas o actividades ordenadas a través de las cuales un grupo social ayuda a sus miembros a asimilar la experiencia colectiva culturalmente organizada y a preparar su intervención activa en el proceso social.
7. Proceso y seguimiento de asimilación y desarrollo de conceptos, conductas, valores y patrones de comportamientos exclusivo del ser humano y necesario para su integración en la sociedad.
8. Medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; en un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al individuo.
9. Proceso conscientemente organizado, dirigido y sistematizado sobre la base de una concepción pedagógica determinada, que se plantea como objetivo más general la formación multilateral y armónica del educando para que se integre a la sociedad en que vive, y contribuya a su desarrollo y perfeccionamiento.” (WAECE, 2020, 1)

Desde un primer momento, podemos determinar que todas las acepciones de educación encontradas en el diccionario pedagógico, establecen una mirada epistemológica, es decir una concepción de la educación como objeto de estudio de la pedagogía y a ésta como ciencia. Podemos afirmar que todas las acepciones del diccionario son performativas en ese sentido, en el de ser portadoras de un sentido coincidente con el discurso hegemónico, ninguna de éstas hace referencia a la posibilidad de transformación, sino de “perfeccionamiento de la sociedad” por ejemplo, en la primera: “establece influencia formativa de todo el sistema social y de las instituciones sociales sobre el hombre”, hasta aquí la determinación de instituciones sociales *sobre el hombre*, establece jerarquía, no es el hombre sólo el creador, ni es posible la emancipación, además la formación que establece es concebida como un dominio técnico, “en un sentido pedagógico amplio, a la formación dirigida a un objetivo, realizada por una institución docente-educativa y que abarca todo el proceso educativo; y en un sentido pedagógico estrecho, al trabajo especial dirigido a la formación de determinados rasgos y cualidades de la personalidad, puntos de vista y convicciones de los educandos”

Cuando hablamos de educación, desde las definiciones arriba apuntadas del diccionario pedagógico y de la forma en que socialmente se concibe ésta, no podemos dejar de señalar el altísimo papel que se le ha dado, puedo señalar que es mucho lo que *es* la educación, pero

por ahora, como un punto de partida, señalo una de las características que posee ese concepto que más adelante discutiré y que llamamos educación.

De tal manera que, legar, hacer asequible y conservar el conocimiento y la cultura que un pueblo posee, como herencia o como desarrollo propio, es la misión encomendada a la educación, para tal empresa, el uso de diversas tecnologías es necesario, pero principalmente la lengua hablada y escrita.

Y así, al inicio, al citar a la lengua hablada y escrita, como la posibilitadora de la educación, no podemos dejar de advertir que se cumple un ciclo, donde el lenguaje permite la educación al tiempo que la produce, el lenguaje no es sólo vehículo o efecto de la educación, lo es de igual forma con el pensamiento, luego entonces el lenguaje es el posibilitador de la ciencia, por ejemplo, de la filosofía también, ya lo señala Castoriadis, quien además extiende el surgimiento de las instituciones, y con ellas a las sociedades y de los imaginarios<sup>18</sup> que les dan existencia a la existencia del lenguaje:

El lenguaje no puede ser otra cosa que la creación espontánea de un colectivo humano. Lo mismo es cierto para todas las instituciones primordiales, sin las cuales no hay vida social, por lo tanto, tampoco seres humanos. Pero la cosa va más allá del hecho de que el pensamiento presupone al lenguaje y que el lenguaje es imposible fuera de la sociedad. El pensamiento es esencialmente histórico, cada manifestación del pensamiento es un momento en un encadenamiento histórico y es también -si bien no exclusivamente- su expresión. De la misma manera, el pensamiento es esencialmente social, cada una de sus manifestaciones es un momento del medio social; procede, actúa sobre él, lo expresa, sin ser reducible a ese hecho. (Castoriadis, 2018, 3).

Para Cornelius Castoriadis, arriba citado, no es posible el pensamiento y el lenguaje sin lo histórico- social, dado que representa *una condición esencial de la existencia del pensamiento y la reflexión*. Castoriadis coloca una gran tarea que no nos es posible dejar de lado, ahora la interrogación y la investigación que hacemos de nuestros conceptos no puede quedarse como lo habíamos denunciado al principio de este texto, es decir, no podemos

---

<sup>18</sup> El imaginario, para Cornelius Castoriadis, difiere del término corriente que comúnmente hacemos, puesto que no se refiere a lo inventado, a lo que ocurre sólo en la imaginación, sino que, por el contrario, lo imaginario es un flujo de magma, dicho flujo es el que construye a la realidad, es un fluir de representaciones, de los cuales los sujetos no son conscientes, no pertenece a la elaboración inventiva de un individuo, ni de una sociedad, sino que al contrario, éstos son contruidos por el flujo magmático mencionado.

quedarnos en la superficie, puesto que no vamos a la búsqueda de un par de conceptos, educación, performatividad, sino que entre éstos aparece el lenguaje y con él, discurso, sociedad, ser. De entrada, Castoriadis coloca una tarea fundamental a la filosofía, pero al hacerlo, produce ese volver sobre sí, ese enrollamiento y desenvolvimiento, esa autoproducción que alude:

“La investigación acerca del engendramiento de la reflexión en y por lo social histórico es exigible entonces a la filosofía, del mismo modo que la investigación del engendramiento del pensamiento en el ser humano singular.” (Castoriadis, 2018, 4)

De tal forma que nuestra vuelta hasta el lenguaje nos lleva a la pregunta, a la búsqueda del concepto, a la interrogante por el qué es: “Todo preguntar es una búsqueda. Todo buscar está guiado previamente por aquello que se busca. Preguntar es buscar conocer el ente<sup>19</sup> en lo que respecta al hecho de que es y a su ser-así.” (Heidegger, 2005, 28).

Por ello la investigación por el ente educación nos arroja contra lo que es, pero ¿qué es precisamente ese ser? ¿qué es lo que se es? Podemos entonces entrar de lleno al Dasein. Para Heidegger, el ser es arrojado allí, en cuanto *estar-en-el-mundo*, es, de los entes en su Ahí, precisamente el Ahí revela la condición de arrojado, de ese Dasein (ser). El Dasein no es cualquier *estar-en-el-mundo*, dado que el ente Dasein es el que les da el ser a los demás entes, de tal manera que hemos de preguntarle al Dasein por el ente de la educación, aunque, de entrada, nos encontramos con este carácter ontológico, puesto que es el Dasein, el hombre, el Ahí, quien constituye al ser de la educación, en cuanto ente. Tenemos así una primera

---

<sup>19</sup> Heidegger comienza distinguiendo entre Ser (Sein) y ente (Seiend). Ser es lo que determina al ente en cuanto ente, lo que hace que un ente sea, y ente significa cosa, algo que es. Por ello, todo ente presupone el Ser, que no puede ser pensado como un ente más, como una cosa o un objeto, sino que es una especie de horizonte significativo desde el cual toda realidad, todo ente, es siempre visto. Ser es pues la idea no captada conceptualmente que la metafísica supone sin tematizar. Es una idea indefinida de la que no tenemos en principio ningún contenido que la precise, pero que está actuando desde el momento en que hay entes, cosas que son. Es un significado anterior a todas las distinciones que la tradición ha efectuado sobre los entes y que han dado lugar a las diferentes ciencias o saberes. Primero los entes son, tienen ser, las cosas existen, y presuponiendo esto, las diferentes ciencias acotan un ámbito del Ser, un grupo de entes, y los estudia. Por ejemplo, la física estudia los entes o cosas que se mueven y alteran, la matemática estudia los entes o cosas numéricos, la historia estudia cómo se han comportado o qué le ha sucedido a un grupo de entes llamados seres humanos, etc. (Lozano, 2004, 198)

aproximación, la educación es un acto humano, dado que en cuanto ente es determinada por el Dasein.

Para el Dasein, hay una aperturidad de su *estar-en-el-mundo*. “Lo que constituye el ser del Ahí, la aperturidad del estar-en-el-mundo son, para Heidegger, la disposición afectiva y el comprender, este último lleva consigo la posibilidad de la interpretación, es decir, de la apropiación de lo comprendido.

Dado que la disposición afectiva es cooriginaria con el comprender, ella se mantiene en una cierta comprensión. Asimismo, a la disposición afectiva le es propia una cierta interpretabilidad. En el enunciado se hizo visible un último derivado de la interpretación. El esclarecimiento de la tercera acepción del enunciado, la comunicación (o expresión verbal) condujo al concepto del decir y del hablar... (Heidegger, 2005,160).

Siguiendo a Heidegger, el lenguaje tiene sus raíces en la aperturidad del Dasein, del estar-en-el-mundo, y su fundamento ontológico-existencial es el discurso. Éste articula la comprensibilidad y puede descomponerse en significaciones que están siempre dotadas de sentido. Ya desde aquí, el discurso entonces, como originado por la disposición afectiva y el comprender, también es constitutivo de la existencia del Dasein. Lo anteriormente dicho sobre el discurso, elaborado por Heidegger, nos coloca existencialmente, en grandes implicaciones para lo que somos, para el ser, para el Dasein como él dice, puesto que el ser-arrojado-Ahí, el ente está constituido por el discurso, somos discurso y éste se comunica, pero es el Dasein el que constituye a los demás entes.

Ahora entonces, cuando iniciamos esta reflexión sobre lo que es la educación, y nos encontramos con el discurso, como uno de los orígenes del Dasein y de su particularidad ontológica de lenguaje, como un fenómeno que va a ser constituido en cuanto ente por el Dasein, nos coloca, nos interpela y nos enfrenta con el carácter ontológico de la educación, es decir, no hay manera de discurrir sobre educación sin aludir a lo que somos. Siempre cuando se habla de ella, aparece una posibilidad, un deseo, un imperativo incluso de lo que es, o lo que debe ser la educación, pero como tal concepto es discurso, objetivado en el lenguaje, hace una determinación de lo que somos. Descubre la humanidad que somos y plantea al mismo tiempo, un proyecto que seremos, ya sea continuando por la misma senda o con una transformación.

Entonces la educación que, como insumo, según anotamos antes, tiene al lenguaje como su principal tecnología, tiene al discurso como la manifestación del ser, podemos determinar el carácter ontológico de esta y podemos plantearla de la siguiente manera:

La educación es el discurso determinado por el Dasein, es un ente posibilitador de la aperturidad del mundo, con ello el comprender y de la interpretación de lo comprendido. La educación como discurso que ha sido constituida por el Dasein, recíprocamente también lo constituye, lo enriquece y le imprime, recíprocamente también, sentido, permitiendo la continuidad o transformación.

Tal es una primera aproximación al Dasein y educación.

Con tal aproximación a la educación ahora buscaremos entender la educación de la performatividad o educación performativa como aquí le hemos dicho, para ello me referiré al movimiento que en México se produjo con la llamada Reforma Educativa acaecida durante los seis años de gobierno del presidente Enrique Peña Nieto.

En la época de hoy, una lluvia de críticas, negativas a la totalidad de la educación aparecieron por doquier, en el marco de la Reforma Educativa muchas voces en todo momento se hacían oír en los new mass media, pero además entre el cara a cara cotidiano hizo irrupción una verdadera tormenta de denuncias de lo que la educación mexicana no hace, no cumple, lo que ha faltado, lo que se debiera de hacer. De repente parece que todo mundo es experto en educación, todos opinan, pero lo que es la educación no es explicitado, dado que parece ser todo y por lo mismo nada.

Precisamente en las críticas es donde podemos asomarnos al fenómeno educativo, puesto que las fallas y los debiera ser acusan esa conformación misma de lo humano que queda en manos de lo educativo. Visto de otra forma, las críticas enuncian los proyectos del presente, los proyectos del pasado que superviven aún, los imaginarios que dieron origen a muchas de nuestras relaciones sociales por ello, el lenguaje, y con ello el discurso y el Dasein mismo son entonces los topos, los lugares, los entes que son ese volver sobre sí, donde somos creados y creadores al mismo tiempo.

Es muy interesante que, ontológicamente, el hombre que se planteaba en las críticas a la mala educación que en México existía, fueran achacadas a los maestros, a los docentes o profesores, todas estas designaciones, sin importar diferencias semánticas o genealógicas se refieren al que, como institución, posee el encargo de enseñar, educar, formar. A las críticas hechas desde los mass media, tampoco interesaron las diferencias entre estos vocablos. De hecho, la Reforma Educativa señalada, sólo operó sobre los maestros, colocándole un perfil, una serie de competencias con los que debía cumplir, estándares se les llamó también. Se realizó un discurso que logró producir instrumentos que, permitieron etiquetar a los maestros con dominio o que lograron aprobar todos los exámenes e instrumentos en *idóneos*, de tal forma que el discurso educativo constituyó a los docentes en idóneos, legitimando todo el hacer de tales docentes, sus consideraciones, sus prácticas, su estricto apego a las normas y procedimientos, así como su conocimiento de los estándares que debían producir en los alumnos a su cargo.

Si seguimos un poco más con los aportes de Heidegger, la educación toma su ser del mismo Dasein, es por ello un fenómeno humano, viene a permitirle adquirir el lenguaje, el discurso y con ello el cúmulo de significaciones, de interpretación y de sentido que lo social-histórico ha logrado como creación y recreación, puesto que ningún individuo, ninguna soledad podría por sí, crear el lenguaje.

La educación entonces pertenece a esa categoría social, de lo social y lo histórico, es una de sus creaciones, lleva el movimiento del flujo magmático que Castoriadis llama imaginario, da forma a lo social, lo crea, lo produce, supera con mucho al individuo, pues el poder de lo magmático fluye por debajo, invisible pero poderoso y creador. La educación entonces pertenece al imaginario social, pertenece a ese poder magmático que da forma a las instituciones, a lo social, permanece, crea aún sin darnos cuenta.

Por otro lado, en cuanto determinamos que el Dasein es constituido en el discurso y que es la apertura al mundo del Dasein, y que está dotado de sentido, es allí lo que da ese carácter de movimiento de lo que es la educación, es decir, la educación es una creación histórica-social del hombre que posee sentido. Desde aquí apuramos que existe la posibilidad de que tienda hacia la performatividad o hacia la formación. Es decir, la educación es discurso que fluye hacia la performatividad o hacia la Formación.



De tal forma que, la educación de la Reforma Educativa es una educación performativa, puesto que la aperturidad en el mundo del Dasein estuvo limitada por un único sentido, por una repetición mecánica con evidencia conductual del ceñirse a una serie de controles (todo esto muy alejado de comprensión, por lo que sin comprensión no es posible hacer interpretación de lo comprendido) y dominio de ejercicios estandarizados logrando con ello una hegemonización de los docentes, un sacrificio de la aperturidad en el mundo, una condena a toda forma ajena al *perfil* que el Dasein pudiera tomar, toda posibilidad, todo sentido, toda práctica, toda comprensión y toda interpretación queda sacrificada como *no idónea* institucionalizando un sentido de la educación, una continuidad de un tipo de ser humano idóneo que, convenientemente con el modo de producción presente capitalista, se limita a cumplir con estándares, como producto industrial que ha aprobado todos los criterios de calidad, así, esta educación de calidad cierra el paso también a cualquier transformación.

### 1.2.1 Performatividad y educación

Hemos adelantado en las páginas previas un acercamiento a la performatividad como un control del tiempo, del presente y del futuro principalmente, todo ello logrado a través del control de la información, de los inputs y de los outputs del sistema, pero eso es desde un enfoque sistémico, para completarlo recurriremos al enfoque lingüístico.

La palabra performatividad es “una nueva palabra y una palabra fea” (Austin, 1991, 415) pero poco profunda, según como Austin mismo la define, realizativa, así es traducida en el libro de Austin, así la encontramos colocada en algunos textos más, pero un sinnúmero de autores prefiere el neologismo performatividad, como un acercamiento a la *performativity* que es cómo aparece en inglés. Además de que realizativa puede ser confundida como simple adjetivo y salir de contexto dejando de lado la precisión que hace Austin, es decir, en el contexto de la teoría de los actos del habla, del autor citado, la categoría alude a lo que se enuncia, esto es, que tal nivel del discurso no enuncia solamente, sino que realiza, que produce efectos. La palabra es acción, que realiza lo que se dice. Entre los ejemplos de esto, Austin menciona, en palabras del sacerdote, o juez en un caso civil, al momento de celebrar una boda, cuando dice “los declaro marido y mujer”, eso es lo que se hace, al mencionarlo los convierte desde ese momento en marido y mujer.

Esto es el sentido que imprime la palabra performatividad, el poder de realizar lo que se enuncia. Precisamente, *ciertos actos del habla al ser emitidos tengan la fuerza de realizar la acción que nombran generando un nuevo estado de las cosas*, (Austin, 1991, 18). La performatividad, *aquella expresión lingüística que no consiste, o no consiste meramente en decir algo, sino en hacer algo*, como la ha trabajado Judith Butler, quien basada en conceptos de Austin, otorga a los enunciados, al discurso, la capacidad de producir los efectos que nombra, es decir, la posibilidad de que lo que es enunciado produzca la colocación de los cuerpos en lo nombrado y que sea inaugurado un nuevo estado de las cosas (Butler, 2007), pero éste es sólo una de las acepciones que podemos atribuirle a tal concepto, si bien es cierto que el concepto de performatividad ha sido desarrollado y usado antes que Butler, particularmente por Austin, yo haré un acercamiento a la teoría de género y del uso que Butler hace del concepto de performatividad para después lograr determinar educación performativa.

Respecto al género, en un acercamiento tomamos el concepto como un préstamo a la educación, hay mucha gente que lo ha hecho ya, se aplica a muchos aspectos de la vida humana, me interesa saber qué *es* la educación performativa en el presente, cuál es el sentido ontológico de la educación que encontramos y que nos construyó o nos construye permanentemente como sujetos, o bien, qué sentido tiene esa conformación como sujetos, en las características de hoy, la velocidad de las relaciones humanas, la falta de referencias históricas de la humanidad, la lógica de consumo y de producción que normalizan la vida humana y las instituciones. como lo dice Butler: “El carácter performativo del disciplinamiento del cuerpo se lleva a cabo como proceso de repetición regularizada y obligada de normas” (Butler, 2002, 72).

Ésta filósofa ha convertido en el centro de su investigación y de su producción, una serie de precisiones y de reelaboraciones de la performatividad y de cómo inciden en la constitución del sujeto. O tal vez, esa es la propuesta de Butler, el desmantelamiento del sujeto que entendemos como universal. Voy a abundar en este punto, puesto que una de los grandes conceptos que subyacen a esta tarea de desmantelar el sujeto es la de normalización, esto es, el hombre y su mirada, la referencia que se posee, la vida que se quiere alcanzar, y los juicios que se elaboran, el deber ser y la verdad, se hace desde la perspectiva del hombre-blanco-

macho-adulto-urbano-hablando-una lengua standard-europeo-heterosexual cualquiera (Deleuze y Guattari, 2002, 108)

### 1.2.2 La educación como normalización y política

La normalización presenta diferentes elaboraciones culturales como obra de la naturaleza, lo político entonces, con todo el aparato legal incluido, es performativo en el sentido que instaaura esa realidad. Judith Butler retoma para dar cuenta del concepto que, en este punto, aparece como ciertamente lejano de lo que Austin colocó como performativo inicialmente, puesto que Butler retoma de Michel Foucault, los conceptos de dispositivos de saber y de poder, con ello desvela una red que atraviesa a los cuerpos y con ello a las sociedades, y que, colocados en contraste (por ejemplo, desde la perspectiva de las lesbianas y los Gays), ayuda a hacer visibles la concepción de sujeto, de sociedad y de seres humanos que se tiene en el presente. Es ese contraste, el que permite hacer saltar los dispositivos de saber y poder, el que nos interesa hacer patente aquí, puesto que la educación, como lo mencionamos ya, en las diferentes instituciones donde la podemos identificar, además de ser transmisora del conocimiento como inicialmente lo colocamos, “contribuye a la formación de rasgos humanos que contribuyen a la producción económica, la estabilidad social y la generación de nuevos conocimientos. Una parte de la creación de este conocimiento es la opinión que del sistema escolar mismo tiene la sociedad. Para que una institución desempeñe un papel importante en la sociedad tiene que ser *legítima*: las personas que se sirven de ella han de creer que favorece sus intereses y satisface sus necesidades.” (Carnoy, 2000, 12)

Aparece entonces otros elementos, como el de la producción económica en lo que es la educación, como Carnoy nos dice, respecto a la importancia de la legitimación de la educación, dado que resulta vinculante *entre la estructura económica y social y la mente de los niños, futura fuerza de trabajo y participantes políticos* (Carnoy, 2000, 13)

El citado autor, ante la afirmación de que *la educación, neutraliza las inequidades e ineficiencias seleccionando objetivamente a los individuos inteligentes y racionales para los puestos más elevados en la jerarquía social, política y económica*, opone su tesis a la realidad histórica y propone, mediante la interpretación de datos históricos, que la educación no sólo no ha democratizado, o liberado, en el sentido de abolir las servidumbres, como individuos

y como país, sino que, todo lo contrario, las reafirma, las perpetúa, de tal modo que lo que los sociólogos e historiadores (yo me atrevería a colocar a antropólogos y filósofos también), han fallado en dar cuenta del proceso colonizador, entonces la educación es colonial. En una época que se supone moderna, es decir, ilustrada (o como la negación de esto; posmoderna), y que los diferentes estados han transitado por procesos de independencia, afirmar que la educación es colonial puede parecer un contrasentido, sin embargo, otra forma de comprender al capitalismo, sobre en sus momentos actuales es la de imperialismo, por ello el papel de la escuela (Carnoy se refiere a la escuela occidental), en los países del tercer mundo y en los mismos países industrializados, lejos de ser liberadora es parte de la dominación imperialista, la educación entonces es una forma de dominación.

De tal suerte, que muchos de los objetos educativos, mucho de lo que se coloca como medio para la formación del sujeto por medio de la educación, tiende a disociar, a disolver formas de organización social, además de cosmovisiones diferentes y homogeniza a los sujetos en una lógica única, de desarrollo, de comprensión del mundo, de conformación del sujeto. La educación formal, como Carnoy se refiere a la escuela, como imperialismo y como colonialismo, la escuela europea o norteamericana, saca a los niños, a las personas del estado de servidumbre en que se pudieran encontrar y al artesano o campesino le ofrece, por medio del alcance de otros medios culturales, nuevo acceso y mayor colocación en la estratificación social, pero con ello también se pierde la posibilidad de decidir sobre el tiempo mismo, puesto que se sale de la organización previa donde se encontraba sin escolarización y se coloca en otra, industrial o posindustrial, imperialista o colonial dependiente, en los casos de los pueblos sometidos, y que ejerce un control sobre el tiempo y sobre los cuerpos de los sujetos, perdiendo de este modo su libertad personal de elección.

El sujeto que relatamos se ha hecho dependiente de las condiciones sociales y de trabajo impuestas por otros y en que él no puede decidir cosa alguna. Los lazos que Carnoy Relata hasta aquí son de índole económica y que logran cierta determinación sobre los sujetos, pero, a pesar de que, con cierta interpretación de la obra de Marx, se había pensado en una estructura y una superestructura, en esta propuesta no nos basamos en tal diferenciación, dado que lo económico y lo que sería ideológico, pueden quedar bien comprendidos en el concepto de performativo, esto es, los elementos que Carnoy ha señalado y con lo agregado

anteriormente nos permiten señalar a la educación como performativa, esto es, que resulta como efecto y repetición de una serie de relaciones y dispositivos de saber-poder que la conforman. Hay otro elemento que podemos agregar a la característica performativa y cuyo análisis está ligado al género, la producción de los cuerpos.

### 1.2.3 Performatividad, género y educación

Haremos una comparación entre el género y la educación, para ello el género, como la materialización del sexo como dado por la performatividad nos permite acercarnos a la educación producida por la misma. Precisamente Butler nos permite visibilizar el cuerpo también, de hecho, es el lugar desde donde parte, dado que, en relación con la postura LGTBIQ<sup>20</sup>, hay una normalización, una homogenización de este sector, que sigue una serie de parámetros de una cultura particular, es decir, hay una cultura determinada lésbico-gay, y que políticamente es pro-familia tradicional, donde una de las demandas de estos grupos es el derecho a la adopción, al matrimonio y la transmisión de patrimonio. ¿Es posible comparar el género y la educación, en el sentido de los dispositivos de poder que se hacen evidentes a través de él? Tal vez no sea posible, puesto que el género, y desde la perspectiva de la diferencia, en nuestro caso hemos citado a lo queer, se asoman una serie de controles, de prácticas reguladoras que, llevan a los sujetos no sólo a la regulación, sino que además crean lo que regulan, El género aparece normalizado, unido al sexo, pero, precisamente *sexo* es,

---

<sup>20</sup> “La abreviatura o acrónimo LGTBIQ además de explicitar algunas definiciones relacionadas con la diversidad de orientación sexual y de expresión de género, busca ser descriptiva e incluyente. Aunque reconozco la dificultad inherente a las clasificaciones dicotómicas y las taxonomías en este difuso tema y sobre todo a partir de Butler, la discutible existencia de orientaciones e identidades sexuales y de género fijas, se intenta con ella dar algunas definiciones para ilustrar a las personas que no estén muy familiarizadas con el tema. Así, LGTBIQ se refiere a Lesbianas (mujeres homosexuales: es decir, orientadas erótico-afectivamente hacia personas de su mismo sexo), Gays (hombres homosexuales), Bisexuales (personas orientadas erótico-afectivamente hacia ambos sexos), Transgénero (personas que trascienden o rompen las definiciones convencionales de hombre y mujer, no sólo en su aspecto físico sino también en sus actitudes, maneras y gestos [género: hace referencia a la forma en que una persona se percibe a sí misma en relación con las concepciones socioculturales de masculinidad y feminidad]. Pueden o no iniciar cambios en su cuerpo), Transexuales (personas que han decidido mediante un proceso quirúrgico cambiar sus órganos sexuales externos), Transvestis (parte del grupo transgénero, que se sienten y se visten de tiempo completo siguiendo los modelos establecidos para el género opuesto) y Transformistas (transvestis ocasionales, para presentaciones o espectáculos). Intersexuales (personas que biológicamente desarrollan las características físicas y genitales de ambos sexos, sobre las cuales recae doblemente discriminación por razones de orientación sexual y expresión de género y son mutiladas al nacer con base en arbitrarias decisiones discriminatorias). Queer (del inglés: raro, extraño) que no se enmarcan en ningún tipo de categoría identitaria sexual o de género y están enmarcados en un movimiento contracultural que desafía la existencia de tales categorías que intentan definir la diversidad sexual. Estos datos son basados en: (Fundación Colombia Diversa, 2006)” (Acosta, 2010)

desde el comienzo, normativa; es lo que Foucault llamó un *ideal regulatorio*. En este sentido pues, el *sexo* no sólo funciona como norma, sino que además es parte de una práctica reguladora *que produce los cuerpos que gobierna*, como dice (Butler, 2002, 18). Además, ocurre en el tiempo, es decir, son las repeticiones las que hacen, las que dan ese efecto, la de crear el cuerpo que se nombra, la performatividad actúa así, a través del tiempo, es necesario que las prácticas, que las regulaciones y las repeticiones se sigan dando en el tiempo, como repetición, es como se materializa, como se construye lo que se nombra.

¿Es posible comparar el género y la educación, en el sentido de los dispositivos de poder que se hacen evidentes a través de él?. El género, y desde la perspectiva de la diferencia, en nuestro caso hemos citado a lo queer, se asoman una serie de controles, de prácticas reguladoras que, llevan a los sujetos no sólo a la regulación, sino que además crean lo que regulan, El género aparece normalizado, unido al sexo, pero, precisamente *sexo* es, desde el comienzo, normativa; es lo que Foucault llamó un *ideal regulatorio*. En este sentido pues, el *sexo* no sólo funciona como norma, sino que además es parte de una práctica reguladora que se da a la producción de los cuerpos que gobierna. Además, ocurre en el tiempo, es decir, son las repeticiones las que hacen, las que dan ese efecto, la de crear el cuerpo que se nombra, la performatividad actúa así, a través del tiempo, es necesario que las prácticas, que las regulaciones y las repeticiones se sigan dando en el tiempo, como repetición, es como se materializa, como se construye lo que se nombra.

Luego entonces, no nos es difícil hacer el paralelismo de género y educación, puesto que, si el género es construido por las reiteraciones continuadas en el tiempo, y por el disciplinamiento, por prácticas reguladoras que actúan sobre el cuerpo, que al gobernarlo lo producen, pues la educación como objeto, o más precisamente, como ente, es producida con los mismos elementos, aún más, es el lugar donde se establecen las reiteraciones continuadas, el disciplinamiento, y las prácticas reguladoras que gobiernan y que crean al género, al sexo. La educación es performativa en ese sentido, obedece a los mismos controles que la hacen objeto y productora de reiteraciones continuadas, de prácticas reguladoras que la producen y la convierten en productora.

La normalización no ocurre sólo como un deber ser, como una recomendación, sino que se instaure una serie de dispositivos de poder que fundamentalmente disciplinan a los cuerpos

asignándoles el género, es decir, un hombre tiene un comportamiento, un pensamiento y un cuerpo determinado. El disciplinamiento no permite disenter, frente a lo raro, en lo queer, emergen todos los dispositivos de poder que atraviesan los cuerpos, de tal manera que los mismos sujetos queer dan cuenta de una ausencia, de un no lugar, de un no cuerpo para identificarse. ¿Qué es lo que se puede ser, sino hay otro para reflejarme, para identificarme?, si no existe el reflejo donde mirarme para constituir mi cuerpo, no puedo ser, sino sólo queer, puedo sólo ser anormal. ¿Cuáles pueden ser las implicaciones de la construcción del sujeto en la educación? Es decir, ¿cómo el sujeto es producido en la educación? A partir de Paul Beatriz Preciado nos acercaremos a tal cuestión, puesto que, ante el suicidio de Alan, un joven de 17 años en Barcelona, uno de los primeros menores que pudo obtener un cambio de nombre, un cambio legal, que ante la ley lo convertía en un género distinto del de nacimiento, dice Paul que: “La ley no pudo contra la norma. Los episodios constantes de acoso e intimidación que sufría desde hacía tres años en los dos centros escolares en los que se había matriculado acabaron por hacerle perder confianza en su posibilidad de vivir y le condujeron hasta el suicidio.

La escuela moderna, como estructura de autoridad y de reproducción jerárquica del saber, sigue dependiendo de una definición patriarcal de la soberanía masculina. Al fin y al cabo, las mujeres, las minorías sexuales y de género, los sujetos no-blancos y con diversidad funcional han integrado la institución colegio no hace tanto: 100 años si pensamos en las mujeres, 50 o incluso 20 si hablamos de la segregación racial, apenas una decena si se trata de diversidad funcional. A la primera tarea de fabricar virilidad nacional se le añaden después las tareas de modelar la sexualidad femenina, de integrar y normalizar la diferencia racial, de clase, religiosa, funcional o social. (Preciado, 2016, 1)

Las categorías que se normalizan atraviesan toda la vida y la constitución de los sujetos, la normalización no se discute, simplemente, ante lo ritualizado, ante lo que se repite, se vigila el colocar los cuerpos ante el sentido instaurado, lo que presenta contrario o apenas diferente es queer.

Tal vez el paralelismo realizado entre la performatividad de género, con todos los dispositivos de poder y de verdad actuando sobre un sujeto que ante el embate no resiste y recurre al suicidio, pueda parecer una exageración al colocar el adjetivo a la educación, aún más, considerar, ontológicamente a la educación como performativa, regresaré a la situación concreta de la Reforma Educativa de Peña Nieto en México para ilustrar este punto, me

interesa entender mediante el paralelismo del estudio del género que hace Judith Butler y Paul Beatriz Preciado<sup>21</sup> a la educación, puesto que, si el género ha sido una invención, producida e implantada en el discurso, primeramente, pero materializada a partir de diferentes rituales, de diferentes normativas y continuada en el tiempo, entonces no veo razones para no concebir a la educación de tal forma, colocarla también como invención, como discurso y con todas las implicaciones que antes se señalaron, la constitución del ser, del pensamiento y de la acción. Mas continuando con el género, respecto al mismo discurso, se legitima haciendo de difícil identificación sus orígenes, o las circunstancias que lo produjeron, éste fenómeno relativo a la diferenciación de los cuerpos en hombres y mujeres y otros, implica a la educación, pero además el ser que es educado a su vez, en otros fenómenos es determinado por diversos discursos que crean un sujeto que tal como ocurre en el sexo, donde se dan pautas de normalidad y de desviación sexual.

En la educación se dan otras pautas de normalización, donde lo que se esconde, niega, evita, hace patológico lo diferente, porque se determinan formas de relacionarse que se instituyen como naturales, como normales, formas de vida que atentan contra la conservación de la naturaleza y de la propia vida. Los trabajos de los autores referidos exploran cómo se instauran formas de vida desde el discurso, de cómo se inventa desde tal, la invención no es accidental, puesto que el discurso no solo nombra, no aparecen las palabras simplemente como accidentes, sino que a veces, el discurso hiere, lastima, violenta. No es sólo metáfora, en el caso del anormal, descubrirse en esa condición y experimentar esa discriminación que aparece en el lenguaje y que lleva a experimentar el castigo al mismo tiempo que se crea la diferencia, todo ocurre en el lenguaje, es decir, no es naturaleza, no hay naturaleza, no hay normalidad que antes no se haya producido en el lenguaje. Tomaré lo que Butler dice para ilustrar lo antes expuesto:

---

<sup>21</sup> Que reciben una gran influencia de Jacques Derrida, según ellas mismas refieren.



El niño y la niña que se internan en el drama edípico con objetivos incestuosos heterosexuales ya han sido sometidos a prohibiciones que los «colocan» en direcciones sexuales claras. Así pues, las disposiciones que, según Freud, son hechos primarios o esenciales de la vida sexual son el resultado de una ley que, una vez asimilada, genera y regula la identidad del género diferenciada y la heterosexualidad. Estas disposiciones, lejos de ser fundacionales, son la consecuencia de un procedimiento cuyo propósito es disimular su propia genealogía. En otras palabras, las «disposiciones» son huellas de una historia de prohibiciones sexuales impuestas que no se ha explicado y que dichas prohibiciones intentan hacer inenarrable. (Butler, 2007, 148-149)

La interpretación hecha por Judith B. recoge a su vez lo desarrollado entre otros por Foucault, quien en sus estudios coloca las bases para que Butler pueda hablar de invención, de tal forma que, en el caso de lo edípico, que se ha pensado, se ha creado, se llega a establecer, derivado de las sentencias del mismo Freud, que privó como norma constituyente del mismo “yo” desde las últimas década del siglo XIX y todo el XX, que se sigue dando como “natural”, como parte obligada de ocurrencia en todos los seres humanos, es creada, tal situación de naturalidad a partir del discurso, de esa primera investigación de donde Butler extrae, para el curso de sus investigaciones, el fundamento del género, la performatividad del género. Sin embargo, hay que agregar lo referido a Foucault y la invención para colocar otras líneas al dibujo de lo performativo:

Las leyes que regulan e imponen prohibiciones, lo que Foucault da en llamar leyes «jurídicas», son extrañamente generadoras: crean los fenómenos que deberían controlar, delimitan cierto rango de fenómenos que consideran subordinados, y de ese modo otorgan identidad y movilidad potencial a lo que deberían subordinar; crean consecuencias no previstas, resultados no buscados, una proliferación de repercusiones, precisamente porque no existe prefiguración dialéctica anterior de la forma que habrá de tomar la experiencia histórica. (Butler, 2012, 259)

Es la creación de la ley, de la norma la que crea lo que se norma, lo instala, lo crea. La repetición me parece necesaria por el hecho de que lo que queda normado es sólo uno de los factores que creemos *naturales*, es decir, se produce una naturalización que deviene en normalización, el hecho de no pertenecer, de no vivir dentro de tal normalización, produce el dolor de no ser abarcado, de ser negado, de ser perseguido, de convertirse en, llegado a extremos pero que ocurren en lo cotidiano, herido por vivir fuera de la ley, tal es la fuerza de lo performativo y tal es el punto donde ocurre la invención.

Más, sin embargo, la invención no abarca sólo al género, a la heterosexualidad y lo raro o queer como monstruoso, sino que, en cuanto un gran espectro de lo que llamamos, *ley* queda normado, queda bajo el dominio del discurso de lo que Foucault llamó *leyes jurídicas*, entonces hay muchos otros lugares inventados, como fenómeno cultural, la misma cultura es una invención. La educación entonces, sobre la base de lo que Butler trabaja, tiene mucho de invención, hay un gran abanico que se presenta como aspectos educativos performativos, ¿o cabe decir, educación performativa? Para revisar tal pregunta usaré el concreto de la Reforma Educativa y del Modelo Educativo.

#### **1.2.4 La libertad en el modelo educativo**

Para corresponder al anunciado acercamiento al “Modelo Educativo” que ha editado la Secretaría de Educación Pública (SEP), colocaré lo escrito al inicio de sus apartados en la página 7 titulado “educación para la libertad y la creatividad” (SEP, 2007, 7), pero que además sólo parece en el nombre, no es explicado. Una vaga referencia no permite entender libertad de qué o contra qué, no nos comenta a lo largo de todo el texto las características, ni el qué, cómo, cuándo y dónde de la pregonada libertad, menos aún de la creatividad. En los párrafos iniciales, el secretario de educación plantea:

Hoy vivimos en un mundo complejo e interconectado, cada vez más desafiante, que cambia a una velocidad inédita. En muchos sentidos, más que una era de cambios, nos encontramos frente a un cambio de era.

En medio de esta incertidumbre, tenemos la responsabilidad de preparar a nuestros hijos e hijas para que puedan enfrentar el difícil momento histórico que están viviendo y logren realizarse plenamente. Estoy convencido de que el presente y el futuro de México están en los niños y jóvenes. Si logramos darles las herramientas que necesitan para triunfar, nuestro país será más próspero, justo y libre.

Para lograr este objetivo necesitamos una auténtica revolución de la educación. A lo largo del siglo XX, el sistema educativo hizo realidad su utopía fundacional, que era llevar un maestro y una escuela hasta el último rincón del país. Hoy tenemos que ser más ambiciosos y además de garantizar el acceso a la educación, asegurar que ésta sea de calidad y se convierta en una plataforma para que los niños, niñas y jóvenes de México triunfen en el siglo XXI: educación para la libertad y la creatividad. (SEP, 2007, 7).

Tal inicio nos debiera llevar a una coincidencia total con las palabras del secretario, sin embargo, las preguntas básicas acerca de qué libertad es la que se piensa, de igual forma qué es “realizarse plenamente”, que herramientas son necesarias para triunfar, eso mismo, qué es

triunfar, qué es justicia, prosperidad y libertad, además de “calidad educativa”, son las preguntas o las precisiones que podríamos esperar a lo largo del documento citado. Las preguntas se hacen no por falta de dominio semántico, ni por falta de diccionarios que pudieran definir las palabras citadas, sino porque tales vocablos colocados en un “modelo educativo” para todo un país produce efectos, en cuanto enuncia, pero al mismo tiempo genera una serie de expectativas, se producen además al interior de una institución, una aparato estatal destinado a impartir, regular, producir todo lo relacionado a la educación en México, produce efectos, genera realidades, genera cosas.

Tal vez se pudiera celebrar, pero no antes sin revisar el sentido que se instaure y la realidad que se dibuja, las herramientas citadas igual pueden ser conocidas y puestas bajo lupa para lograr precisar a qué se refiere el modelo educativo planteado, todo esto porque las condiciones de enunciación<sup>22</sup> en un contexto institucional instaure verdades que no se quedan sólo en el entender, sino que van acompañadas de una serie de prácticas y de regulaciones que se colocan como efectos de tal enunciación (y por lo tanto poder y relaciones de poder en cuanto poseedores de la verdad<sup>23</sup>), mismas que, para el interior de la organización, crean sentidos, producen efectos entre los que podemos colocar a las prácticas docentes, curriculares y que finalmente participan en gran manera en la formación de los sujetos, cabe decir que tal verdad, crea normalizaciones como lo señalamos antes, que a su vez crean

---

<sup>22</sup> La enunciación está dada por una serie de prácticas sociales que dotan de sentido al o que se enuncia, es decir, los contextos de formulación y de uso social de lo que se dice, colocan muchas cosas más de lo que es dicho.

<sup>23</sup> Para mostrar la relación entre el saber, el poder y la verdad, recurro a los trabajos de Foucault, donde se muestra una relación de los elementos mencionados que llegan a lugar donde es colocada a la *verdad*, dado que tal relación es establecida como un discurso de una institución, que detenta y legitima un saber determinado, que instaure efectos legales y obligaciones profesionales en el caso de los docentes, efectos sociales en el caso de los padres de familia puesto que de acuerdo al artículo tercero constitucional. Tienen como obligación hacer que los hijos concurran a la escuela y, finalmente a los estudiantes sobre los que se aplica ese poder, ese saber, esa verdad, ese saber-poder lo llama Foucault, a saber: “Hay que admitir más bien que el poder produce saber (y no simplemente favoreciéndolo porque lo sirva o aplicándolo porque sea útil); que poder y saber se implican directamente el uno al otro; que no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder. Estas relaciones de "poder-saber" no se pueden analizar a partir de un sujeto de conocimiento que sería libre o no en relación con el sistema del poder; sino que hay que considerar, por lo contrario, que el sujeto que conoce, los objetos que conocer y las modalidades de conocimiento son otros tantos efectos de esas implicaciones fundamentales del poder-saber y de sus transformaciones históricas. En suma, no es la actividad del sujeto de conocimiento lo que produciría un saber, útil o reacio al poder, sino que el poder-saber, los procesos y las luchas que lo atraviesan y que lo constituyen, son los que determinan las formas, así como también los dominios posibles del conocimiento.” (Foucault, 2002, 35)

determinaciones de lo anormal, lo peligroso, lo fuera de la ley, no sólo en las prácticas y en la subjetividad de los docentes, sino en la conformación de la subjetividad de los alumnos.

Entre lo dicho podemos encontrar las características de lo que conocemos como performatividad<sup>24</sup>, sin embargo, el hecho de que lo que se enuncia sea el efecto deseado parece tener nada de cuestionable, lo complicado es lo que queda fuera, lo que se excluye, de tal forma, si como parte de la publicación del modelo educativo se instauran prácticas pedagógicas que se enmarcan en lo que se denomina Reforma Educativa, lo que encontramos es, por ejemplo, en la revisión de las prácticas profesionales que se han de hacer a los docentes, parte de un diseño institucional, donde los docentes quedan privados de su experiencia social, de los intereses que les imprime su clase social de pertenencia, que les impide juzgar éticamente las implicaciones sociales de su quehacer, puesto que son evaluados mediante una serie de exámenes y de controles institucionales que verifican su hacer y su saber a los llamados Perfil parámetros e indicadores (PPI en lo sucesivo), lo que da por resultado la inmersión en una especie de instrumentalismo, donde el docente se ciñe a una serie de características prescritas en los PPI, donde se le pide al docente medido que se adapte sin cuestionar, el discurso lo crea, lo define y, por medio de la palabra de los evaluadores y certificadores, por medio de la certificación queda validado como “idóneo”<sup>25</sup>, lo que valida sus prácticas y crea una identidad profesional propia de la performatividad. Podemos

---

<sup>24</sup> Lyotard, califica a los teóricos alemanes, a la *Systemtheorie* de tecnocrática, cínica y desesperada, lo hace al mostrar la particularidad de lo performativo que se verifica cuando: "la armonía de las necesidades, las esperanzas de individuos o grupos con las funciones que asegura el sistema sólo es un componente adjunto de su funcionamiento; la verdadera fiabilidad del sistema, eso para lo que él mismo se programa como una máquina inteligente, es la optimización de la relación global de sus *input* con sus *output*, es decir, su performatividad." La misma condición de anticipación, de expectativa, la encontramos en Butler, pero referida al género, donde ella toma una interpretación que hace Jacques Derrida de “ante la ley” de Kafka, en cuya historia “quien espera a la ley se sienta frente a las puertas de la ley, y atribuye cierta fuerza a esa ley. La anticipación de una revelación fidedigna del significado es el medio a través del cual esa autoridad se instala: la anticipación conjura su objeto” (Butler, 2007, 17), Butler lo refiere al género estableciendo que una expectativa produce el fenómeno mismo que anticipa, más aquí lo que haremos es ofrecer esa serie de anticipaciones que en el modelo educativo mexicano (SEP, 2007), y muchos otros elementos, crean como fuerza exterior el fenómeno anticipado, es decir, lo que se enuncia en el modelo educativo causa efecto en el sentido y en la producción del fenómeno enunciado.

<sup>25</sup> Idóneo, bueno o sobresaliente fueron llamados los resultados de la evaluación docente que se aplica a los docentes en la Reforma Educativa Mexicana, mismos que están establecidos y regulados en la Ley General del Servicio Profesional Docente, coordinados por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente y que son de observación obligatoria para toda la educación básica en México. A pesar de un cambio de reforma educativa con la llegada de un nuevo gobierno en el 2018, en la práctica existe la misma realidad de idóneos.

entender entonces que la performatividad crea efectos en los cuerpos, en este caso de los docentes, crea una forma de sujetar los cuerpos de los docentes a través de la instauración de una subjetividad que se repite de manera ritual<sup>26</sup>.

Además de la selección y eventualmente, de la creación de docentes performativos, también la llamada calidad de la educación que el Secretario de Educación enuncia, presenta una serie de interrogantes en las que vale la pena detenerse, pues el vocablo calidad es usado para referirse constantemente a lo que se fabrica, al terminado, a lo que sale de la fábrica., ¿alumnos fabricados? ¿cuál es la condición maquina de la educación? Vale la pena preguntarse entonces acerca del conocimiento, a propósito de éste, Lyotard, en su informe sobre el saber que hace para el gobierno de Canadá, habla sobre el saber y, respecto a la condición posmoderna, de la performatividad del saber. Veamos en qué consisten y que relación puede tener con la calidad de la educación ya referida.

### 1.2.5 ¿eso es verdad? versus ¿para qué sirve?

Jean F. (Lyotard, 1991, 41) refiere el cómo se ha dejado de pensar en lo que es verdad, y las preguntas básicas son las de “eso para qué sirve”, la frase revela mucho de las transformaciones que ha sufrido la educación y que ahora nos permiten entender lo que *es* la educación, en lo que se ha convertido, o en lo que se quiere que se convierta, podemos definir desde aquí que la educación *es* la conducción de los estudiantes a lograr una serie de saberes, destrezas, valores, aptitudes: competencias reza el discurso educativo de la Reforma Educativa, un saber hacer con la conciencia de las consecuencias de ese saber hacer, no sólo en México, sino en gran parte del planeta se ha promovido el “enfoque centrado en competencias”, las instancias internacionales<sup>27</sup> que dan “recomendaciones”<sup>28</sup> a los países desarrollados y a los que, como es el caso de México, están en vías de desarrollo. Las *recomendaciones* se hacen con un carácter empresarial, es decir, se otorgan por organismos internacionales como el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), la

<sup>26</sup> Otra de las características que Butler enumera de la performatividad es su carácter repetitivo, ritualista.

<sup>27</sup> He referido a la OMC, el FMI, el BM por ser las de mayor peso, sin embargo, son una pléyade con las que México ha celebrado convenios o anexión, cabe recordar aquí que los tratados internacionales están por encima de la Constitución Política de México, se observan en primer lugar y luego los ordenamientos nacionales o locales.

<sup>28</sup> Las recomendaciones llevan a ajustar las políticas, por lo que, en los efectos producidos, tales organismos internacionales terminan supliendo la atribución y poder del estado de elaborar las políticas públicas.

Organización Mundial del Comercio (OMC), quienes a partir de una serie de informes y de reglas otorgan créditos económicos a los países, tales créditos suponen su empleo para realizar mejoras, o elevar la calidad de la educación<sup>29</sup>. Cabe señalar desde aquí la legitimación, es decir, lo que se establece legalmente y que una comunidad científica tomará en cuenta. Para mostrar sólo un ejemplo, tomo las condiciones enunciadas por el FMI en su Ficha Técnica, donde el acuerdo de Stand-by realizado por los países miembros, establece en el apartado *menos condiciones con focalización en los objetivos*, que

cuando un país solicita un préstamo al FMI, acuerda ajustar sus políticas económicas para superar sus problemas que lo llevaron a tener que pedir financiamiento en primer lugar. Estos compromisos, incluida la condicionalidad específica, se describen en la carta de intención del país miembro (que a menudo contiene un memorando de políticas económicas y financieras). (FMI, 2008, 1)

Por tanto, podemos observar que, para obtener un crédito los países deben ajustar sus políticas, lo que da lugar a una supra regulación del hacer del estado, es decir, un desplazamiento de la tarea estatal de ofertar y regular aspectos como la seguridad, la salud y en el caso que nos implica en este trabajo, la educación. Ésta adquiere un para qué, un terminado o condiciones de implementación y de estándares en lo que se implica educativamente hablando, es decir, *procesos de enseñanza-aprendizaje, técnicas, calidad de enseñanza, de aprendizaje, parámetros e indicadores, aprendizajes clave, competencias, etc.*

No podemos dejar de señalar que en cada uno de los supuestos que se ponen en juego en las decisiones estatales, tiene una lógica que está vinculada a una lógica supranacional, una que antes pudimos colocar como parte del sistema-mundo, o definida como performativa y que responde a una necesidad de control del futuro, pero que en el fondo de esa lógica se encuentra la razón, o el saber-poder anteriormente señalado y referido como concepto foucaultiano, además de ello podemos señalar que encontramos su base en una forma de

---

<sup>29</sup> La calidad de la educación nos permite conocer el punto de partida epistémico donde se inscribe el discurso oficial, puesto que si la educación, siguiendo a Carlos Ángel (Hoyos, 2003), es concebida como la posibilidad del desarrollo de la conciencia, nos lleva a preguntarnos, aplicando la calidad y los indicadores de bueno, malo y medio al terminado de ésta, ¿cuál será el buen desarrollo de la conciencia, o el malo y de plano cuándo no se ha logrado la conciencia? Entonces la postura epistémica oficial es la de la producción, la de la empresa y la educación se convierte en un producto, por tanto, se puede vender y en el modelo de producción actual, es neoliberal.

conocer que podemos llamar junto a Popkewitz epistemología social<sup>30</sup>, y basado en eso podemos observar la epistemología de las instituciones y del estado.

Esto epistemología social muestra, además de las decisiones motivadas por las necesidades económicas de los países y su necesidad de acceder a los préstamos, una serie de condiciones históricas que han caracterizado a toda la sociedad y casi todo el hacer humano, por lo menos de lo que ha sido llamado el mundo occidental, pero realmente abarca ya a casi todo el planeta, me refiero a lo que Carlos Ángel Hoyos nos comenta como:

La razón instrumental<sup>31</sup>, a la que aludía Horkheimer, caracteriza en definitiva a la sociedad occidental de las postrimerías del siglo XVI y, con las modalidades propias de la transición, desde las épocas del capitalismo liberal al capitalismo organizado, abarca a la sociedad del siglo veinte. La racionalidad aludida en el texto de Horkheimer, crítica de la racionalidad instrumental, tuvo por objetivo investigar precisamente esa, la racionalidad que servía de base a la cultura industrial actual. Aunque ese actual de Horkheimer aludía a la sociedad de 1970, parece ser que las palabras se confirman o se quedan cortas, realmente, puesto que “El proceso de disociación positivista de la teoría científica y la filosofía, de lo explicativo-comprensivo, la técnica se convierte súbito, deshistorizada, en el ‘nuevo logos’ de la acción directa, pragmático racional, del hombre en la naturaleza y con el hombre mismo, perdiéndose el sujeto humano como referencia. (Hoyos, 2003, 34).

---

<sup>30</sup> «Si la “razón” se aproxima históricamente a la relación de lo que se conoce y cómo ese conocimiento se conoce, sus cuestiones centrales se pueden presentar como aquéllas de una epistemología social. Epistemología es considerar las reglas y estándares que ordenan y clasifican lo que se ve y se lleva a cabo; las distinciones y la categorización que organizan las maneras de responder al mundo y las concepciones del “ser” inscritas como el agente y el actor del cambio. Al mismo tiempo, la epistemología social considera los diferentes patrones históricos y principios que se ensamblan en distintos tiempos y espacios para hacer posibles los “objetos” de reflexión y acción» (Espinosa y Robert, 2014, 43). Claramente con la cita anterior, podemos determinar que la epistemología social incluye a lo estatal e institucional, como ese ceñirse a ese orden y clasificación descrito, la epistemología en sí, como orden y la epistemología social, estatal o institucional, son categorías performativas, pues instauran un saber-poder y una serie de relaciones de poder.

<sup>31</sup> En sus trabajos, Adorno y Horkheimer (y toda la escuela de Frankfurt de la cual eran parte), hacen una crítica a la sociedad capitalista, principalmente, parece haber acuerdo, sobre la reconstrucción histórica de Occidente, muestran la existencia de un enfrentamiento entre el hombre y la naturaleza y logran mostrar la existencia de una razón iluminista más bien como mito y mostrar que ya en el mito hay una presencia de la razón iluminista. “Sus representantes (Adorno, Horkheimer, Benjamín, Marcuse, Habermas) denuncian que a partir de la Ilustración el pensamiento se agota en la fetichización de lo existente y pierde su relación con la verdad.” (Adorno T. y., 1987). “Adorno y Horkheimer critican al Iluminismo en cuanto le adjudican un carácter de ciego dominio sobre la naturaleza hasta el punto en que, de acuerdo con su perspectiva, se convierte en mitología, cuando su programa paradójicamente se proponía disolver los mitos mediante la ciencia. De este modo la objetivación de la naturaleza se desenmascara como encarnación de la razón instrumental que se revela en la correspondencia con una voluntad de poder tal, que se convierte en mito y renuncia a su fuerza crítica. Y así el poder erigido en razón retorna al mito que la Modernidad creía haber superado: la razón se reduce a entendimiento; la racionalidad, a racionalidad instrumental. Entonces lo que importa es la operatividad y el procedimiento eficaz” (Brum, 2018, 7).

La nota de Hoyos podría parecer exagerada en el asunto de convertir a la técnica en el nuevo logos, pensarla así puede parecer terrible, pero es lo contrario, parece ser que no es exagerado sino que parece quedarse corto, aparece un constante “para qué” emitido por los alumnos en el día a día, por los profesores, por cada actor de las comunidades escolares, el para qué abunda y deja de lado muchos aspectos que nos caracterizaron como seres humanos, la reificación de la educación entonces parece ser el común denominador, pero se formaliza por la sumisión epistémica estatal, institucional a las directrices marcadas por los organismos internacionales que configuran un nuevo estado mundial, por lo menos en el diseño e implementación de políticas públicas, en el asunto de cubrir necesidades de la población se le deja al mercado, las políticas entonces siempre favorecen al mercado. Por lo anterior, podemos afirmar que la reificación<sup>32</sup> de la educación nos coloca en la performatividad educativa, en el sentido de sujeto sometido a un mito. Educación reificada en el sentido de objeto que puede ser adquirido, en el sentido de mercancía, asistimos al día de hoy a una serie de ofertas de tipo empresarial que ofrecen, a manera de producto servicios educativos. Hay todo un montaje mercadotécnico que ha colocado un tipo de educación, que se ofrece como el futuro, como de avanzada, o con todos los adelantos tecnológicos, pero que lo que se ofrece, es un tipo de imagen emparentado con las clases sociales que más acaudaladas, incluso las ilustraciones de los sujetos que acompañan la publicidad de las escuelas para preescolar, primarias y secundarias, que contrariamente a la tradición mexicana les llaman colegios, liceos y toda una nomenclatura que pueda parecer clásica o extranjera. La publicidad quiere hacer creer que por cursar en la institución que se ofrece se podrá acceder al tipo de vida “exitoso”, esto es, un tipo de vida como el de los sujetos de su propaganda

---

<sup>32</sup> En los diccionarios aparece como cosificación, pero posee un significado que pertenece al discurso marxista, el término es acuñado por Georg Lukács, donde las formas mercantiles, por su generalización han penetrado todas las manifestaciones vitales donde se incluye al trabajador, para quien su fuerza de trabajo puede ser concebida como una mercancía “La reificación es un mecanismo ideológico que afecta las significaciones, aumentando su opacidad y ejerciendo un efecto deformador y engañoso sobre la discursividad social. Se extiende a diversas esferas de la vida social, desbordando el ámbito de los puros intercambios económicos. Lo ideológico se expresa en el plano discursivo, en diferentes tipos de mensajes, en los que se advierten los síntomas típicos que caracterizan a los efectos negativos de la ideología: empobrecimiento en la significación, presentación de la parte por el todo, alejamiento de la historia, apelación a la naturaleza. Todo tiende a convertirse en mercancía, sus efluvios alcanzan a esferas alejadas del mundo mercantil y su influencia incluye, muchas veces, a actividades y ámbitos que parecen ser resistentes o rebeldes a su campo de acción.” (Margulis, Mario, 1999, 1). De lo anterior podemos establecer que la calidad educativa, la condición de producto, cosifica, a la educación, produce un para qué, abandona entonces la educación como la búsqueda y desarrollo de la conciencia, creemos que ontológicamente decrece, se empequeñece en la performatividad respecto a la tradición de la *bildung* alemana o de la formación como se ha traducido.



donde siempre aparecen personas de clase alta, blancos, correctos. Podemos agregar lo que denuncia Guattari como hombre-blanco-macho-adulto-urbano-hablando-una lengua standard-europeo-heterosexual. La imagen no nos es ajena, de hecho, las instituciones intentan cumplir con lo que se ofrece mercadotécnicamente hablando, la educación performativa es un producto, una mercancía, una serie de títulos que han de dar cuenta y permitir una forma de vida exitosa (en el sentido de salida, de exit que analizamos antes) que se alcanzará con lo que se ofrece en las instituciones y que podemos considerar como un enfoque propio de la racionalidad instrumental, esto es, con un enfoque que ha de privilegiar la utilidad de las acciones, es el ¿para qué sirve esto o aquello? que no se preocupa del ser del individuo ni del de la sociedad, sino que se contenta con cultivar medios que le permitan obtener y acumular la mayor cantidad de recursos económicos, esto es, de dinero. Aquí aparece otra característica, que es la pragmática, esto es, que no importa el medio, no importa el cómo, sino alcanzar el fin, no importa cómo se obtengan las cosas, el asunto es conseguirlo, en la mayor cantidad posible y en el menor tiempo posible, lo más importante es el fin, sin importar los medios. A tal característica de lo que es la educación de hoy día podemos agregarle la legitimidad, legitimidad por la performatividad, veamos qué es.

### **1.3 La legitimidad por la performatividad**

Lyotard en su célebre texto de la condición posmoderna, hace un largo recorrido que parte de la legitimidad, la discusión está referida al saber y con ello a la verdad, pero podemos deducir ante las palabras de Lyotard, que no desconoce el discurso de Foucault, donde el saber no es sólo una búsqueda, una voluntad para conocer, para saciar la curiosidad, sino que, está atravesada por el poder, el que la busca, el que la formula lo hace desde el poder, ante ello, la legitimidad que Lyotard dice, que queda establecida por la validez del propio legislador.

Lo anterior nos lleva a pensar, que tal sujeto, tal legislador del conocimiento no solo está pensando en el saber, en la búsqueda de la verdad, sino en la ley y con ello toda una conformación de los sujetos, y de las instituciones donde se conforma. La legitimación está condicionada por una complicada red de instituciones y de prácticas, de tribunas donde se decide tal. “La legitimación es el proceso por el cual un legislador se encuentra autorizado a promulgar esa ley como una norma. Sea un enunciado científico; está sometido a la regla: un

enunciado debe presentar tal conjunto de condiciones para ser aceptado como científico. Aquí, la legitimación es el proceso por el cual un «legislador» que se ocupa del discurso científico, está autorizado a prescribir las condiciones convenidas (en general, condiciones de consistencia interna y de verificación experimental) para que un enunciado forme parte de ese discurso, y pueda ser tenido en cuenta por la comunidad científica” (Lyotard J. F., 1991) tal legitimación, por ejemplo de los enunciados científicos, establece una serie de relaciones no solo con un abstracto de ser humano, con pensamiento, sino que llega hasta el sujeto concreto y lo determina, constituyéndolo, constriñéndolo a cierta conformación, por ello, la legitimidad del saber tiene relación con la libertad, y como consecuencia de la determinación del conocimiento y del sujeto, con la investigación y legitimidad del conocimiento posterior, con la dirección de lo que se investigará en lo sucesivo, y con la legitimidad.

Tal vez lo arriba señalado, sea la razón de que la investigación científica del día de hoy, esté centrada en el desarrollo de la tecnología, principalmente, y que otro tipo de investigación como la filosófica, como la relacionada con la política, con la ética o con las llamadas humanidades, estén prácticamente en el abandono, pues incluso, se ha llegado al extremo de abandonarlas, de erradicarlas de las universidades, como en el caso de la filosofía, aún a pesar de considerársele la madre de todas las ciencias. Tal investigación es performativa en el sentido de que son las aplicaciones tecnológicas las que pueden ver reflejados sus avances en una conversión monetaria, son soluciones industriales o desarrollo tecnológicos que irán a incrementar la producción, mejorar productos o incrementar las ganancias de algún modo. Cabe señalar que la investigación performativa tiene repercusiones sobre los sujetos.

La legitimidad de la ciencia, para Lyotard, cuando señala la posición de la escuela de Frankfurt<sup>33</sup>, respecto a la constitución de un sujeto que se pensaba llegaría a ser autónomo, señala que las condiciones de legitimidad dadas permitirían la constitución de tal sujeto. Toda la justificación de las ciencias (cabe señalar que actividad científica de la escuela de

---

<sup>33</sup> Una de las tradiciones más importantes de Alemania, la que se establece precisamente en Frankfurt, es aquella que se caracteriza por una recuperación del marxismo, principalmente y una investigación que sentó precedentes por el desarrollo teórico y metodológico que hasta la fecha sacude con su importancia, igualmente, lo investigado alcanza con sus conceptos a ofrecer elementos para una comprensión e interpretación del presente. La investigación de la escuela de Frankfurt, incursionó y sentó importantes avances en la lingüística, la filosofía, el psicoanálisis, la antropología y en general, todas las llamadas ciencias sociales.

Frankfurt constituyó un parteaguas, un hito, una ruptura además de lo que se venía haciendo hasta ese momento), consiste en darle al sujeto empírico (proletariado) los medios para su emancipación respecto a la alienación y a la representación: esa fue sumariamente la posición de la escuela de Frankfurt, nos dice Lyotard, sin embargo, también condena como episodio desgraciado al discurso de Heidegger cuando toma posesión del rectorado en la Universidad de Friburgo:

un desgraciado episodio de la legitimación. La ciencia especulativa se convierte en él en la interrogación del ser. Este es el «destino» del pueblo alemán, llamado «pueblo histórico-espiritual». Ese sujeto al que le son debidos tres servicios: trabajo, defensa y saber. La Universidad asegura el metasaber de esos tres servicios, es decir, la ciencia. La legitimación se hace, pues, como en el idealismo, por medio de un metadiscurso llamado ciencia, que tiene una pretensión ontológica. Pero es interrogante, y no totalizador. Y, por otra parte, la Universidad, que es el lugar donde se administra, debe esta ciencia a un pueblo al que compete la «misión histórica» de realizarla trabajando, luchando y conociendo. Ese pueblo-sujeto no tiene vocación de emancipar a la humanidad, sino de realizar su «auténtico mundo del espíritu», que es «la potencia de conservación más profunda de sus fuerzas de tierra y de sangre». Esta inserción del relato de la raza y del trabajo en el del espíritu, para legitimar el saber y sus instituciones, es doblemente desgraciado: teóricamente inconsistente, encontrará en el contexto político un eco desastroso. (Lyotard, 1991, 31)

En tal condena podemos rescatar la difícil legitimación de los saberes, puesto que los ingredientes colocados responden a la libertad, a la emancipación de un sujeto, se hace colocando al idealismo, a través de la ciencia, pero cuando es totalizante, como verdad absoluta, además no procede del pueblo, es cuestionada, claramente las últimas líneas del párrafo citado, cuestionan al discurso del 27 de mayo de 1933 y los efectos que el nazismo realizó, interesante en el contraste con la época presente donde no es el pueblo el lugar de legitimación, lo veremos adelante. Pero rescatemos a la Universidad, que es el lugar donde se administra (la ciencia), debe esta ciencia a un pueblo al que compete la «misión histórica» de realizarla trabajando, luchando y conociendo. Solo agregaríamos el carácter emancipatorio, veamos ahora la legitimación en la performatividad.

### **1.3.1 La investigación y su legitimación por la performatividad**

La difícil brecha que puede plantearse en las condiciones necesarias para la legitimación son salvadas porque el capitalismo financia los departamentos de investigación de las empresas, de tal suerte que los imperativos de performatividad y recomercialización, orientan las

investigaciones al desarrollo de aplicaciones donde, lo importante es la rapidez necesaria para producir ganancias, que, en término último, es el logro de poder, queda así abandonado por el Estado o las empresas, el camino desde donde Lyotard hace la crítica, pues cabe recordar que se coloca desde la postura de la escuela de Frankfurt, desde la necesidad de emancipación, que es, a los fines que la ciencia tendría que responder, la perspectiva de crítica entonces se basa en el idealismo o humanismo. No es la intención saber, legitimar las teorías para la emancipación, sino la eficiencia, la ganancia, cambia entonces el criterio de legitimación en la performatividad, lo importante es la aplicación de la técnica, es el poder. Lo que nos implica directamente es que la performatividad de la enseñanza también se aplica a la performatividad educativa, respondemos así a la pregunta del *para qué*, puesto que lo que se quiere aprender, lo que se exige a las instituciones educativas es el que lo que ocurre en las escuelas produzca un para qué basado en las ganancias económicas. Ese para qué ha sido no sólo criticado, sino ampliamente demostrado, puesto que, la investigación que se produce en México está condicionada por las ganancias, por el mercado. En México se hace investigación básica, es decir, las que están relacionadas con las ciencias llamadas duras, las que han sido llamadas humanidades o ciencias sociales, cada año les recortan el presupuesto, cada vez más.

De tal suerte que la performatividad no se da sólo en las universidades, sino que, como efecto de la primacía de la técnica y de la ganancia, el conjunto de los centros donde se imparte educación busca esos fines, en síntesis, se legitima el conocimiento performativamente, por medio de la generación de conocimiento que deje ganancia económica lo más rápido posible, eso para qué sirve, pues para ganar dinero.

### **1.3.2 Performatividad y privatización educativa**

De lo anterior podemos ahora coincidir que si la educación reificada, performativa ha abandonado Los grandes relatos de legitimación, vida del espíritu y/o emancipación de legitimación de la humanidad, las respuestas dadas del ¿eso para qué? busca la respuesta ansiosa de si es posible su venta, de si deja ganancias, en estos tiempos performativos no es raro escuchar que el saber es poder, que el conocimiento es una inversión económica, pensada así, un día dejará dinero, es un negocio, lo importante es saber qué se estudia en paralelismo de en qué se invierte que dejará ganancias. Por ello la educación, ontologizada como

producto, más allá de la calidad, puede ser vendida, se oferta, se dice que existen grandes mercados de lo educativo, la educación está entonces está comercializada desde hace mucho tiempo, la performatividad coloca a la venta, se estudia lo que el mundo demanda, se estudia para producir dinero, se estudia lo que el poder necesita, si lo que se enuncia produce efectos, lo que se repite, se ritualiza, entonces conocemos otro efecto de la performatividad, la autolegitimación, por el ingreso económico, por el éxito en los mercados que plantea esta u otra escuela, los egresados de tales escuelas son los que siempre prefieren las empresas, en tal o cual centro educativo sus egresados tiene altos niveles de vida.

El proyecto actual, el de la Reforma Educativa tiende a la privatización porque inicialmente convierte a lo educativo en productos, convierte a todos los insumos educativos en técnicas y en mercancías, no importa que la educación que imparte el Estado en México se privatice o no, las condiciones han sido colocadas, no sólo en tal entidad, sino en todo el país, reflejo de sus políticas del momento que se produce en todo el mundo, no hace falta sino mirar en cualquier país, pues las políticas son instauradas, son recomendadas desde las instancias internacionales, un caso muy sonado en el presente ha ocurrido en el sistema educativo de Chile, donde el estado hizo una serie de préstamos económicos para pagar una serie de carreras que ofertaban instituciones privadas, pero que por lo mismo, fueron acusadas de caras y de poca calidad, de tal forma que, al egreso, los jóvenes estudiantes no tuvieron posibilidad de emplearse en lugar alguno, y el contrato que establecía el pago al término de los estudios no pudo ser cumplido.

La educación tuvo que volver a la tutela del estado, ante la presión social, ante la movilización de toda una generación de jóvenes de educación secundaria que se opusieron, con tal fuerza que hubo de reformar la educación de ese país sudamericano. Ante ello podemos afirmar que, ante la performatividad y su creación de subjetividad también, ante la racionalidad técnico-instrumental como juez, hay alternativas, radicales como los jóvenes de secundaria chilenos, pero podemos lanzarnos a la búsqueda de otras, dirigidas sobre sí mismo, cuando esto ocurre, el cultivo de sí, aparece lo que colocamos que necesita controlar el sistema performativamente, es decir, el tiempo, el futuro específicamente, se logra a través del control del flujo de información, a través del control del acontecimiento, la ritualización, la normalización la repetición garantizan el funcionamiento del sistema, son la performatividad

como garantía de la estabilidad del sistema, pero a veces ocurren acontecimientos, podríamos decir que algo rompe la continuidad, acontecen cambios de dirección, de comprensión del mundo y de interpretación, tal vez acontece la formación.

#### **1.4 Pedagogía, hacia la construcción del sujeto, los intersticios.**

Hay todo un trayecto que la humanidad ha realizado, desde las polis griegas, esquemáticamente usaré el modelo hegeliano de división de la historia<sup>34</sup>, como un punto de partida, para acercarme del proyecto de ser humano, de la sociedad como proyecto, desde diferentes formas de concebir al hombre y con él, al mundo. Pero cabe señalar que la historia misma se transforma cuando hablamos desde la formación. El esquema es prehistoria, antigüedad, edad media, edad moderna y tal vez, acaso la posmodernidad. En todo el abanico histórico, no podemos dejar de mencionar que una de las constantes es la guerra, es uno de los motores, de los que tantos hay, dependiendo del modelo de desarrollo de la humanidad del que partamos, uno de ellos es el del materialismo histórico, maneja como el motor de la sociedad y de la historia a la lucha de clases. Pero lo importante para el tema desarrollado, no es reseñar el esquema histórico que se ha convenido generalmente, ni tampoco los modos de producción, o la mano invisible, las relaciones de producción o dar cuenta de las formas de las distintas formas de constitución de sujeto y los dispositivos de poder. Lo importante es dejar constancia bien clara de, que existe un vacío, una ausencia, una crisis de relación con los absolutos, esto es, con el idealismo platónico, que no es el mundo de los griegos, pero como Nietzsche lo sustenta, es el referente más directo que nos llega, otro de ellos será la modernidad y el presente, que no es propiamente moderno ni se coloca como posmoderno, por lo menos no en México donde la modernidad se interpreta así, a la mexicana<sup>35</sup>.

---

<sup>34</sup> Hay toda una crítica que coloca a la división histórica presentada por Hegel como eurocéntrica, como colonial, en el sentido de determinar la prevalencia y superioridad de Europa sobre todo el mundo. Sin embargo, para los fines de este trabajo nos permite abordar muy bien el tema, en cuanto que, tanto Europa como los Estados Unidos han determinado el ritmo de la ciencia, del saber y del poder en el mundo. Podría decir que, en este trabajo la performatividad es eurocéntrica o colonial, dicho de otra forma, la performatividad alude al discurso hegemónico de Europa y sus valores como centro del discurso hegemónico.

<sup>35</sup> Para algunos autores, la modernidad nunca llegó a México, pues los ideales de la Revolución Francesa, hasta éste 2020 en que se consolida la caída del PRI del poder, no han terminado de instalarse, por ejemplo, no hay competencia empresarial, el conflicto empresarial en México se da porque los pocos empresarios que hay tienen éxito al amparo del poder, es decir, no saben competir, sino que buscan el apoyo del gobierno y éste era quien determinaba a quien beneficiar, pero el libre comercio no funcionaba en México como en Europa o los E.U., se produce así una premodernidad o modernidad barroca.

Los absolutos entonces, dios, razón y ciencia, han sido afectados, ha sido difícil oponerlos como sostén del mundo, como los otorgantes verdad y de sentido de las construcciones humanas, cuando Nietzsche en su *Zaratustra* (2007) dice: *Dios ha muerto*, inaugura con ello, la caída de todo un sistema de pensamiento que ahora pierde sus fundamentos, pierde su calidad de verdad absoluta y con ello se desploma un sistema cultural, un sistema de valores que hicieron posible un orden y un sentido del poder también.

En la época moderna se discute, otro de los absolutos que sustituye a la idea de dios, o es una transformación de aquel, me refiero a la razón, y con ello todo el edificio del racionalismo, que, de igual forma ha dejado de ser un absoluto, deja de ser también el soporte de nuestro sistema cultural, pero tenemos al hombre, tenemos al humanismo, con el hombre como centro, tenemos la ciencia, despojada de toda subjetividad y con una verdad que se muestra así, incuestionable, se presenta como el nuevo orden, como el sentido que el mundo *debe* seguir, incuestionablemente, puesto que la técnica y la investigación positivista suple a los dioses y la razón, sin embargo tampoco se sostiene.

El momento presente donde más que nunca se ve la caída de los metarrelatos, como Lyotard los llama, hay grandes relatos que han jugado una relación entre el sentido cultural y la verdad, otorgan precisamente ese estatus de lo verdadero, llámese idealismo, capitalismo, socialismo, humanismo, etc. Lyotard nos los presenta como relatos.

No es nuestra intención usar alguna de las clasificaciones que existen ni las que los autores mencionados prologan, tales como sujetos posmodernos, líquidos y nihilistas, sino que hemos de insistir en el nacimiento otra vez, en la acogida de los nuevos, de los que llegan, de los recién nacidos. Ese es el sentido buscado al cuestionarnos acerca de la educación. Alguien ha de encargarse de ellos, irremediamente de su coacción, pues existe todo un entramado de sentido establecido desde mucho antes de su llegada. El acogimiento de los nuevos, presenta un dilema, o la coacción por la educación, o el nihilismo, pero ¿acaso no es posible permitirles decidir a los sujetos? sí, pero para ello es necesaria la educación. El problema entonces es humano, es un problema de qué hacer con ese humano, con el que llega, dónde se va a colocar, aún más, hay un vacío también de lo humano, se ha convertido en un relato más, o ha muerto como diría Foucault, en aquél momento al final de *las palabras y las cosas* en que coloca frente a los límites del mar, un rostro en la arena, rostro destinado a ser borrado

por sucesivas olas<sup>36</sup>, olas que son las disposiciones fundamentales del saber y el rostro en la arena es el hombre, éste es borrado.

Entonces, a decir de Foucault, el hombre ha muerto. ¿pero cómo es posible la muerte del hombre? Sabemos de la imposibilidad literal del hecho, pero lo es en el discurso, entonces, con todas las implicaciones que el discurso crea, puede ser literal. El hombre, dice Foucault, aparece desde hace poco, “Puede estarse seguro de que el hombre es una invención reciente. El saber no ha rondado durante largo tiempo y oscuramente en torno a él y a sus secretos.” (Foucault, 2005, 375). El hombre muere, como categoría epistémica, muere en el discurso, tal es el hombre que se borra, de tal carácter son las sucesivas olas que borran el rostro del hombre en la arena.

El hombre, como centro del universo, como único discurso o como punto de convergencia de éstos tuvo consecuencias para la naturaleza, pero también hay que agregar otras consecuencias que ocurrieron a otros hombres, puesto que, el hombre dentro del universo no era negro, menos moreno. Era el hombre europeo, ilustrado, heterosexual, el antecedente de la frase larga que ya anotamos de Guattari, blanco-macho-heterosexual-hablando una lengua estándar. La muerte del hombre y el mar de frente abre muchas posibilidades a la navegación, o quizá sólo a la escritura de líneas, de signos en la arena, pero escritura al fin.

Si hacemos una coincidencia con Foucault, la muerte del hombre, que no se da de una vez, sino poco a poco, muerte inacabada, muerte del hombre moderno, no es un acontecimiento trágico, el rostro desdibujado en la arena, el hombre como invención, abre la posibilidad, limpia ese lienzo de arena para dibujar de nuevo. Siempre la cultura, se hace con un sedimento, con una base, por lo menos con la de la lengua, puesto que se dibuja, se crean imágenes de humanidad con el lenguaje. El lienzo de arena nos da la oportunidad de dibujar de nuevo, de nombrar, de pensar. A partir del cuestionamiento del hombre que muere, o que

---

<sup>36</sup> Se necesita a veces una muy pequeña ola (episteme) para deshacer cualquier signo, cualquier construcción en la arena en los límites del mar. En esta metáfora, Foucault refiriéndose al saber hace una analogía entre lo que Nietzsche refiere como la muerte de Dios, en este caso, Foucault coloca que el hombre al matar a dios, *está abocado él mismo a morir; dioses nuevos, los mismos, hinchan ya el Océano futuro; el hombre va a desaparecer.* pero la imagen frente al mar, lugar de las barcas, de los viajes, de la aventura, “es el estallido del rostro del hombre en la risa y el retorno de las máscaras; es la dispersión de la profunda corriente del tiempo por la que se sentía llevado y cuya presión suponía en el ser mismo de las cosas; es la identidad del Retorno de lo Mismo y de la dispersión absoluta del hombre.” (Foucault, 2005, 374)



se nos está muriendo, que no acaba de morir. ¿Cómo se hace ese dibujo? Preguntando, inicialmente se hace preguntando, luego atendiendo a la parte creadora, o autocreadora en este caso, ¿Cómo se dibuja de nuevo en la arena, sabiendo que las líneas trazadas son las del hombre? La pregunta y todo lo que desgrana, lo contaremos con ayuda de Castoriadis:

La autonomía surge, como germen, desde que la pregunta explícita e ilimitada estalla, haciendo hincapié no sobre los "hechos" sino sobre las significaciones imaginarias sociales y su fundamento posible. Momento de la creación que inaugura no sólo otro tipo de sociedad sino también otro tipo de individuos. Y digo bien germen, pues la autonomía, ya sea social o individual, es un proyecto. La aparición de la pregunta ilimitada crea un eidos histórico nuevo - la reflexión en un sentido riguroso y amplio o autorreflexividad, así como el individuo que la encarna y las instituciones donde se instrumentaliza-. Lo que se pregunta, en el terreno social, es: ¿son buenas nuestras leyes? ¿Son justas? ¿Qué leyes debemos hacer? Y en un plano individual: ¿Es verdad lo que pienso? ¿Cómo puedo saber si es verdad en el caso de que lo sea? El momento del nacimiento de la filosofía no es el de la aparición de la "pregunta por el ser", sino el de la aparición de la pregunta: ¿qué debemos pensar? (Castoriadis, 2008, 103-104)

¿Cómo se llega a la posibilidad de hacer la pregunta acerca de la bondad de nuestras leyes? ¿qué se necesita para plantear la pregunta? es difícil la aparición de tal cuestión, la otra interrogante, ¿cómo se llega a la pregunta de si es verdad lo que pienso o qué debo pensar? Encierran el germen de la autonomía, de la libertad. Parece entonces que hemos llegado al lugar que se anuncia en el título, acerca de la pedagogía y de la construcción del sujeto, dado que, a símil con el decir de Castoriadis, en cuanto el *pequeño monstruo chillón se convierte en individuo social*, lo hace desde el punto de vista psíquico, cuando de manera suave o brutal, se violenta la propia naturaleza, y se le encamina a abandonar lo que inicialmente, o por uso social, o por necesidades, constituye su mundo, y las cambia por objetos, reglas y mundo, es decir, realidad y verdad instituidas socialmente. Estamos entonces en el camino de la educación y, por lo tanto, de la pedagogía.

El sujeto será creado social y psíquicamente, será objeto de la educación entonces, o para aceptar el poder o para actuar con autonomía.

La referencia a la creación de sujetos, podemos entenderla con el concepto que de alma nos ha referido Foucault, ésta difiere con la concepción cristiana, puesto que alma no será aquí el soplo divino, sino una cárcel para el cuerpo, un gobierno de sí realizado a través de diversos

dispositivos que lo controlarán, el sujeto como constituido en el alma, en lo sucesivo garantizará su adhesión a diferentes dispositivos que controlarán su cuerpo, constituyendo la finalidad del poder.

La educación puede aparecer como uno de esos dispositivos para crear una alma, ese es el sentido que hemos llamado performativo, la producción del alma por medio de la educación entonces es la educación performativa, pero hay necesidad de la pedagogía, no en el sentido de convertir a la educación en objeto de la pedagogía simplemente, sino en el sentido de que la pedagogía puede atender a las preguntas que contiene el germen de la autonomía, de la libertad, puesto que como es concebida por Meneses (2015), cuando afirma que la pedagogía tiene por objeto la constitución del sujeto, es decir, la educación, como lugar privilegiado para la constitución del sujeto, no puede quedar sin ser contemplada por la pedagogía, pero la totalidad de su objeto abarca todo lo que es constitutivo del sujeto y de lo que éste es. La pedagogía entonces como totalidad estudiará al ente humano, de allí que todo lo relacionado con él puede ser objeto de la pedagogía.

#### **1.4.1 Crisis educativa**

La performatividad en sí es una transformación del mundo no violenta, pues su bandera es una (falsa) libertad y (falsa también) idea de paz y armonía, eficiencia y progreso. En la práctica es una subjetivación más que pretende una forma de gobierno único (el gobierno de los grandes capitales objetivado en lo que llaman democracia liberal, es la posibilidad de control del presente y del futuro a través del manejo del flujo de información, es una necesidad del control global para la operación del sistema-mundo) y dominado por los intereses transnacionales. En todo ese tejido, la educación que engloba la estructura y superestructura capitalista neoliberal en un solo concepto se llama educación performativa. Parece ser que de tal monstruo que presentamos, de igual forma hay muchas posibilidades de lograr la transformación del mundo a la que nos retó Marx con su tesis XI sobre Feuerbach: *“Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo.”* (Marx, 2020)

La transformación no podrá ser armada, debido a que en primer lugar las contradicciones no son tan evidentes ahora como ya señalamos, no es tan insoportable la explotación, no es

externa, ni física sino que procede de los propios sujetos, es una autoexplotación y la ideología trasciende la elucubración de ésta como discurso de una élite, como creación de ésta como discurso consciente y malvado, ávido de poder, sino que se encuentra imbricado desde la creación del propio lenguaje, además es actuado por los sujetos, es reiterado constantemente, es el ser del lenguaje y de la sociedad presente. Simplemente, si aceptamos la idea tramposa del neoliberalismo, no hay quien te explote, eres libre, si no te gusta el trabajo pues no trabajes, pero si quieres cubrir las crecientes necesidades lo tendrás que hacer. Entonces, ¿hacer la revolución armada en contra de quien? Es un contrasentido suicidarnos como forma de revolución, por ello la revolución no es armada y nos da la posibilidad de ir en pos de la aporía libertaria, pero colocada sobre los propios sujetos.

La educación como legitimadora de discursos de poder hegemónicos, de condiciones sociales, tiene un gran trabajo, es difícil el entramado que justifica la condición de vida de seres que viven para consumir, que para tan elevado consumo tienen que producir. El consumo cada vez es mayor y absurdo, cada vez atenta incluso con la posibilidad de conservar la vida. Pero por lo mismo también hay muchos fallos, hay un ejército de sujetos, principalmente en Europa y en Estados Unidos que, la vida les aplasta. Ante el fallo de la gran maquinaria, de la banda transportadora de adultos que empezó en aquella película *The Wall*, pero que se continua a lo largo de la vida, no nos queda otra que buscar la alternativa, la salida o el molde que nos regrese a la *normalidad* perdida. “quiero vivir me dice la razón, pero no puedo, la vida me resulta insoportable, entonces buscaré como fugarme” son las voces que parecen decir los clientes del psiquiatra.

El fallo no sólo es cada vez mayor, sino que se generaliza, y es precisamente en las instituciones principales de la sociedad donde se inician las crisis. Las instituciones donde la educación es su materia, donde se presentan esas inconformidades con creciente constancia, empiezan con que los niños no se adaptan, que son hiperactivos, que no se quedan callados, quietos, y obedientes. Tales son las características necesarias de la normalidad, seres callados, quietos y obedientes, uniformes en la generalidad y en sus vestuarios, hay una gran seguridad en la uniformidad. Pero no siempre es así, no para todos, hay muchos que, incluso sin querer, no pueden abandonar la diferencia. Siempre han sido muchos los desadaptados, siempre hay *ovejas negras* o *manzanas podridas*, pero nunca como ahora, nunca como en el

presente, generaciones enteras de niños, de jóvenes, de adultos son los sujetos de quienes se dice *cada día están peor*. Tal es el evento de lo que podemos llamar crisis educativa, el discurso normalizador, maquínico productor de sujetos, rasero de humanos ha fallado. Pero ¿qué es lo que pasa? ¿qué es lo que acontece? ¿qué ha roto la normalidad? Podemos responder como suelen hacerlo los niños, precisamente a ellos, exactamente cuando la normalidad salta hecha añicos, irreparable, irrecuperable a veces: nada.

El *nada* del infante que responde, es el acontecimiento. En el Frankenstein Educador, se hace una comparación entre el Dr. Frankenstein y su obra monstruosa, entre aquél y los educadores, se habla de que *los creadores*:

confunden la educación con la omnipotencia, no soportan que el otro se les escape y quieren dominar por completo su «fabricación»:

«-Te quiero conforme a mis proyectos; te quiero para satisfacer mis deseos de crear a alguien a mi imagen o a mi servicio; te quiero para que hagas que me sienta importante, sabio, eficaz, un «buen padre» o un «buen enseñante»; te quiero para estar seguro de mi poder.

«-Pero te condenas a ser desgraciado, y me condenas a serlo, porque no puedo ser tú sin tomar tu puesto y destruirte; no puedo parecerme a ti sin manifestar mi libertad y escapar a tu poder; no puedo cumplir lo que deseas sin sentir la necesidad irresistible de romper mis cadenas y girar contra ti la violencia que llevas en ti. » (Meirieu, 1998, 51).

Con la violencia que responde el Frankenstein, colocado de pronto en el conflicto dialéctico del amo y el esclavo, nos asomamos a un pasaje conocido, es casi doméstico, todas las películas, las canciones, los cuentos, los motivos de terapia, los temas de tesis, los memes de internet siempre recurren a la violencia de los educadores, como les llama Meirieu, la violencia del amo frente al esclavo reclamándole reconocimiento, le urge a que no sea cualquier impedido o cualquier objeto, se trata de un igual, sólo ante los iguales el reconocimiento vale, si no igual, por lo menos con la posibilidad de serlo.

Estamos entonces en el momento de la crisis, colocada en todas las clases sociales de México, en todos los países, incluidos los llamados del primer mundo, incluso en los que más destinan dinero a sus gruesos sistemas educativos. La crisis enuncia los terribles resultados que se obtienen por los estudiantes de cualquier parte del mundo. Los países que ejercen el control económico y que influyen fuertemente en los países en vías de desarrollo, tampoco saben qué

hacer con sus estudiantes, la crisis es generalizada, ¿será acaso la necesidad performativa de negar la violencia que siempre ha habitado en la educación?

En todo ese difícil discurso legitimador, la educación como dotada de ser por el Dasein, puede ser performativa, pero no es suficiente, el hombre encadenado, como Prometeo vive cansado, harto de perder su hígado en el desgarrar de picotazos eternos, nos dijo Byung-Chul Han. ¿Acaso el sujeto que se autoexplota, que se somete a imágenes de éxito, de progreso y que consume su breve tiempo en esas aras no tiene opción? O puede ocurrir un sujeto que busque otro sentido de la vida, tal vez, alguno que permita, que cultive la dirección contraria, no la salida, el éxito, sino la existencia entre iguales, no la autoexplotación, sino la cooperación, no el poder, sino la discusión entre iguales para el bien común.

Si antes de mirar los intersticios hicimos una imagen de la performatividad como totalizadora, la referencia a una crisis indica que, tal como Lyotard concibe a la performatividad, como sistema, hay fallas, hay grandes huecos, no sólo intersticios, sino verdaderos huecos, es el lugar que podemos aprovechar, pero vayamos primero a verificar tal crisis, pero antes debemos decir que si hay alguna falla en el sistema-mundo, es posible entonces encontrar al futuro como no determinado, como no controlado o por lo menos no totalmente, esa es la naturaleza de las crisis, fallos que pueden permitir otros sentidos.

La educación es objeto de estudio, de reflexión constante, lo ha sido desde sus remotos inicios, en nuestro presente sigue siendo. Sin embargo, hay que enumerar las condiciones, el contexto, los discursos de verdad y de saber de la época que, a decir de Foucault, se convierten en dispositivos de poder<sup>37</sup>(el mismo edificio de las escuelas e institutos y la institución entera pertenecen a tal categoría), el asombro ocurre ante un objeto tan estudiado,

---

<sup>37</sup> Ante la pregunta que se hace Gilles Deleuze refiriéndose a la filosofía de Michel Foucault ¿Qué es un dispositivo? Él refiere que es “una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilineal, Está compuesto de líneas de diferente naturaleza y esas líneas del dispositivo no abarcan ni rodean sistemas cada uno de los cuales sería homogéneo por su cuenta (el objeto, el sujeto, el lenguaje), sino que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan unas a otras como se alejan unas de otras. Cada línea está quebrada y sometida a variaciones de dirección (bifurcada, horquillada), sometida a derivaciones. Los objetos visibles, las enunciaciones formulables, las fuerzas en ejercicio, los sujetos en posición son como vectores o tensores. De manera que las tres grandes instancias que Foucault distingue sucesivamente (Saber, Poder y Subjetividad) no poseen en modo alguno contornos definitivos, sino que son cadenas de variables relacionadas entre sí.” (Deleuze, 1990, 155)

tan constituido como parte de la cotidianeidad y tan valorado, puesto que la escuela tiene lugar como fundadora del ser<sup>38</sup>, en el presente y en nuestra sociedad.

La escuela ha sido dotada formalmente con una misión en todo el mundo, dado que, performativamente, a partir de la propuesta a los países que se organizan en la Organización de las Naciones Unidas<sup>39</sup>, en la conferencia de Jomtien, Tailandia, se hace la declaración de educación para todos, que se erige como una directriz para la formulación de proyectos educativos y de políticas públicas relacionados con la educación.

Esto conforma un compromiso de los países participantes de la ONU, por diseñar e implementar los acuerdos y resoluciones del mencionado foro. De tal forma que el *aprender a ser* se establece, en los países organizados en la ONU que constituyen casi la totalidad del planeta, como uno de los cuatro pilares de la educación, parte estructural de la vida de los seres humanos y tarea de las escuelas. Sin embargo, a 27 años de tal conferencia, de su secuela en Dakar, Senegal<sup>40</sup> y los foros regionales que se celebraron en 2015, nos encontramos ante un vacío en el terreno educativo y en la escuela, además de una falta de concreción de *ser* planteado, no sabemos si le es posible a la educación enseñar a *ser*, no sabemos cómo, con qué medios, se enseña el *ser*, además de qué se entiende por ese *ser*. Ante ello, nos encontramos con muchos cuestionamientos hechos a la escuela y a todos los sistemas educativos del mundo, en el sentido de la existencia de una crisis aguda, profunda, crisis multiplicada que podemos encontrar en las diferentes relaciones que la educación establece con la política, la economía, la ecología, la ética, y en general, casi con todos los campos del conocimiento, de tal forma que, la educación no ha podido dar cuenta del *ser*

---

<sup>38</sup> Baste para dar crédito a tal afirmación, el documento de Delors, Jacques (Delors, 1994, 91), "Los cuatro pilares de la educación", en *La Educación encierra un tesoro*, donde establece como uno de los pilares de la educación, aprender a ser, misión fundamental de la escuela. Cabe señalar, sin pretender abusar del concepto performatividad, que la enunciación del *ser* planteado en el documento, se ritualiza, no hacen una verificación los docentes de tal *ser*, no se cuestiona, no se verifica su congruencia, no hay conexión histórica con las tradiciones griegas, alemanas o autóctonas, se acepta ciegamente que se puede enseñar a *ser*, que se está desarrollando el ser sin precisar qué tipo de ser, que adjetivo es el que acompaña a tal ser, pero de entrada, con la mirada fragmentada que dan los libros de texto y la cuasi prescripción de modelos de vida performativos podemos asegurar que se aprende a *ser neoliberal, ser mercancía tal vez*.

<sup>39</sup> (ONU) y a través de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (Organismo de la ONU que fue fundado en 1945 y que tiene su sede en París, Francia, UNESCO)

<sup>40</sup> "En abril de 2000 más de 1.100 participantes de 164 países se reunieron en Dakar (Senegal) en el Foro Mundial sobre la Educación. Se contaban entre ellas docentes y Primeros Ministros, académicos y responsables de la formulación de políticas, militantes políticos y jefes de las principales organizaciones internacionales." (Fiske, 2000, 5)

planteado en los acuerdos, aún más, antes de las determinaciones de la escuela elaboradas por la UNESCO, la escuela, ya se encontraba en crisis, que, como nos cuenta Iván Illich:

las escuelas están en crisis y también lo están las personas que se encuentran a cargo de ellas. La primera es una crisis dentro de una institución política, la segunda una crisis de actitud política. Esta última, la crisis de crecimiento personal, sólo puede ser atacada si se la considera distinta de –aunque relacionada con– la crisis de la escuela. (Illich, 1982, 9)

Hay una crisis en la educación y, por extensión, en todos los involucrados en ella, crisis, que coloca en riesgo a la existencia humana, la crisis es a nivel planetario, que se revela en múltiples dimensiones, “La naturaleza, la tierra, su biósfera y atmósfera, han sido heridas mortalmente.” (Dussel, Filosofía de la liberación, 1996), tal afirmación es innegable, ante las condiciones atmosféricas, la destrucción de los recursos del planeta y la imposibilidad de cambiar el modelo de desarrollo, la utopía del desarrollo, el mito del desarrollo<sup>41</sup>, por lo que: “...las crisis son ya mundiales, y tocarán a todos los hombres de todas las regiones.” (Dussel, Filosofía de la liberación, 1996), es decir, se reitera la crisis educativa, crisis que es mucho más amplia y que afecta a todos, nos atraviesa, la educación, pensándola como desarrollo de la conciencia.

#### **1.4.2 La muerte de Dios, la muerte del hombre**

Ante tal situación de crisis, es claro que afecta al desarrollo de la educación, en cuanto a las posibilidades de vida de los seres que integran el planeta y que se muestran incapaces de inventar, imaginar o apenas disentir de dicho modelo, sin embargo, tal abandono de los problemas que amenazan la naturaleza<sup>42</sup> puede ser entendida dentro de un panorama más amplio, puesto que lo que vemos en la destrucción de la naturaleza y de formas de vida, de formas de vida de las que depende la vida humana misma, es un abandono del cuidado del

---

<sup>41</sup> De Rivero da cuenta del progreso como mito, donde desde el siglo de las luces y como sustento de la Revolución Industrial el mito del progreso se impuso con una fuerza que las sociedades agrícolas desconocían, puesto que logró, con ayuda de las máquinas generar riqueza que logró cambios rápidos, mucho más rápidos de lo que se venían produciendo, “Además, esta ideología del progreso se reforzó con la concepción narcisista de la teoría de la evolución darwinista, que proclamó implícitamente que la especie humana era la más apta de todas las especies del planeta por su capacidad para adaptarse a cualquier medio natural y lograr siempre progreso.” (De Rivero, 2001)

<sup>42</sup> “...de 1970 a 2014 desapareció el 50% de toda la vida silvestre terrestre. `Ahora nos dicen que para 2020, en tres años, nos faltará el 66% de toda la vida silvestre de la Tierra. ¡En 2020! Tenemos un gran problema´.” (CUBADEBATE(a), 2007).

hombre, se nota la ausencia del hombre. Podemos hacer una coincidencia con la ausencia del hombre: “Pero lo que es más importante: todos estos síntomas ahora se nos presentan —que no se nos olvide— como una pequeña muestra de la paradójica ausencia del hombre en el mundo.” (Gómez, 2008, 86).

Tal referencia a la *ausencia* humana, está dada no sólo porque el desarrollo de la humanidad, con el desarrollo como ideología, coloca en riesgo, en crisis a la naturaleza, principalmente en lo que llamamos modernidad y aparejado a ella, el capitalismo como modo de producción. Con el supuesto de que la naturaleza se auto regenera, que es inagotable, que los recursos aguantan cualquier ritmo de explotación, el peligro de que la vida humana continúe ahora es latente<sup>43</sup>.

Dado que la enorme ola de migrantes del mundo no sólo se debe a causa de los problemas políticos, sino de la terrible sequía que azota al mundo. Ante tal panorama es la escuela el lugar, dado que se le ha colocado como formadora del *ser*, donde es posible hacer reflexión sobre los procesos que ponen en riesgo la propia existencia, la existencia humana. Lo que se hace es muy poco, dados los supuestos de una naturaleza eterna, la realidad demuestra lo contrario, a pesar de los contenidos que se desarrollan en las escuelas para cuidar la naturaleza, los resultados en la sociedad y en lo particular en cada individuo, dan un estar ajeno a ese cuidado, por lo que es necesario buscar otra forma de relacionarse con la naturaleza que garantice la continuidad de la vida. De tal suerte que *el hombre*, está presente como fabricante de las condiciones no sólo ambientales, sino sociales también, el mundo actual es responsabilidad del hombre moderno:

---

<sup>43</sup> “Casi 66 millones de personas fueron obligadas a abandonar sus hogares en 2016, informó el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados en su informe Tendencias Globales, divulgado antes del Día Mundial de los Refugiados, el 20 de junio.

Los desplazamientos no solo obedecen a conflictos, sino al avance de la sequía y la desertificación.” (CUBADEBATE(b), 2007) “GINEBRA, Suiza, Desde noviembre, la sequía ha provocado que más de 135.000 personas se desplacen dentro de Somalia, según datos recolectados por ACNUR, el Consejo Noruego para Refugiados y organizaciones de la comunidad. Se necesitan con urgencia acciones rápidas y sustanciales, así como los fondos adecuados para evitar la hambruna y que se repita una situación como la de 2011, donde cerca de 250.000 personas murieron, teniendo más de la mitad, cinco años o menos.” (ACNUR, 2017)



Por un lado, sabemos que se trata de un mundo transformado permanentemente por acción de la humanidad entera; de acuerdo con esto, la presencia del hombre en el mundo es un hecho incuestionable que nos habla particularmente del poder y la conciencia que han desarrollado los sujetos modernos. Por otro lado, sabemos que se trata de un mundo transformado irresponsablemente, sin un compromiso con el destino de la humanidad; lo que nos habla de la inhumanidad del mundo creado por unos hombres que se han asumido “ilustrados”, abusando de una mera coincidencia histórica o, en el mejor de los casos, por haber hecho prevalecer, desde el siglo XVIII, una imagen del dominio humano sobre la Naturaleza (Gómez, 2008, 86)

La falta de compromiso con el destino de la humanidad, referida además de la evidencia de la destrucción de la naturaleza no es sólo uno de los problemas que tocan a la escuela, ubicándonos en el discurso filosófico, en la episteme, hay una tarea más profunda y que en el momento de la crisis actual, es pertinente su atención, dado que las condiciones materiales del planeta puesto en riesgo por el hombre hasta casi autodestruirse, es un punto de encuentro y de urgente atención, por ello ante el ser que ha de vivir en el planeta que vamos heredando, ante la llegada de los nuevos seres humanos que nacen, la escuela es el lugar para una formación que permita garantizar la existencia humana y una relación ética con el planeta y sus semejantes. Ante esto, desde la episteme hay que revisar el estado del *hombre*.

Es en el aporte de Foucault. En la parte final de *las palabras y las cosas*, (Foucault M. , 2005), cuando hace referencia a Nietzsche, lo que afirma, en nuestros días no es tanto la ausencia o la muerte de Dios, sino el fin del hombre. En el mismo lugar de la publicación, continúa haciendo referencia a Dios, o a la razón: “La razón es que toda la *episteme* moderna —la que se formó hacia fines del siglo XVIII y sirve aún de suelo positivo a nuestro saber, la que constituyó el modo de ser singular del hombre y la posibilidad de conocerlo empíricamente—, toda esta *episteme* estaba ligada a la desaparición del Discurso y de su monótono reinado, al deslizamiento del lenguaje hacia el lado de la objetividad y a su reaparición múltiple.” (Foucault M. , 2005), es decir, en cuanto es planteado como invención, el hombre tiende a desaparecer, respecto a la idea de Nietzsche, que establece la muerte de Dios (Nietzsche, 2007, 3) y con ello propone un cuestionamiento hasta la abolición del pensamiento que desde Platón conocemos como idealismo, la razón como Dios. Foucault continuando con la misma idea, propone entonces la muerte del hombre, esto al establecer una correlación entre la muerte de Dios y la del hombre, pero, ante todo esto, ¿qué con la educación? La consideración de Nietzsche y de Foucault respecto a la muerte de Dios y del

hombre, se relacionan completamente a lo educativo, puesto que, desde finales del siglo XVI (donde ocurre la invención del hombre según Foucault en la pág. 375 de *las palabras y las cosas*) y con el triunfo de la revolución francesa, la razón se convirtió en el motor del saber, tiene un largo recorrido desde el mundo clásico y con los aportes del cristianismo, hasta lo que a decir de Immanuel Wallerstein, como antecedente de lo que llamamos modernidad marcado por el capitalismo a lo largo del siglo XVI, luego coloca en segundo lugar a:

“la Revolución francesa de 1789, como acontecimiento mundial que dio lugar a “la dominación subsiguiente, durante dos siglos, de una geocultura para este sistema-mundo, cultura que fue dominada por un liberalismo centrista, y 3) la revolución mundial de 1968, que presagió la larga fase terminal del sistemamundo moderno en que nos encontramos y que socavó la geocultura liberal centrista que mantenía al sistema-mundo unificado.” (Wallerstein, 2005, 3).

Si colocamos entonces a la educación como formadora del *ser* en la actualidad, el cómo se han de resolver estas diferencias, para dónde ha de encaminarse la escuela, son de las preocupaciones principales que se han de revisar, en cuanto el modelo basado en las demandas del mundo capitalista se agotan, en cuanto se puede dar fe de un vacío, una brecha entre el hombre contemporáneo, el hombre promedio y la larga historia y la herencia que la escuela ha acumulado a lo largo de la historia de la humanidad, nos obliga a buscar, además de la crisis señalada, la escuela es atravesada por el modelo de producción que se puede constatar claramente en el símil que guarda con las fábricas, nuevamente Illich:

En todo el mundo las escuelas son empresas organizadas y concebidas de modo que copian el orden establecido, ya sea que este orden sea llamado revolucionario, conservador o evolucionista. En todas partes la pérdida de credibilidad pedagógica y la oposición a la escuela ofrece una opción fundamental: ¿Debe ser tratada esta crisis como un problema que puede y debe ser resuelto mediante la introducción de nuevos métodos y planes escolares, y el reajuste de la estructura de poder existente, de modo que se adapte a los planes nuevos? O bien, ¿obligará esta crisis a alguna sociedad a encarar las tradiciones inherentes a la política y la economía de cualquier sociedad que se imita a sí misma a través del proceso industrial? (1982, 10-11).

En el fondo de la crítica de Illich se asoma otra vez la crítica acerca del conocimiento, la cita es pertinente con nuestro objeto planteado, la performatividad, dado en la sociedad que se “imita a sí misma a través del proceso industrial” mismo que podemos complementar como performativo, tenemos que contestar a Illich, si, la crisis nos ha permitido (o acaso obligado), a encarar esa tradición inherente a la política, es decir, al referirnos a la política, subyace uno

de los condicionantes de ésta, el espacio público. Las crisis que Iván Illich engloba como crisis de la escuela en cuanto que institución política, la crisis de actitud política podemos conceptualarla como una falta de participación en el espacio público, es decir, lo público, lugar donde los hombres que se reúnen, lo hacen para tratar las cosas que les interesan a todos, lo público como el lugar para la palabra, para la acción, Hanna Arendt trabaja y sitúa en el espacio público tal acción.

Terminaremos este capítulo colocando la educación performativa como determinada por el discurso hegemónico, mismo que en nuestro tiempo se llama capitalismo y que necesita del control global para poder operar, de tal suerte, que la educación performativa es el dispositivo creado y creador del ser del capitalismo, de alcance global por ello es homogenizante, es una educación dedicada a acumular capital, a investigar de igual forma lo que deje ganancias, a producir un discurso de saber-poder que presenta una imagen de humanidad donde los sujetos son lanzados a perseguir un futuro controlado.

Tal control del futuro supone un control del presente mismo que se logra a través de un flujo de información que determina los acontecimientos limitándolos o negando su ocurrencia, desplazándolos y transformándolos en simples inputs u outputs.

Los sujetos producidos por esta educación performativa son libres, es decir, la violencia ha sido ocultada y no es la imagen de los ejércitos y del aplastamiento de la gente en la calle, sino de un sujeto que se somete al discurso y se le deja en libertad, se ofrece una imagen de hombre única, misma que ha sido legitimada, que al enunciarse como imagen del progreso, de éxito, instaure realidades y es a la que los sujetos se someten, libremente, se es libre para autoexplotarse, someterse a las imágenes de progreso colocadas desde el saber-poder, es decir, desde la construcción de una verdad que se reitera, que crea condiciones de existencia, de sometimiento de los cuerpos al ser enunciado desde los lugares de poder, desde las tribunas académicas, desde la producción científica, desde las instituciones como las escuelas, los centros de investigación que se someten a las decisiones del mercado e imprimen el sentido de las investigaciones hacia lo lucrativo. Además, crean rituales, comportamientos que se aceptan, que construyen cuerpos y significados.

La aperturidad en el mundo del Dasein en la performatividad no es una aperturidad, puesto que la imagen de humanidad legislada y colocada como verdad es única, la del hombre-blanco-protestante-macho-heterosexual hablando una lengua estándar -inglés, francés o alemán- La presentación de imágenes controladas, estandarizadas imprime un único sentido, dado que instituye tal sentido como reiteración, como repetición, como movimiento mecánico donde se someten los cuerpos puesto que han de ceñirse a una serie de controles, de perfiles, de imágenes de *idoneidad* o de *competencias*, tal sometimiento ha ocurrido desde el lenguaje y los efectos que éste instaure, pero rompe con lo señalado por Heidegger, donde el discurso permite la aperturidad en el mundo, este al lenguaje y al discurso, así se llega a la comprensión y entonces podemos estar en posibilidad de la interpretación de lo que se ha comprendido.

En cambio, en la educación performativa, encontramos la fabricación de humanidad estandarizada a símil de los productos industriales, que cumplen con listas de chequeo, que se presentan como aprobados en su factura como de calidad, la educación performativa es una *educación de calidad* que no ha de dejar paso a la comprensión del discurso dominante, tampoco ha de permitir su comprensión, pues sus orígenes, su genealogía y otros sentidos de la verdad han quedado ocultas, la educación performativa se presenta como nueva siempre. dado que el fin es borrar el rastro de su conformación, entonces se impide la interpretación también del discurso hegemónico.

Vale la pena cerrar el carácter de la educación como performativa, la constitución de la performatividad como instaurada en el discurso y como instauradora de realidad, de invención de realidad, de creación de lo que se nombra, posee muchos dispositivos de los que se auxilia, la educación y sus dispositivos a su vez, como la escuela, libros de texto, materiales audiovisuales y todos los que se producen para la realización de su tarea, son productores de verdad, son los que se materializan como la verdad que la performatividad produce.

La escuela es una gran productora de verdad, y por lo tanto de poder. Lo es el cine, el museo, los libros de texto, los edificios escolares, son múltiples y variados, pero de eso se trata exactamente, no es el descubrimiento de la verdad, la naturaleza de la verdad lo que el discurso de la performatividad encierra y que ahora nos interesa, sino es su invención, el

discurso como productor del ser humano, como instaurador de humanidad, de verdad. La invención de verdad es la que ahora podemos emprender, los mismos dispositivos que performativamente crean un ser determinado, algunos de ellos, se muestran indisciplinados, en el sentido de determinados por imaginarios investidos de poder, y con ello de violencia, dispositivos indisciplinados con el imaginario social instituyente ocurren, acontecen, pero no ocurre azarosamente, sino que se parte de un ejercicio de desenterrar lo que se ha quedado atrapado en el fango de donde se nos contó la historia, la oficial historia, es, como decía Foucault, desplegar otra forma de tiempo, es hacer una contramemoria, una historia de los bordes. Hay en todo lo que citamos antes una regularidad discursiva, un continuo que se traza y que deja determinado a los objetos, les da una causalidad, nos sirve para los porqués, pero, de manera silenciosa, velada, de repente, emerge como una singularidad, los acontecimientos emergen como una oposición a esa regularidad discursiva, es donde encontramos, expuestos los diferentes dispositivos de los que el poder se sirve, las diferentes tecnologías de las que emerge, es mirar el sentido de la dominación que impera en el presente. Este es el paso a la búsqueda, al hueco, a lo indeterminado, al intersticio, todo esto es un preámbulo a nuestro segundo capítulo, particularmente, iremos por la búsqueda del concepto de Bildung y la contraposición a la performatividad, o más exactamente, al sentido en diferente dirección de lo que hemos colocado aquí como performatividad.

Ante ello, buscando en los resquicios, en los espacios intersticiales, en lo que nadie subrayó, pero que se dijo en los bordes, en los límites, en lo oculto, lo enterrado, aparece que el hombre en su condición de Ahí, es enigma, es un misterio que se develará, que devendrá, parece entonces que performativamente aún no se determina aún eso, el nacer, el Ahí, el enigma que puede devenir, plantearse la llegada de los nuevos y ofrecerles esa posibilidad ya es un parteaguas. La historia puede llevarnos entonces, al escudriñar con esos ojos que buscan el acontecimiento, el archivo, dícese de la realidad, de lo que constituye lo que Foucault llama archivo de archivos, de tal y del presente, buscaremos en lo que se hubiere quedado en la orilla, por ello no se ha contado, o no como relación del archivo presente. Uno de los conceptos que nos obligan a buscar tales acontecimientos es, ubicado en el extremo opuesto de lo que dibujamos antes como performatividad, la formación, o para precisarlo un poco más, Bildung. El recorrido inicia con la exploración de la paideia entre los griegos, nos permitirá dibujarla como antecedente, como margen, como concepto que entre su más grande

y constitutivo rasgo tuvo a la libertad. Ante ello representa una interpelación a la performatividad, interpelación que se coloca en el hoy, otros ejercicios, lo hacen de igual forma, esto es la parresía y todas las tecnologías de sí, del cuidado de sí. Se han colocado como un antecedente de la Bildung, pero traídas al presente, colocadas como acontecimiento, no dejan de representar un contraste, un discurso que interpela al performativo.

Pero al tocar el concepto de Bildung, salta una de las ideas que atravesaron, que impulsaron y que sustentan tales ideas, la de formación, de bildung y su relación con la libertad, la misma paideia griega en relación con la libertad. Tal idea, representa un nexo entre el tema que nos ocupa, la educación, como un ente que es, que está siendo, puesto que el Dasein lo dota de existencia, que se desplaza entre dos proyectos, o dos realidades, que se reinventa, que se desdibuja en uno u otro extremo, según sea la acción, lo discurrido en el ágora, es la formación, es la posibilidad de devenir en hombres, en iguales, en sujetos tal vez que plantean el devenir de su ser como enigma, que construyen un sentido de humanidad, en tanto que iguales, buscan el bien común.

Por lo contrario, la performatividad, lo que nos deja es una ausencia de libertad dado que, ante la normalización, lo único que se puede hacer, es colocar los cuerpos en la dirección, en el sentido que los dispositivos de poder nos marcan. Pero hay posibilidad de disentir, exactamente dónde empieza el disenso, aparece la libertad, con ese simple “no” que huelga decirlo, pertenece también a la dimensión del discurso.

La bildung como construcción, como estética de sí, como una constitución del yo, de sujeto, como una configuración del Dasein nos puede permitir un acercamiento que, tal vez, brinde derroteros que puedan coincidir con Sartre, en el sentido de que el Dasein es arrojado ahí (Sartre, 2009, 48), pero en cuanto ahí, probablemente es la performatividad, pero lo que hago, lo que invento, y cómo determino a ese Dasein es responsabilidad, obligación y propuesta totalmente nuestra.

La libertad se asoma como obligación, como condena siguiendo la lógica sartreana, o nos conformamos ante lo determinado, con único sentido, performativamente hablando, o nos acercamos a lo infinito, al caos, al desorden, a lo dionisiaco tal vez, a la posibilidad de narrar, de escribir de nuevo. En ambos casos, sartreanamente, es nuestra elección.

**CAPÍTULO 2**  
**EDUCACIÓN Y FORMACIÓN**





*“A criterio de Gadamer , la formación (Bildung) como punto central de la Fenomenología del Espirituhegeliana es el elemento característico de las ciencias humanas en el siglo XIX, hasta el punto que la asociación entre hermenéutica y teoría de la formación — establecida entonces — continúa siendo válida hoy para dar respuestas a las cuestiones e interrogantes que se abren en el campo pedagógico”*

(Conrad, 2001)

## **Presentación**

La educación nos presenta fisuras, pequeños lugares que no están determinados y, partiendo del abandono de lo emancipatorio mencionado antes como característica del hacer de la ciencia, del conocimiento en la educación performativa del presente, yo haré una referencia a la libertad, colocada aquí como un camino, una oportunidad y un puente para asomarse a lo que han creado y con muchos campos de saber y de praxis, desde los griegos y los alemanes, me refiero al concepto de Bildung. La libertad me parece un elemento necesario, puesto que la autonomía, la emancipación presuponen ya de sí un marco teórico determinado también, las ideas de paideia, de Bildung buscan, en cuanto formación como crisol, enfrentarse a las propuestas de inercia, de flujo de performatividad. por ello la libertad pretende crear (o conquistar) su propio camino, pretende la búsqueda de intersticios que puedan permitir teñir, romper, parece posible, es mucho muy ambicioso, pero es posible en cuanto libertad.

La idea de libertad es vieja, ha poblado casi todas las luchas que los pueblos han emprendido, está presente en casi todas las formas de organización de los hombres, está presente en un simple si y un no, hay una posibilidad de tomar caminos radicalmente diferentes. Es que existe una relación recíproca entre educación y libertad, puesto que ambas se crean en el sujeto y, después en un ascenso a la generalidad, a la vida social, esto es, hay un proceso que concatena toda la historia humana y que nos crea, nos crea individuos, pero que mediante la cultura se puede, realizando ciertas abstracciones, un ascenso a la generalidad como humanos. Tal ascenso forma parte de lo que Gadamer, con conceptos trabajados por Herder, por Humboldt y por Hegel nos auxiliará para entender la formación, proceso en el cual es indispensable la libertad, la cual es medio y fin de la misma.

De tal manera que la formación, en relación con la educación, aparece distanciada con el concepto mismo de educación como un proceso técnico, sometido a las exigencias de cierto sistema económico y social, sometido a las exigencias del capitalismo del presente, la formación toma distancia también, con lo heterónomo y pretende conformar a sujetos autónomos, la constitución de tales sujetos se hace a través de ciertas tecnologías que se realizan como ejercitación constante sobre sí, los sujetos se conforman trabajando sobre sí. Por ello, la educación deja de ser simple conducción y se convierte en un acceso a la cultura, a un camino que se anda junto con el otro, en este sentido el concepto cultura se aleja de cómo lo usamos en el español, puesto que hoy cultura también hace referencia a una serie de realizaciones objetivas de una civilización al margen de la personalidad del individuo culto, pero la formación, o por su nombre en alemán, *bildung*, está relacionado de forma estrecha a enseñanza, aprendizaje y competencia personal” (Nota 11 del traductor en: Gadamer, 1993, 30).

La educación y la libertad entonces se relacionan dialécticamente en la *formación*<sup>44</sup> por ello intentamos mirar cómo en nuestro presente y en los diversos fenómenos que ahora nos acompañan y en los procesos que nos subjetivan y que nos constituyen en sujetos se encuentran presentes. Esto es desde cómo somos recibidos en este mundo, como somos introducidos a la cultura y cómo la recreamos, qué mundo que nos heredaron y del que heredaremos a los que nos sobrevivan, o desde antes, desde cómo se preparó nuestra llegada, de cómo seguimos preparando la llegada de los nuevos, incluso en la ausencia de tal preparación porque allí mismo ya hay una constitución en sujetos. Por ello los pasos de estos

---

<sup>44</sup> Gadamer (Gadamer, 1993), nos hace toda una introducción de la formación o *bildung* y la oposición con la *formatio* identificado con forma, *entre Kant y Hegel se lleva a término esta acuñación herderiana de nuestro concepto* misma que aparece ya dibujada, aunque sin ser llamada formación, pero que ya se encuentra como *deberes para consigo mismo en Kant* (Kant I., 2012). La *formatio* retrocede en contraposición con *bildung*, puesto que en esta está incluida *bild*, imagen, y que conjuga imagen imitada e imagen por imitar, Gadamer lo coloca como *Nachbild* y *Vorbild* respectivamente, cabe decir que por ello es más amplia, tiene más alcances que la simple forma. Gadamer hace una cita de Hegel: «Pero cuando en nuestra lengua decimos «formación» nos referimos a algo más elevado y más interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter» (Gadamer, 1993). De tal suerte que formación, *va más allá del mero cultivo de las capacidades previas*, puesto que de esos medios se apropia, *en la formación uno se apropia por entero aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma*. La *bildung* coloca al ser humano como aquel cuya esencia es convertirse en un ser espiritual general, en el ejemplo del hombre que se abandona a un ataque de ira, Gadamer menciona que tal hombre se enfoca en una situación particular y que no hace uso de su capacidad de abstracción para apartar su atención de sí mismo y dirigirla a la generalidad para determinar su particularidad con consideración y medida. Cuando Gadamer cita a Hegel en la frase: Formando a la cosa es formarse a sí misma, se refiere a la autoconciencia, mostrando así que en el trabajo no se trata de consumir la cosa sino de formarla: “En la consistencia autónoma que el trabajo da a la cosa, la conciencia que trabaja se reencuentra a sí misma como una conciencia autónoma. El trabajo es deseo inhibido. Formando al objeto, y en la medida en que actúa ignorándose y dando lugar a una generalidad, la conciencia que trabaja se eleva por encima de la inmediatez de su estar ahí hacia la generalidad; o como dice Hegel, formando a la cosa se forma a sí misma” (Gadamer, 1993, pág. 30).

folios se encaminan a lo pedagógico, en todo lo que ello representa, a decir de Gerardo Meneses, *la pedagogía está en todas partes*, y de que, cuando cita a Puiggrós, *todo es susceptible de lectura pedagógica* (Meneses, 2016), por ello, me aventuro a hacer un asomo que abarque diferentes ideas acerca de libertad y educación que generalmente encontramos, su relación entre éstas, de tal forma que podamos identificar algunas de ellas en nuestro día a día tal vez, o mirar las que nos saturan en el presente, que nos han dado forma y que siguen haciéndolo, que habitan en los discursos que nos determinan a usar en las escuelas, los que usamos por nuestra cuenta, en fin, lo que conforma la educación. Otras que nos parecen rumores como de ecos lejanos, que son débiles esbozos de lo que fueron potentes imágenes, pero que quitando un poco de polución que se acumuló en dos milenios y algunos siglos, parece que tal vez podamos encontrar conceptos como paideia, bildung o formación, que puedan ayudar a quitar la mencionada polución que señalamos.

Tales elementos se desarrollan en una danza dialéctica donde, a manera de ejemplo propongo que, para la existencia de la formación, en el mundo actual es menester la libertad, y ésta es indispensable para la formación. La libertad no puede pensarse simplemente aislada, desvinculada de toda una serie de conceptos y de entramados sociales e históricos que hicieron posible tal propuesta, la libertad como un elemento fundamental de la paideia, de la parresía, de la bildung, son algunos conceptos donde como uno de los ingredientes fundantes, o como concepto constitutivo de tales, se encuentra la libertad, por ello se mencionará en el desarrollo de éste capítulo, como categoría vinculante, de la performatividad y la educación en tanto ausente, de la formación y la educación en tanto parte integral de éstas.

La libertad es la categoría que les da unidad a tan, históricamente alejados conceptos, puesto que, si el estado romano y luego la modernidad tuvieron como antecedente la helenización griega, la paideia como se presentó, posee un uso y determinación de la libertad que puede ser muy diferente a lo que se construyó en la bildung. Vayamos entonces, como diría Nietzsche, *para comprender esto tenemos que desmontar piedra a piedra... hasta ver los fundamentos sobre los que se asienta*, a ver el estado en que se encuentra la tarea educativa en el presente, nos dejamos arrastrar a tal empresa, nos sumergimos en el asombro del momento actual que presenta la condición humana (o las condiciones que la performatividad

como sistema crea y se alimenta), y cómo esta ha sido constituida en gran parte por la educación y en esas relaciones, el papel preponderante de la libertad.

El papel que se le asigna a la educación es enorme, performativamente hablando baste ver los discursos que se emiten desde la política, la empresa o la ciencia, u otros lugares desde donde se administra la verdad y por tanto el poder. Pero no es desde la performatividad donde adquiere su trascendencia, sino que está ligada al desarrollo de los pueblos en cuanto humanidad, pero en el momento actual los lugares de enunciación han dejado de ser la casa y la escuela y ahora tales lugares son llamados los mass media, o new mass media, son casi omnipresentes, han dado lugar al “homo videns” (Sartori, 1998) u homovideo ludens.

Tales dispositivos de poder llegan a través de dispositivos electrónicos que nos ofrecen o imponen un saber, una verdad. se puede dar cuenta de la educación como parte central de la estructura de la sociedad actual como relacionada con tal fenómeno de la telemática, y que ahora es parte preponderante del hacer del hombre, por lo menos eso es lo que formalmente aparece en los discursos actuales que nos llegan desde la política, la economía, el avance científico y tecnológico y casi todo el hacer humano.

Contextualizaré el momento actual, o edad siguiendo a Habermas, que reconoce en los trabajos de Hegel el inicio de la modernidad, no sólo como momento cronológico referido a la historia desde donde se designa edad media y edad moderna, sino como *edad moderna cargada de tiempo de nacimiento y de tránsito a un nuevo periodo* (Habermas, 1993, 17), tal es el punto de partida, la edad moderna, desde donde encontramos que, como dice Habermas, *reciben su nuevo significado que sigue en pie hasta nuestros días: revolución, progreso, emancipación, desarrollo, crisis, espíritu de la época, etc.*<sup>45</sup> Tal consideración de la época moderna surge no sólo como un aspecto cronológico, sino filosófico, puesto que trae aparejada una forma de ver al mundo, al hombre y todas sus interrelaciones, también para nuestro problema de la libertad y la educación, así como las relaciones entre éstas hay una serie de consecuencias que parecen moverse entre la modernidad y los fenómenos y

---

<sup>45</sup> Las cursivas son mías y son una referencia que sobre Hegel hace Habermas utilizando una cita de R. KOSELLECK, «Erfahrungsraum und Erwartungshorizont», en KOSELLECK (1979), 349 ss.

desplazamientos posteriores que muchos autores, desde la academia y hasta el lenguaje cotidiano llaman *posmodernidad*.

Hay aún una laguna grande que empantana la observación del momento actual como posmoderno u otra cosa, sino que sigue con el discurso de modernidad, de progreso. En este punto de crisis, de quiebre de la modernidad y de movimiento a otra cosa, sea posmodernidad u otra, es donde nos colocamos, la educación que más adelante acusaremos en su crisis, parte de un supuesto moderno en el sentido de progreso, como lo apuntó Habermas líneas antes. Aquí cabe señalar que la modernidad como tal, como progreso, ha sido el discurso mediante el cual toma, precisamente, la educación su carácter performativo, progreso que es cuestionado también como un metalenguaje y que se encuentra agotado en el discurso que en el presente se teje, ha caído tal discurso moderno, de progreso, algunos dicen, pero en las aulas se sostiene aún y con mucho y es en las aulas donde encontramos un espacio exprofeso a la educación. En el día a día es donde podemos mirar que existe en lo contemporáneo, una problemática y que nos permite considerar a la educación en diferentes momentos, que enumeraremos a continuación, para dar cuenta de la formación y de ella como libertad.

## **2.1 La acogida en el mundo, la educación y su contradicción**

La educación es una práctica social, ha escrito Meneses (2015) porque implica coacción, pero entiendo que es una práctica con especificidad. En sus rasgos específicos encuentro que es un espacio privilegiado para la construcción del sujeto social. Ante ello enumero solo algunos momentos que me parecen relevantes, dado que del nacimiento y del espacio privilegiado, nos encontramos contruidos como sujetos de donde se pasa de ser eyecto, proyecto y en terribles ocasiones, abyecto en el mundo, dibujo enseguida los momentos aludidos esperando se revele el enigma que nos plantea esa condición de arrojado, de Ahí, también las posibilidades de devenir, de ser.

El primero de ellos, donde en todo momento, por diversas causas, ha existido una forma de acoger a los recién nacidos, de introducirlos y de apoyar su desarrollo en la cultura, producto de la acumulación de creaciones como el lenguaje la ciencia, la técnica, así como de la filosofía, la ética o el derecho. Si bien hemos señalado la negatividad de tal hecho en el ejemplo de la performatividad del género, de igual forma reiteramos la deuda enorme con los predecesores como señala Castoriadis, la deuda enorme enumerando sólo el lenguaje (y con ello el pensamiento y hasta el ser, claro). En todo momento, se ha logrado recibir a los nuevos, antes ya hemos sostenido que la educación aparece allí, con o sin lugares determinados para ese fin, es decir, sin escuelas, ocurría con los primeros homínidos, en el comunismo primitivo, en la ilustración y en todo grupo humano, la educación sigue ocurriendo actualmente, así, sin escuelas o institutos, desde el nacimiento y ya cobra forma en la niñez, se formaliza, pero la adquisición del lenguaje, de costumbres, de gran cantidad de normas ocurre en la familia.

Sin embargo, a pesar de que es posible conocer todo el planeta y llevar todas las ventajas del desarrollo tecnológico a cualquier rincón del mundo, aún se sabe de muchísimos lugares del mundo donde no hay escuelas o funcionan mal, por lo que la tarea de educar cae en manos de quienes están en contacto con los que se desea o desean obtener el acceso a cultura determinada. Por ello, la primera educación que distingo aquí es la que se hace en cada casa, la que está esperando junto a la llegada del recién nacido a este mundo, la que ocurre ya de la mano cuando se aprende el lenguaje, cuando se aprende el modo de subsistencia, de producción o sus relaciones, sean vitales o no. En este punto existe siempre una

diferenciación entre educación formal e informal, deteniéndose en la ausencia de instituciones donde se privilegia esa acción que es la de educar, más sin embargo, el punto de partida ha sido el Dasein, el ser Ahí, en su condición de arrojado, por lo que el arrojado, no es solo al momento del nacimiento, puesto que los sujetos que acogen al recién nacido, están organizados en sociedad, con cosmovisiones particulares, dotados de lenguaje y producen y son producidos por discursos. La constitución del recién nacido constituye una forma de ser sujeto, pero la enseñanza de la lengua constituye un constante asimilar y construir literalmente un mundo, su mundo, nuestro mundo.

Desde ese momento de nacer, desde que se espera pensado como perteneciente a un género<sup>46</sup>, ya sea masculino o femenino, o algún criterio de raza, clase social o tradición familiar, se empieza a constituir al sujeto, hemos dicho, nacerá, y en cuanto asomar la cabeza a este mundo, hay una serie de consideraciones y deseos sobre el recién nacido como nombre, posibles relaciones, lugares de formación, profesión, etc. No dejo sin señalar aquí que en esta primera educación existe un sentido de la vida y el mundo que empieza por darle una constitución al sujeto que ha nacido, naciendo y siendo constituido inicialmente en esa forma puesto que hay “modos de objetivación que transforma a los seres humanos en sujetos” (Foucault, 1988). A tal momento de, como determinado por los genitales en hombre o mujer, se le llama asignación de sexo.

Cabe señalar aquí, que, ocurre a pesar de que se sabe desde hace mucho, que hay un porcentaje un tanto alto para convertirse en significativo, de niños que presentan cromosomas diversos y que, tal vez no podrían ser considerados hombre o mujeres, sino que quedan en los límites o en lo monstruoso, no son hombre ni mujeres en el sentido cromosómico, no se hable ya de apariencias. Con ello se hace un cuestionamiento al dimorfismo del género, como prerequisite del desarrollo de los seres humanos.

Un segundo momento de la educación del sujeto se hace en guarderías, escuelas, institutos, internados, granjas o cualesquiera que sean los lugares que exprofeso se han desarrollado

---

<sup>46</sup> En el clan, respecto a la identificación con el tótem, se intenta la identificación con el animal totémico, tratando de asemejarse a él, ocurre en muchos momentos importantes de la vida de los sujetos, pero en el nacimiento son los miembros del clan los que se disfrazan. “Para ciertos fines mágicos y religiosos se bailan danzas, en el curso de las cuales todos los miembros de la tribu se cubren con la piel de su tótem e imitan los ademanes que le caracterizan. Hay, en fin, ceremonias en el curso de las cuales es solemnemente sacrificado el animal.” (Freud, 1913)

para brindar educación a los sujetos, educación que desea proporcionar cultura con determinado fin, o sentido, dirección o formato en último caso, es decir, se pretende que el sujeto tenga cierta forma que demanda la necesidad, el momento histórico o el medio de producción al que se quiera responder, o performativo apuntamos antes.

No queda ajeno el precisar que se piensa como un bien común tal educación, que se cree que se dota a los jóvenes de lo necesario para conservar la salud, el progreso, la democracia o cualquier otro elemento para la supervivencia o la conservación del estilo de vida, incluso su mejoramiento. Por ello no se puede dejar de precisar que en los instrumentos desarrollados para tales fines encontramos el currículum y que al pensar la educación como espacio público que contribuye para el bien común, podemos pensar a tal currículum y a la escuela como instrumentos políticos, como un lugar de constitución de los niños y a cualesquiera educandos, en sujetos políticos también.

La educación finalmente presenta una paradoja. En la más básica de las enunciaciones que pueden desarrollarse en cualquier institución de cualquier nivel, donde desde una institución se pretende ejercer el poder necesario a fin de que los sujetos actúen contra la propia institución. Imaginemos, en un diálogo cualquiera, que pudiera ocurrir en cualquier geografía y en cualquier nivel educativo, al observar que las generaciones de jóvenes son fácilmente sometidas, que ya son sumisas la mayor parte del tiempo, que tal sumisión se objetiva de formas múltiples, que se someten de forma abyecta, ya sea por los new mass media o por la religión, hay que enseñarles a no ser tan sumisos.

La contradicción es evidente, por medio de un instrumento represivo, que tal vez implantó la sumisión antes descrita, se pretende evitar la supuesta sumisión, no de unos cuantos, sino de generaciones enteras. Meneses tiene razón:

La práctica misma de la educación es en sí contradictoria, pues al mismo tiempo que promueve la creación de un criterio de autonomía relativa en los sujetos, impone un código moral y valorativo a éstos. Así la educación acontece como vaivén, como si de un columpio se tratara: en su negatividad deviene práctica positiva (Meneses, 2015, 36)

En tales columpios nos hemos situado ya, el de la performatividad es un extremo, el de la formación otro, entre el viaje de ida o de vuelta, entre la negatividad que deviene práctica positiva nos encontramos, entre tales postes, o extremos cualesquiera, el columpio se llama



a veces autonomía, a veces camino del espíritu, el en sí, la libertad., entre ellos, la educación como el lugar que se desplaza, que se transforma, que puede ser un vehículo libertario o performativo, que disciplina, normaliza, controla y somete a los cuerpos de los sujetos de educación o que permite la autonomía, el disenso, la libertad.

## 2.2 La distancia con la existencia ultraterrena

Para dejar en claro la necesidad de libertad en la educación, para darle a tal ese carácter intersticial, es necesario empezar a conceptualizar lo que entenderemos por libertad, y su relación con la educación.

Voy a realizar un distanciamiento que me parece necesario para poder dar inicio con la definición de libertad, me es necesario distanciarme de todas las definiciones de la misma que se han elaborado, es decir, con todas las ideas de libertad y cualquiera de sus matices que se han construido pensando en la posibilidad de una existencia ultraterrena, una existencia de trasmundos como decía Nietzsche, o simplemente cualquier idea de lo inmortal, sea del cuerpo o del alma. La distancia es necesaria porque se ha dicho, hasta el cansancio que la libertad es obedecer los deseos de dios, o que es hacer la voluntad de dios, o que es realmente la libertad del alma, que es el cuerpo y sus pasiones lo que nos ata, nos encadena a las necesidades y placeres materiales de la carne, huelga decir que *carne* ya es un concepto de *pecado*, error en su etimología. Parece, desde el discurso religioso, que lo carnal, en cuanto pecado, condena al cuerpo y determina una serie de prácticas que flagelan, que diagnostican sufrimiento ante el deseo del cuerpo. Libertad es el sufrimiento, es destrucción del cuerpo, es libertad del alma, considerada el soplo divino. Ante ello Nietzsche llamó predicadores de la muerte a los sacerdotes de las religiones. Por ello, hay necesidad de abandonar los trasmundos, las ideas ultraterrenas, dado que, si la libertad a la que alma entendida en el sentido platónico, cristiano o kantiano. Ya Castoriadis lo señala:

los dos inventores de lo que puede llamarse trascendentalismo, el primero *avant la lettre*, y el segundo, inventor del término mismo, Platón y Kant, que eran al mismo tiempo bastante buenos *Menschenkenner*, conocedores de hombres, jamás se contentaron con decir que hay que vivir porque hay verdades eternas o que hay que hacer el bien porque el imperativo categórico lo impone. Ambos introdujeron la inmortalidad del alma. (2004, p. 141).

Situar cualquier posibilidad de la existencia de una vida tras la muerte, de un trasmundo, opaca, minimiza las tareas desarrolladas en éste, por ello nos situamos en el nacimiento, puesto que, no hemos de olvidar que es precisamente, cuando el Dasein en su condición de Ahí, empieza a constituirse, de tal modo que, la condición de arrojado, de Ahí, es todo lo que tenemos. El sujeto, el Dasein es en este mundo, ha surgido aquí, es el lugar donde se es proyecto, donde se da lo que acontece. Hasta aquí no hay motivo ni razón para ocuparnos de los trasmundos, por ello no hay necesidad de educar para los trasmundos, no es el sujeto que acontece aquí y que se desarrolla aquí, que crea mundos, que ofrece arte, que transforma el mundo, hace todo eso como una preparación para el trasmundo, la idea es terrible, trascurrir, agotar el tiempo de la existencia como preparación para un más allá. Nietzsche lo señaló antes, quien tal cosa afirme es un predicador de la muerte, es prédica y coacción. Ante ello, todo proyecto de hombre, de ser y, por lo tanto, de educación, es un estar aquí, es en el mundo y en el cuerpo donde se coloca. No hay lugar para el más allá.

La educación es para este cuerpo y este mundo, con todas sus consecuencias. La consideración nos puede colocar en muchas perspectivas, en muchas grandes elaboraciones teóricas, sin embargo, el alcance planteado en el presente texto apunta dos esfuerzos por concatenar esas visiones, la performativa y la formativa como *bildung*. Entonces la educación es control de cuerpo, del cuerpo como lugar donde se ejerce el poder, como lugar del disciplinamiento y cuerpo como máquina para la producción, cuerpos que se educan para el trabajo, para la realización industrial, cuerpo-máquina-deseante, diría Guattari, cuerpo que trabaja desde niños a veces (puesto que se va a la escuela a trabajar, ante la cuestión de los padres de familia de que cómo va mi hijo, se responde; bien, trabaja o mal, no trabaja) y hasta la muerte, que no tiene tiempo, que se acaba en la oficina, en la fábrica o en cualquier lugar donde se trabaja consumiendo salud, tiempo, recursos económicos y la vida misma, la muerte parece ser, ante tal perspectiva, la imposibilidad de seguir trabajando, de seguir produciendo. En fin, cuerpo, el cuerpo de la performatividad.

Por otro lado, el cuerpo como indeterminado, es decir, como enigma, no sabemos si será hombre, mujer u otra cosa, no sabemos que elegirá, esa es la primera diferencia, la elección. Otra diferencia e implicación con la inexistencia de trasmundos es la existencia del cuerpo como lugar donde se comunica la razón, el espíritu, el alma, es decir, no existe alma sin un

cuerpo. El cuerpo es el sitio donde se hacen evidentes los discursos del poder, es entonces no sólo es el objeto de éste, sino también es un discurso, el cuerpo como unidad discursiva, cuerpo como transgresión, como rebeldía, como archivo vivo, como una unida precisamente para la lectura, entonces el cuerpo como texto también. La formación que se plantea aquí es la de una existencia de trasmundos, entonces la educación es un lugar que crea cuerpos. La formación puede ser planteada como la posibilidad de los cuerpos de crear sus espacios, de dotar de sentido y existencia a lugares, prácticas, y discursos, es la posibilidad de mirar el mundo, como el único lugar para ser en tanto que cuerpo.

### **2.2.1 La inevitabilidad de la muerte**

En la Biblia dice: “Entonces Jehová Dios formó al hombre del polvo de la tierra, y sopló en su nariz aliento de vida, y fue el hombre un ser viviente.” (Génesis 2:7 Versión Reina Valera 1960). En los planteamientos de Platón a Kant, la idea de inmortalidad se hace necesaria para *darle un sentido a la idea de un orden moral del universo*, de tales planteamientos se producen una serie de posicionamientos que nos remiten constantemente a la libertad, pero que tal se encuentra sujeta, determinada, acotada por una entidad superior, un dios tal vez, en cualquiera de los matices, vertientes o relaciones, la libertad del sujeto y de la sociedad estará subordinada a ese orden moral del universo, sin embargo, ante la emergencia de la muerte, que nos coloca, nos enfrenta con la finitud del hombre, con la finitud del cuerpo, con nuestra muerte, Nietzsche hace un severo cuestionamiento, demoledor en el sentido de ir en contra de lo que constituyó el mundo y el orden en la época en que él escribió, pero que con Habermas, podemos decir que la modernidad aún sigue presente, que sigue dando orden y sentido del mundo, entonces la sentencia es vigente para nuestro tiempo, nos dice en el Zarathustra:

De su miseria querían escapar, y las estrellas les parecían demasiado lejanas. Entonces suspiraron: «¡Oh, si hubiese caminos celestes para deslizarse furtivamente en otro ser y en otra felicidad!» ¡entonces se inventaron sus caminos furtivos y sus pequeños brebajes de sangre! (Nietzsche, 2007, 17).

En los planteamientos Nietzscheanos, hay una constante lejanía con lo trascendente, con lo que se encuentra más allá del cuerpo, hay una declarada y visceral lucha con el cristianismo, en el sentido de que, después de hacer un análisis genealógico de los vocablos bueno y malo, sentencia que el cristianismo ha transmutado los valores y ahora lo que fue bueno, es lo malo,

lo malo es presentado como lo que se debe alcanzar, la meta de la humanidad, lo bueno pues. Ante tales aberraciones que Nietzsche enumera, encontramos también el más allá, el trasmundo, el sitio que ocurre después de la muerte, como el lugar del deseo, del gozo, de lo bueno. Las religiones como pregoneras de ese más allá, se reconocen fácilmente como predicadoras de muerte y como despreciadoras de la vida. Lo que está ligado al cuerpo es despreciado, es soterrado, es inmundicia, se dice.

Pero entonces Nietzsche, ante los dogmas cristianos, contrapone el cuerpo, nos habla de él, le otorga un nuevo valor, cancela los trasmundos y cierra todas las posibilidades para condenar al cuerpo al sufrimiento. Es decir, Nietzsche, identifica al cristianismo y a todas las religiones, todos los sistemas de pensamiento que sustentan la existencia de vida después de la muerte, como predicadores de la muerte, lo son en el sentido de que, la vida verdadera es sin el cuerpo, es en otra vida incorpórea, es en un trasmundo. En tales afirmaciones se devela que las religiones trasmundistas, lo que predicán básicamente es la muerte, es la condena del cuerpo, es el flagelo y el tormento como forma de purificación. Los predicadores de la muerte, en ese sentido si miran con recelo, con dientes apretados todo lo referido al cuerpo, puesto que, en esta narración, en esta transmutación de los valores, el cuerpo es malo, la muerte es buena porque encierra la vida, contradictorio esperar la muerte para vivir.

Entonces la muerte es el deseo más grande, puesto que la vida es eterna, La muerte es la meta, es un bien. Pero hay otra forma de mirar a la muerte, la que nos plantean las lágrimas de eros.

Tomar consciencia de la condición humana, como finita en el sentido de la biología, el organismo como vivo sucumbe, cae, es cadáver en algún momento. Acerca de los trasmundos no hay posibilidad de conocerlos, de verificarlos, de experimentarlos sino en las amplias definiciones y aterradoras sentencias de quienes en ellas creen, pero el trasmudo o lo ideal, en el sentido platónico, Entonces si la vida no ocurre más allá de la muerte, si el desarrollo biológico, educativo y social no es para la vida eterna, si sólo tenemos el cuerpo, entonces la vida toma otro valor. La muerte, como es pensada por Georges Bataille, es, además, lo que al fin aleja al hombre del animal, la búsqueda constante, no dada por épocas de celo u otros motivos, sino la búsqueda de la voluptuosidad es lo que nos aleja del animal.

Con esta idea, es la muerte la que humaniza, la que, ante la incuestionable finitud, conjugada con el erotismo, con la voluptuosidad turgente, nos enfrenta al fin de ésta, la muerte y el erotismo crean la condición de humanos en el sentido de acercarse de forma constante y más fácil lo voluptuoso. Si hablamos de voluptuosidad entonces hablamos de eros, hablamos de deseo, hablamos no de otra cosa sino de la necesidad de estar vivos como cuerpos entregados al placer y la lucha por conseguirlo y conservarlo, tal es el lugar que Bataille le asigna a lo erótico, al placer y a lo humano, somos humanos, somos la necesidad de eros y su conservación, somos vida. Hay una cercanía entre la muerte, la consciencia de ésta y el eros. Pero también, somos sueños y una lucha por alcanzarlos, no cabe motivo para ocultar que la muerte y el erotismo son el motor que nos lanza a andar caminos, a sortear peligros, puesto que siempre que se emprenden caminos aparece lo incierto, la falta de certidumbre es la condición puesto que no sabemos si en tal búsqueda, en tal trayecto la muerte acontecerá.

Todo viaje presenta un trayecto incierto, una lucha con la naturaleza, una serie de condicionantes que, amenazan la existencia de la vida. El origen de estas consideraciones de la muerte como humanizante y civilizadora están referidas a la cueva de Lascaux Francia, donde una serie de pinturas rupestres, Bataille nos recupera una al fondo del sistema de cuevas, al fondo del pozo, ya que tal condición es parecida a donde se encuentra, precisamente la caverna del dios cornudo, donde hay una imagen de un hombre y, a partir de esta consideración, de la presencia de la muerte y que Georges, en las Lágrimas de Eros, contrapone, con una fuerza que sacude, una lectura contraria a la que se había ofrecido antes, en otras interpretaciones, el hombre de Lascaux es un dios, es el origen de un culto pagano y hace referencia a una religión del hombre de las cavernas, pero Bataille, contraviene tal concepto y nos ofrece argumentos para mutar de lugar el móvil de la civilización, de su origen y fines colocando a la tradicional acumulación de riqueza como fin, Bataille opone el deseo erótico, del cual, la riqueza sólo sería un fin.

La consciencia de la muerte es patente, consciencia que aleja al ser que realizó los murales en la caverna del animal y que lo coloca, ya en un manejo de símbolos, que evidencian un imaginario, no son aproximaciones simplemente, sino que, en cuanto símbolo e imaginario que lo sustenta, hablamos de sociedad. La unidad de la muerte, o de la consciencia de la muerte y del erotismo (Bataille, 2007), consciencia que los primeros hombres manifestaron en el

momento de la preocupación, la angustia ante la muerte que Bataille menciona en su libro, la diferencia entre los humanos y los animales, es el conocimiento, la conciencia de que vamos a morir: “es debido a que somos humanos y a que vivimos en la sombría perspectivas de la muerte el que conozcamos la violencia exasperada, la violencia desesperada del erotismo” (Bataille, 2007, 47), de allí su carácter infernal.

De tal forma que la muerte, en su carácter de infernal, nos lanza una liga, un puente con el eros. Es, precisamente el eros, el placer, lo que puede darnos otro dato de, por ejemplo, la unión de hombres, es decir, es el placer lo que nos une, más allá de posibles acercamientos de funcionalidad, es el eros lo que nos lleva a la unión de amantes o esposos, no es el trabajo sólo, es, al fin el eros.

El camino que explora Bataille en el análisis que emprende, donde nos acercamos al enigma que nos plantea y haciendo un regreso para a visitar la caverna que nos comparte en su revisión, además del símbolo, nos lleva a recordar a Castoriadis en este punto, donde todo símbolo está revestido por un imaginario, el cual existe a través del símbolo, pero mutuamente se afectan, se necesitan, en cuanto que el símbolo lo es de acuerdo al imaginario. Pero es a propósito de la imagen que pueden surgir formas de mirar que nos ayuden a situar mejor la imagen. El pozo, en cuyo fondo, bien escondido se encuentra una pintura, nos ofrece una lectura hecha por Georges Bataille tan rica, tan fuerte que pone en cuestión incluso, la forma de pensar que ahora constituye nuestro imaginario, es decir, el hecho de que la búsqueda de la voluptuosidad, sea un elemento tan principal que nos alejó del animal, que nos humanizó.

Tal idea se contrapone con la trama de imágenes cristianas que, a manera de trama, nos enredan, nos atraviesan, tejen mucho de lo que somos, por ello el escándalo, blasfemia que se nos antoja una imagen de un hombre en el fondo de una caverna, donde se representa a un hombre con máscara de pájaro, con el pene erecto junto a un animal similar a un toro, muerto con el vientre derramando vísceras, mismas que tal hombre ha provocado con una lanza igualmente con forma de pájaro.

Otra lectura de la imagen nos lanza a la de Eros, la de la inminencia de la muerte, la de la violencia de los amantes enlazados en los sentidos, en la voluptuosidad, hay otra forma de

leer, otra referencia más allá de la razón, hay una flecha que claramente apunta a Dionisos. “El delirio más elaborado, como el fantasma más secreto y más vago, están hechos de «imágenes», pero estas «imágenes» están ahí como representante de otra cosa, tienen, pues, una función simbólica.” (Castoriadis, 2007, 165). Podemos entonces darle aquella función simbólica, y podemos empezar a seguir la trama de cada una de las hebras, de los tejidos, rebuscados, sutiles o gruesos, groseros que forman la compleja trama de lo simbólico que nos da el imaginario.

Es precisamente éste el que, ya lo apuntamos antes. Las imágenes son simbólicas porque se sujetan de un imaginario que nos constituye, que instituye nuestra sociedad. Así es como, de repente, aparece la muerte, no como el lugar deseado del cristianismo, no como lo deseado para alcanzar la libertad del alma, sino como el rostro de lo que, al clarificar al cristianismo y demás trasmundistas como predicadores de la muerte, la muerte misma es la que nos marca los límites de lo vivo, no sabemos de los trasmundos sino lo que los mismos cuerpos construyen, es decir, en cualquier forma sólo sabemos del cuerpo y por el cuerpo, la muerte nos anuncia la vida, y nos define el lugar de la misma, el cuerpo y con él, todo lo que rezuma vida.

El asumir la muerte como inevitable, nos obliga a pensar en un trayecto de tiempo realmente corto, la existencia está amenazada constantemente por la muerte, nos recuerda nuestra finitud y nos enfrenta al mundo, no como lo que se evita, como lo abyecto, sino como el único lugar para el desarrollo del ser, es para el mundo que somos y el lugar donde somos, es la conquista del mundo nuestra tarea, su transformación tal vez. La muerte es igualmente reveladora del cuerpo, dado que es a través del cuerpo que somos, entonces es justo vivir para él. La inevitabilidad de la muerte nos permite centrarnos en el cuerpo y en el mundo. La educación performativamente se apoya en el sometimiento del cuerpo, en su control, entonces la formación, como propuesta, ante la conquista de la libertad, de la autonomía, de la *bildung*, necesita del cultivo del cuerpo, del cuidado del mismo, del desarrollo de la vida con todos sus placeres, de sus goces, de su desparramada vida, como Nietzsche diría.

Las consecuencias que se derivan de lo anterior, son grandes, son tremendas, puesto que hay una construcción de lo educativo por imaginarios del orden de la muerte como paso a la vida, o más claramente, como orden de lo cristiano, de tal forma que tal imaginario ha inventado

todo un entramado discursivo donde se disciplina a los seres humanos, se les inventa, no puedo dejar de hacer énfasis sobre esto, pues, como ejemplo de ello ha escrito Sánchez Vargas (2005), que la adolescencia es un invento, que ocurre desde un imaginario, que es asignado al de edad de la punzada como que adolece, le falta algo, pero Leticia nos permite precisar que padece. Tales adolescentes, pueden ser un ejemplo de cómo la vida es sujeta, como es disciplinada, puesto que, ante lo que se señala en las lágrimas de Eros, es *el erotismo y la muerte lo que presenta a la violencia de los amantes enlazados en los sentidos*, violencia, erotismo y voluntad de los adolescentes que es normalizada por la moral.

La moral como instrumento y como elemento de la educación, la moral como norma que emana, quien lo pensaría, no de moris, costumbre, como regularmente se asienta, sino de la religión y de su creencia de la vida eterna, vida que se coloca sobre una adultocracia, un gobierno de adultos, un imaginario construido donde lo que se doma, se norma, se controla es el erotismo de los adolescentes, se inventa entonces esa carencia, esa *rebeldía sin causa*, pero lo que se mira en esos cuerpos es el anhelo de voluptuosidad, si tal es el origen del hombre, el elemento humanizador, la toma de conciencia, entonces el destierro de la pasión, la negación del eros, es otra predicación de muerte, no podemos negar que la moral, no como costumbre, sino como elemento performativo, emerge de las religiones que predicán trasmundismos, del cristianismo como predicador de la muerte.

Precisamente, la muerte nos lanza a un mundo, donde la imagen de hombre es aquí, en nuestro cuerpo, en nuestro mundo. La muerte del hombre y de su alma, su finitud nos enfrenta a la decisión de cuidar nuestro cuerpo y nunca dejarlo a la deriva de la corriente performativa, del sentido que imprime, sino de saberse responsable, en cuanto no hay más allá, en cuanto no hay vida eterna, de él, la imagen de humanidad que nos formamos como meta, como propuesta, como cotidianeidad es aquí, los premios y castigos son aquí, el día a día es en este cuerpo, la preparación es para la transformación de este mundo, de este cuerpo, el goce es en este cuerpo, entonces hay que responsabilizarse de la imagen de mundo al que aspiramos, de hombre que hacemos en nosotros y en la sociedad, la educación entonces es así, para el mundo y la transformación de él, del único que tenemos. Tal es el elemento de la formación, en cuanto nos inquiere y nos exige examen de lo que sabemos, sabemos este cuerpo y este mundo, en él es la formación.



### 2.2.2 La distancia con el cristianismo e idealismo

La crítica que Nietzsche emprende es fácil ligarla también con el cristianismo, pero tal crítica abarca toda la tradición que le precedía y que él denominó como idealismo. Las citas anteriores nos permiten empezar con el dibujo de la libertad en el sentido de la imposibilidad de alcanzarla, aún anterior a ese alcance a plantear, o, en una mayor retrospectiva, a imaginar aquellas posibilidades de conocimiento, de actuación, de organización, de relaciones que se podrían generar sin el sometimiento a ese orden moral del universo, sin dios o *duda como pecado*. Mas sin embargo la muerte irrumpe aquí como un elemento que nos regresa de nuevo a la tierra, “*Enfermos y moribundos eran los que despreciaron el cuerpo y la tierra y los que inventaron las cosas celestes y las gotas de sangre redentoras: ¡pero incluso estos dulces y sombríos venenos los tomaron del cuerpo y de la tierra*” (Nietzsche, 2011, 17) De un tirón Nietzsche nos sitúa ahora de regreso al cuerpo, al hombre, y nos presenta la voz del *cuerpo sano: es ésta una voz más honesta y más pura*. Nietzsche nos permite abandonar la idea de dios como el gran orden, el otorgante de sentido a la existencia humana, hay un primer acercamiento a la posibilidad de libertad o, en un primer momento señalo entonces al abandono de la idea de dios como el dispensador de sentido del hombre y colocamos al cuerpo como el lugar desde donde más se cree, “*y su propio cuerpo es para ellos su cosa en sí*” (Nietzsche, 2007, 19) nos dice Zaratustra.

Otro elemento necesario ya señalado es la inevitabilidad de la muerte. La fe o el deseo de que la humanidad sea eterna, en el momento de su formulación no se contaban con datos para interpretar otra cosa. Algunos datos que nosotros podemos interpretar es el hecho de que la estrella que sustenta la vida, nuestro sol, irremediablemente morirá en algunos miles de millones de años y con él toda forma de vida como la conocemos. A pesar de que el lapso de tiempo es inimaginable, enorme, tan grande que es posible que los hombres cavemos nuestra propia destrucción mucho antes al paso que vamos, pero el dato nos permite hacer una coincidencia con Castoriadis quien coloca como un derrumbe en el sinsentido las ideas de *orden moral del universo* planteadas por Platón y Kant, ello ante la aceptación de la muerte del hombre e incluso la de toda la especie. Pero Castoriadis coloca a la muerte como el precio a pagar por la libertad:

Pues vivir libremente implica que se sabe de antemano que en el momento de la muerte no hay nada que esperar y que, en cierta manera, todo lo que hemos hecho no tiene ningún sentido, salvo éste, precisamente: el de habernos permitido vivir libres. La muerte es el precio de la libertad en el sentido de la aceptación de este hecho, de que aquí verdaderamente se ha terminado... (Castoriadis, 2004)

### 2.2.3 La deuda con los que nos precedieron

Aunado a ello, como condición de la libertad, la frase que Castoriadis cita de la Edad Media “somos enanos encaramados en los hombros de gigantes” (Castoriadis, 2004, 356), hace referencia a la enorme deuda que poseemos todos los seres humanos con los que nos precedieron, Castoriadis tasa en 99.9% la deuda con los precedentes. No es sólo el pensamiento, es incluso el lenguaje por el que éste llega a ser, no va la deuda sólo a la filiación de los sujetos, padres, hermanos, sino que va hacia *la humanidad entera que ha creado el lenguaje*, ante ello el ser autónomos (la autonomía posee un gran ingrediente de libertad, o acaso persiguiéndola es lo más que podemos ser) implica reconocer esa deuda, esa enorme riqueza que *no nos pertenece*, la conciencia de la muerte y la deuda que de repente se aparece ante nosotros, deuda que nos implica en la casi totalidad de nuestro ser, pues ya Castoriadis nos colocó en un .01% del que podríamos jactarnos, nos habla de una obra humana de la que somos continuadores, en cuanto no existe humanidad sin lenguaje, sin sociedad, parece que la continuación de tal obra es nuestra tarea, aquí aparece entonces la solidaridad. Se abre además la oportunidad para colocar a la educación en este escenario, dado que como tal inicia con nuestra llegada a este mundo, como ser arrojado ahí decimos con Heidegger, como proyecto nos dirá Sartre, y nos permite, pensar en el grupo de acogida de ese ser recién llegado a la vida desde su primer asomo al mundo como sujeto de educación, como receptor de todos los productos que la cultura que le ha tocado en suerte, le acerca.

Por tanto, estamos en posibilidades de plantear ahora a la escuela como uno de los lugares de educación del ser humanos, pero aún más, como el lugar del encuentro de los seres humanos con la cultura, como el lugar donde se ha de adquirir mucho de lo que los constituye, que los hace seres humanos, como el lugar desde donde se adquiere la deuda señalada arriba, pero también el lugar desde donde encontramos la forma de contribuir, solidariamente, a la continuación de la obra de la humanidad, desde donde se desarrolla también, la solidaridad, puesto que se sabe que la muerte nos acontecerá, que somos finitos. Cabe preguntarse si tal

empresa se logra en la escuela del presente. Para acercarnos a este supuesto de la escuela, voy a retomar el concepto de alma, sin embargo, hablar del alma no es el que plantean las religiones, no es el soplo de Yahvé, que nos diferencia de los animales como nos dice el cristianismo. Vamos a usar el concepto de alma desarrollado por Michel Foucault, alma que, junto con otros dispositivos de poder, con las tecnologías biopolíticas, permite entender cómo se logra el control de los cuerpos. Foucault desarrolló sus conceptos como una búsqueda histórica, o tal vez, contrahistórica, genealógica a veces, buscando respuestas ante el gran archivo que la realidad del siglo XX le planteaba, cabe señalar entonces que muchas de las propuestas teóricas de Foucault tenían presente, la posguerra y los conflictos que la guerra planteaba, pero, sobre todo, hablaba para la sociedad moderna, la crítica hacia la modernidad siempre estuvo presente.

Por ello la crítica toca a la educación, pues no podemos dejar de señalar que la escuela de hoy en día es *moderna*, pero no en el sentido de sólo actualidad, sino que moderna en cuanto a que ilustrada, como lo decía Kant:

La ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro. ¡Sapere aude! ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!: he aquí el lema de la ilustración. (Kant, 1784, 25).

Más sin embargo, hay que colocar aquí la crítica severa que hace Adorno a la modernidad donde la muestra corrompida por la industria cultural y por una atmosférica instrumentalización y cientificidad de la realidad, pero más que corrompida, la convierte en un sinsentido, Adorno dijo: “Escribir poesía después de Auschwitz es un acto de barbarie” (Adorno, 2005, 30). Ante lo dicho, la modernidad y la escuela que se desarrolla en ella, nos presenta no una salida de la minoría de edad, sino que nos encuentra sumidos en muchos campos de concentración como los de Auschwitz, es decir, entre el narcotráfico, el secuestro, el terrorismo, la alienación con nuevas versiones, ahora cibernéticas. La imagen que vamos hilvanado aquí es arrojada como catastrófica, dado que la ilustración con el ser humano planteado *trascendente* del hombre libre mientras observa fuertemente las leyes, es libre mientras las respete. La referencia de Adorno a Auschwitz cuestiona todo el proyecto ilustrado, al hombre de la modernidad, ¿acaso la educación ilustrada es suficiente para evitar

el horror de la guerra, de la masacre de los más débiles? ¿cómo esgrimir altos niveles de educación ante la barbarie? o acaso ¿se es bárbaro precisamente por ser ilustrado? El cuestionamiento de Adorno coloca a la ilustración y a la educación de ésta como dispositivos de alienación, de manipulación, de control. Parece ser entonces que no es posible la poesía, Larrosa sintetiza el planteamiento de Nietzsche, Foucault y Adorno donde para el primero Dios ha muerto, para el segundo al morir Dios, muere el hombre, pues él lo ha matado y finalmente con los anteriores muere todo el proyecto ilustrado de hombre, razón e historia, todo parece acabar igual:

No en vano algunos de los acontecimientos más terribles de este siglo como el totalitarismo político, la destrucción de la naturaleza, la aniquilación de toda diversidad cultural o la explotación del hombre por el hombre, no sólo desmienten las esperanzas ilustradas en la libertad, confirman su fracaso, sino que sus raíces culturales mismas pueden remitirse sin demasiada violencia al despliegue del proyecto racional ilustrado mismo, a la alianza perversa entre la Libertad y esas otras figuras ya claramente ideológicas y totalitarias que se llaman Hombre, Razón e Historia. La Razón se ha convertido en el principio de la dominación, en el gran dispositivo de objetivación, manipulación y control. (Larrosa, 10, 2000)

Por ello es pertinente aquí plantear la diferencia de *alma* que nos plantea Foucault y que nos interpela fuertemente en el bosquejo de libertad y educación. El encuentro con la cultura que señalé antes, se da entre diferentes prácticas e instrumentos, dispositivos diría Foucault, que constituyen un poder. El saber también constituye otro dispositivo más. La relación entre educación y alma es clara porque es ahí donde podemos ver directamente, una serie de contenidos, de hábitos, de actitudes que se intentan producir en los estudiantes, que le llevan a conformar una. El alma, a diferencia del planteamiento del soplo de vida que dios da a su obra, o de algún trascendentalismo, para Foucault tal *alma* moderna, es constituida por *cierta tecnología del poder sobre el cuerpo*:

No se debería decir que el alma es una ilusión, o un efecto ideológico. Pero sí que existe, que tiene una realidad, que está producida permanentemente en torno, en la superficie y en el interior del cuerpo por el funcionamiento de un poder que se ejerce sobre aquellos a quienes se castiga, de una manera más general sobre aquellos a quienes se vigila, se educa y corrige, sobre los locos, los niños, los colegiales, los colonizados, sobre aquellos a quienes se sujeta a un aparato de producción y se controla a lo largo de toda su existencia. (Foucault, 2002, 29)

El castigo en la plaza, la horca, el potro, el cadalso, los dispositivos con los que se castigaba, los condenados destrozados por los caballos que tiran de sus amarras en múltiples direcciones, tales castigos no están sólo para cobrar la pena determinada al infractor, sino que tiene el fin de crear un alma, es decir, el castigo se dirige también a los espectadores, a los que saben lo que les puede ocurrir de cometer conductas parecidas pero, el que ordena, el que castiga se erige como el que está en posesión de un orden, de un saber. Más que cometer la misma falta, el mismo crimen de los condenados, cualquier falta contra el saber será castigada. De tal forma que como una medida eficaz, como lugar desde donde se han de articular todos los dispositivos de poder, el alma es creada en el cuerpo de los hombres, es la que someterá al cuerpo, lo que lo conducirá. No será necesario castigar y vigilar a cada uno de los seres humanos, a manera de cómo George Orwell lo plantea en su novela 1984, sino que la creación de un alma lo hará. Para Foucault la conducción de los cuerpos, el disciplinamiento de ellos, lo llama pastoral. Tal pastoral necesita al alma, es uno de sus efectos, no aparece por soplo divino o autoconciencia, sino que articula a ella los dispositivos de poder, ¿es una cárcel? ¿de qué?

El hombre de que se nos habla y que se nos invita a liberar es ya en sí el efecto de un sometimiento mucho más profundo que él mismo. Un "alma" lo habita y lo conduce a la existencia, que es una pieza en el dominio que el poder ejerce sobre el cuerpo. El alma, efecto e instrumento de una anatomía política; el alma, prisión del cuerpo. (Foucault, 2002, 35)

De tal forma que, en la escuela, en cuanto dispositivo de poder, como el lugar desde donde se va a formar un alma a los sujetos, ya visto así, como lugar de funcionamiento en torno, en la superficie y desde el interior, no deja sitio para otra cosa que no sea la obediencia. Otro elemento que es menester colocar aquí, responde a la idea de proyecto, como lo aporta Martín Heidegger, de devenir en todo lo enigmático que el ser puede alcanzar, puede llegar a ser. Si hablamos de libertad y educación, estamos en posibilidad de definir lo que es la libertad para nosotros, en consecuencia, su relación con la educación y los caminos que se puede inaugurar desde esta forma de lectura: la libertad es el abandono de los trasmundos, es la sapiencia de nuestra muerte, por ello nos lleva a reconocer la deuda con los que crearon la cultura y la posibilidad de adquirir ese cúmulo que la humanidad ha forjado, y la posibilidad de que, tal adquisición, le permita crear, formular, hacer poiesis de alternativas, de imaginarios y exponerlos, defenderlos, discutirlos, y elegir. Es una experiencia que todos vivimos, sentimos

o pensamos cada vez que pronunciamos dos monosílabos: sí o no<sup>47</sup>, pero que tales monosílabos incluyen siempre al otro, a los otros, sin ellos, yo no soy (Paz, 1990), todo ello con valentía y como autonomía de la voluntad (Larrosa, 2000).

Es la posibilidad de formar parte de los sistemas de educación, de recrearlos, de transformarlos, de inventarlos, pero con el carácter de espacio público, como lugar donde es posible la acción, la palabra para el trato de las cosas que nos son comunes. Es donde, una vez que se sabe marchando hacia la muerte, buscar lo que su ser le puede permitir, la posibilidad de devenir del ser desde la incógnita planteada que el ser arrojado ahí, nos interpela, nos pide devenir.

Tomando una metáfora como préstamo, encontramos, por ejemplo, en los cristales, ciertos huecos, ciertos vacíos, la libertad es el darse cuenta de la existencia de intersticios, labrarlos, desarrollarlos, pensarlos, imaginarlos y después llenarlos, teñir, romper, todo es posible.

De tal suerte que la educación, como lugar donde se han de adquirir el cúmulo cultural, con todo su grana aparato de invención, de producción de subjetividad, puede ser no sólo el lugar de la no libertad, de la determinación, de la performatividad, sino que existen siempre muchas indeterminaciones, mucho simbolismo que crea su espacio, que se adueña de lugares, o que convierte los no lugares en el sitio de la indeterminación, cuando eso sucede, a símil de lo mineral, estamos en un intersticio, metáfora a la que regresaré más adelante.

La educación permite, da paso a tales invenciones, la misma disidencia muchas veces lo es, va así, de a poquito, va sumando de uno a uno, va dando lugar a nuevas subjetividades que se conciben como diversas, se da otra cosa más allá de la pastoral, más allá de la creación de *almas* hay posibilidades para la acción, se conquista la palabra, la discusión, la no subordinación total al modo de producción en boga, sino la posibilidad de adquirir la deuda social y la solidaridad que señala Castoriadis, la educación, para permitirle devenir al ser,

---

<sup>47</sup> A todo el intento de situar la libertad, no podemos dejar pasar el acercamiento que Octavio Paz hace de ella, donde la libertad aparece en todo su carácter paradójico, su ambigüedad manifiesta en el hecho de una frase que Paz recuerda; “*la libertad es la elección de la necesidad*, es la gran refutación de la libertad y, al mismo tiempo, su gran victoria”... la libertad más que una idea filosófica o experiencia teológica, es una experiencia que todos vivimos, sentimos o pensamos cada vez que pronunciamos dos monosílabos: sí o no” (Paz, 1990). Con tal aporte de Paz, la libertad queda contemplada como paradoja, más, sin embargo, a pesar de esa gran refutación, nos permite también colocarnos bajo la sombra de *la gran victoria* señalada.

para que se revelen las incógnitas que plantean la llegada de los alumnos, de los nuevos, se convierte en un elemento que permite hacer historia, no como un continuo, dado, sino como el entramado complejo, poético de tramas de imaginarios, de magmas que han de hacer la historia. Tal construcción aquí colocada puede parecer un revoltijo despiadado de conceptos, sin embargo, siempre la poiesis, la creación, como los griegos lo concibieron, son todas las posibilidades, es la libertad como herramienta, es el labrador de caminos, reconocer la distancia de lo performativo es el inicio, de nada nos sirve dar cuenta de las ligas del poder, de sus juegos, de la tensión que se da entre lo que los discursos, lo jurídico, la ley crea y que se instala en la formación de las subjetividades, pero pensando en la negatividad de esto último, la posibilidad de hacer otra cosa, de la diferencia, de la invención. Tales posibilidades no me parecen opuestas a lo que los griegos conocieron como *paideia*, *épiméla* o lo que mucho más tarde, recogiendo tal aporte encontramos en el idealismo alemán y que conocimos por *Bildung* o formación.

Precisamente entre ellos, como preludeo a los planteamientos de lo que debiera ser la modernidad, es importante mencionar a *la minoría de edad* que ya Kant nos señalaba, pero ya mencionamos, acompañados de Castoriadis cómo la muerte puede aportar para no caer simplemente en la *pastoral*.

### 2.3 Educación y *paideia*

La *paideia* no es única, no hubo en la antigua Grecia una sola *paideia*, pero como interés y como preludeo a la *Bildung*, haré un acercamiento inicial de *paideia* donde:

en la noción *de paideia* como formación del espíritu, del intelecto, y del cuerpo, en una armonía total. *Paideia* designa la concordancia plena del individuo consigo mismo, con la ciudad (sociedad), con la naturaleza, con la tradición, con la innovación, y con la cultura. *Paideia* denota la educación formativa hacia el desarrollo de un ser en expansión, es decir, sano, entendido como lo contrario de frustración, que es enfermedad. Se trata de provocar un ser cuya plenitud resulte de la armonía con todo lo que atañe al mundo humano. (Noel, 2014, 60).

La comprensión del mundo griego nos exige sumergirnos en otros conceptos alrededor de *paideia*, se asoma mucho de la historia de la antigüedad. La *paideia* no tiene equivalente en la antigüedad, hay incluso un contrasentido con lo que se ofrece arriba, en primera instancia, los hombres no se ocupan de la política como aquellos lo hacían, en la actualidad hemos

colocado la idea de programa y de sistema-mundo, como concepto de las necesidades globales del sistema económico capitalista, mismo que convierte en mercancías cada aspecto humano y que se cultivan si pueden producir acumulación de capital. En tal consideración, de educación performativa le hemos llamado, no existe parangón en el tiempo de hoy con lo que se describe como *paideia*, menos aún como *Bildung*.

Para colocar la *paideia* como referente es necesario hacer una delimitación, una precisión del concepto, en muchos de los textos aparece como sinónimo de la educación entre los antiguos griegos, pero esa es una simplificación que deja mucho de lado, que vacía de contenido a la *paideia*, una conceptualización que lo extiende incluso más allá de lo que otros pensadores nos ofrecen, es logrado por Castoriadis que lo equipara con cultura, veamos:

“Yo entiendo aquí por cultura todo lo que, en la institución de una sociedad, excede la dimensión conjuntista-identificatoria (funcional-instrumental) y que los individuos de esa sociedad invisten positivamente como «valor» en el sentido más general del término: en resumen, la *paideia* de los griegos. Como su nombre lo indica, la *paideia* contiene indisociablemente los procedimientos instituidos a través de los cuales el ser humano, en el curso de su fabricación social como individuo, es conducido a reconocer y a investir positivamente los valores de la sociedad.” (Castoriadis, 1987-1988)

La *cultura* como Castoriadis la refiere nos permite entender ese orgullo, ese sentido unitario, ese concepto de *la gloria* por el que los guerreros griegos ofrendaban su vida, pues no se trataba de intereses particulares, las acciones de los hombres eran mucho más que la suma de las partes, de individuos en una tarea común, sino que pueden ser entendidos como una unidad, como un aglutinante de sentido que permite entender al ejército griego como una sola mano envuelta en la lid. Se trata de hombres libres, diferencia abismal con otras formas de hacer la guerra, donde se emplea a los esclavos o se les coacciona de diferentes maneras, pero los hombres griegos que Homero nos presenta luchan por la gloria, por la libertad de su pueblo, por un esfuerzo de trascender este plano y ser recordados como ejemplo, como guía de todo un pueblo, en tal creencia se basaba la gloria y colocaba a estos hombres como dorados, como de oro. que encontramos en los relatos que nos han quedado de aquellos tiempos, en la Iliada de Homero, por ejemplo:

“canta un episodio que duró 51 días y que ocurrió en el décimo año de la Guerra de Troya, según se desprende de un pasaje de la rapsodia segunda” (Homero, 1927, pág. XXXII) donde



los adjetivos empleados a los hombres en la batalla no se desprenden de la escena, sino que viene de la vida cotidiana de los guerreros, así tenemos que *Pélida, el más portentoso de todos los hombres* (*ibidem*, pág. 5), *el ingenioso Odiseo* (*ibid.*, pág 10), *Aquileo, el de los pies ligeros* (*ibid.*, pág 11), etc. todo el relato está lleno de adjetivos que dan cuenta no sólo de atributos personales, sino de los valores, de la exaltación de las cualidades que describen a toda una cultura, arrojado, osado, valiente, invicto, de hermoso rostro, etc.

Habla de una ética, en cuanto a exaltación de cualidades relacionadas con la amistad, la justicia, o las virtudes en relación con la sociedad; hablan de una estética personal, en cuanto se habla de la de las mejillas rosadas, la de la cintura más breve, el de los pies ligeros, el de anchos hombros, el más ingenioso, habla de una estética corporal o de habilidades físicas o deportivas; el que siempre acierta de lejos, etc.

Las diferentes adjetivaciones como cualidades personales nos dan cuenta de lo valioso de aquella sociedad y de los esfuerzos por ganarse, por merecerse estos adjetivos, lo que conforma al mismo tiempo el carácter o los valores de tal cultura.

Cabe preguntarnos acerca de la forma en que se logra que toda una sociedad asuma los valores que se le plantean, además que sean éstos los más altos que la humanidad puede producir, en cuanto reflexión, en cuanto arduo trabajo dedicado a su desarrollo, a su producción, a su institucionalización, podemos afirmar con Castoriadis que es la paideia el más alto desarrollo griego, Castoriadis no contrapone la filosofía con el espíritu del pueblo, pues podemos interpretar que, en cuanto filósofo y psicoanalista, Castoriadis sabe del trabajo arduo que como intelectual se puede producir, pero es necesario un condensador del espíritu de un pueblo, un medio para que la totalidad de la sociedad asuma los valores propuestos, en ese sentido nuestra interpretación y la cita de Castoriadis nos permite elegir a la paideia como ese vehículo civilizador, esa grandeza del espíritu griego y con ello los elementos de la gloria, pues es el deseo integrar el nicho de grandes hombres que le dan sustento a la cultura en general, de dónde venimos y por lo que hacemos lo que hacemos.

La grandeza griega entonces, radica en la producción de las instituciones que permiten a los individuos una cultura donde la heteronomía, es decir, las leyes como impuestas, como exteriores, como imposición, no son el común denominador, sino que, por el contrario, se

ejerce autonomía, es decir, las leyes, reglas, el nomos, asumido, ejercido, impulsado por sí, llevan a la colectividad a asumir los valores de una sociedad determinada.

¿Cómo una cultura logra tal cohesión, tal hegemonía de sentido, tal fuerza de sus argumentos para que los individuos limen su disenso y conformen un solo movimiento, un solo espíritu? Esa clave Castoriadis la adjudica a la paideia, las virtudes o aretai, la sabiduría o prudencia o phrónesis, la escolé (Hernández, 2012) como la discusión por el mejor género de vida, el ocio relacionado con el hacer especulativo, filosófico o espiritual.

El devenir de la paideia, teje hilos que muestran una imagen de humanidad donde no estaba construida una fragmentación como la del hombre del presente, las esperas donde se desarrollaba lo humano eran intentar una determinación de ésta, así encontramos que la paideia, queda incluida en un concepto más amplio sin traducción posible al español, pero por el contenido de la obra de Platón *La República* (2003), hemos de decir que su nombre original fue el de *Politeia*, que se refiere al régimen o gobierno de la polis, de tal forma que parte de la Politeia, de la cosa pública, de la república como los romanos le llamaron después, era la paideia y contemplaba como cosa de la Politeia el desarrollo de sus ciudadanos en la imagen presentada por María Noel en la descripción arriba anotada.

Escholé, tecné también son conceptos griegos que definieron la cultura helena y que nos llegan hasta los días actuales con una gran influencia, buscaremos si hay permanencia, si entre nuestra cultura se conservan, como sedimentos o como parte del imaginario del presente de la idea que tenemos de educación, dado que, como apuntamos desde el primer capítulo, hay una serie de exigencias que se le hacen a lo que llamamos educación en el presente y que sabemos no es posible que puedan existir en nuestros procesos formativos que ya apuntamos, caben mejor dentro de la performatividad, pero sí es una exigencia permanente, así que permanecen en nuestro hacer, como hondas raíces de lo que ahora llamamos educación y los diversos fenómenos aparejados.

Los temas del presente trabajo, la libertad y las diferentes formas de gobierno y sus diversas implicaciones, no pudieran ser entendidos en su origen y en su devenir, sus diversas transformaciones sin el asomo a los fundamentos, dando un salto gigantesco a las etapas

precedentes a la cultura griega, puesto que, desde la prehistoria, la génesis de muchos de los conceptos y de diferentes fenómenos que hoy nos preocupan están referidos a aquel origen.

Encontramos precisamente en Grecia el origen de la llamada cultura occidental que, si bien tal definición parte de la edad media y situando a Europa como el corazón cultural del mundo medieval, ofrece una agrupación de las diferentes sistemas monárquicos que, como sistema político y religioso adoptan el catolicismo, aunque con sus diferencias, todo ello deviene en los procesos actuales, donde occidental se refiere a aquél pasado y que presenta no sólo al mundo en tanto católico, judeocristiano o protestante, sino que además presenta todo un matiz, no sólo respecto a los países musulmanes o budistas (orientales), sino que se refiere a toda una forma de ordenamiento económico donde el capitalismo es el común denominador y la cultura de mercado su sello característico, es decir, la cultura occidental abarca en la actualidad a la totalidad del mundo que conocemos, las posibles diferencias culturales son sólo regionales y presentan formas de relación con occidente necesarias para su supervivencia, o para la conservación del aislamiento de determinada población.

Las areté, desarrolladas en los Diálogos de Platón (2003), nos permiten encontrar una aproximación como virtudes donde en la República es precisamente la politeia ya descrita con su concepto rector de justicia, el objeto de esa obra, por su parte en el Fedón, aparece una de las areté de los hombres más grandes y metas de la educación griega, es decir de la phrónesis, misma que desprendida de la discusión que hace Sócrates en el diálogo Fedón, la ha colocado como la virtud más elevada y que puede contener a las que se discuten en tal diálogo, es decir, valentía, moderación, justicia, pero es la sabiduría (phrónesis), es la que debe guiar todas las demás virtudes y la vida misma del filósofo.

Para acercarnos a la *areté*, a las *aretai* o virtudes que las polis griegas asociaban a tal palabra, como dice Jaeger en su paideia:

Las *aretai* o "virtudes" que la *polis* griega asocia casi siempre a esta palabra, la valentía, la ponderación, la justicia, la piedad, son excelencia del alma en el mismo sentido que la salud, la fuerza y la belleza son virtudes del cuerpo, es decir, son las fuerzas peculiares de las partes respectivas en la forma más alta de cultura de que el hombre es capaz y a la que está destinado por su naturaleza. (Jaeger, 2001, 421)

De tal forma que la excelencia, virtud o areté, como uno de los fines de las polis y de la paideia, la cual es el ideal al cual se aspira. El concepto de areté en la antigua Grecia, desde su formación conforma una constante, es decir, siempre apunta al desarrollo del virtuosismo, hay que recordar que la areté de los primeros griegos, donde la necesidad de agruparse y vivir en conjunto, conforman diferentes formas de organización en todos los ámbitos de la vida humana, formas que trascienden el orden individual, familiar o comunitario según se dé el crecimiento de nuestros grupos humanos que, en el caso de los griegos, corresponde a la formación de las primeras ciudades-estado donde, por la referencia de textos históricos, encontramos a Atenas. Hay que decir algo que es válido para la sociedad griega en el estado de formación que referimos, que tal organización supone un acuerdo, podríamos llamarle pacto de aquellos primeros griegos que se agrupan y se organizan en aras del bien común, es decir, para resolver cuestiones de supervivencia, producción o defensa que a todos les es necesario, que implica a todos por la facilidad o necesidad de subsistir, por lo que los procesos dados como modo de producción, necesariamente forman parte del hacer cultural de los primeros griegos y que corresponden al devenir histórico del pueblo griego, es decir, la educación necesariamente tocó el tema de los modos de producción y de la cultura en general del pueblo griego, donde la guerra tomó un papel determinante en la conservación y el desarrollo de los griegos. Por ello encontramos diversas referencias a la areté, y su relación con la paideia que difieren de los conceptos que encontramos en las diferentes etapas históricas del pueblo griego, por lo que hablar de areté, paideia, scholé e incluso libertad, puede ser entendida de maneras diferentes, a decir de Jaeger:

Lo que se necesita es una morfología de la cultura, en el verdadero sentido histórico. Los "ideales de la cultura griega" no pueden moverse por separado en el vacío de la abstracción sociológica ni tratarse como tipos universales. Cada forma de areté, cada nuevo arquetipo moral creado por el espíritu griego debe estudiarse en el tiempo y en el sitio en que surgieron, rodeados de las fuerzas históricas que les dieron vida y chocaron con ellos (2001, 375-376).

Para hacer ese situar, esa contextualización requerida, podemos ilustrar con un pasaje histórico, cuando después de una cruenta guerra, tras la caída de Atenas en el siglo IV, y contemplando la ruina en la que se encontraban, observando que las consecuencias no sólo eran políticas y de dominio, sino que las consecuencias tocarían todos los ámbitos de la vida griega, aparece nuevamente la importancia de la paideia, es decir, una vez que podemos

observar la caída de todo un pueblo, y después de entender al siglo IV como la convalecencia de Atenas, cabe subrayar la comparación que hace Jaeger en su *paideia* de ésta con un nervio, conexión nerviosa de un músculo y posibilitadora de todo un hacer, el símil es de la *paideia* como nervio, la cultura Ateniense la posibilitadora de ese hacer, aunque sin nervio quede inmóvil, de nueva cuenta la importancia trascendental de la *paideia*, de la areté imbricada en ella queda de manifiesto:

Tenían que repercutir necesariamente sobre el nervio moral y religioso de la existencia humana. De este nervio, y sólo de él, era de donde tenía que partir la convalecencia, suponiendo que tal fuese posible. Esta conciencia se abrió paso tanto en la filosofía como en la vida práctica y cotidiana. De este modo, el siglo IV se convirtió en periodo de reconstrucción interior y exterior. (Jaeger, 2001, 381)

Como la cita refiere, el pueblo ateniense se recupera. La rapidez con la que el estado ateniense logra recuperarse después de una catastrófica caída, da cuenta de la mayor de las fortalezas que Jaeger ha consignado en su *paideia*, como él mismo nos comenta, la verdadera fuerza del espíritu ateniense queda demostrada por su cultura espiritual, fuerza espiritual que al mirar al estado antes de la caída y como base de la reconstrucción queda descansando en la *paideia*: “La idea de la *paideia* no tarda en convertirse en expresión auténtica de los afanes espirituales de la siguiente generación. El siglo IV es la era clásica en la historia de la *paideia*, entendiéndolo por ésta el despertar a un ideal consciente de educación y de cultura.” (Jaeger, 2001, pág. 383), de tal forma que, ante la ruina, la destrucción ocasionadas por la guerra, la primera reconstrucción y la fuerza de ésta misma parte de la educación. Ante tales consideraciones hemos de ponderar el hacer de un pueblo, es decir, subrayar las causas históricas, políticas, sociales y tecnológicas que permiten y alientan el desarrollo de la *paideia*, es decir, los seres humanos no nacemos dotados por la areté, excelencia o virtuosismo que ya los primeros griegos buscaban como ascenso del hombre, en adelante la filosofía y la educación han de verse ligadas, puesto que la constitución del estado, en cuanto tarea del filósofo, y éste en cuanto construido por la *paideia*, supone, a decir de Jaeger, el bien mayor de los hombres, la *paideia*, bien inarrancable que los hombres poseen y que al ser considerada como refugio de toda la humanidad, es posible entonces hacer la liga con la libertad:

(Grecia)después de haber perdido todos los bienes de este mundo — el estado, el poder, la libertad y la vida cívica en el sentido clásico de esta palabra—, pudo todavía decir con su último gran poeta, Menandro: "Hay un bien que nadie puede arrebatarse al hombre, y es la paideia." Fue el mismo poeta que escribió las palabras que figuran como lema al frente de este volumen: "La paideia es un puerto de refugio de toda la humanidad" (Monost., 2 y 312). (Jaeger, 2001, 373)

Ante la desgracia de la guerra, ante la destrucción, la imagen que Menandro nos trae conforma una metáfora de viaje, de navegación, puesto que se hace en el contexto de la guerra, el tocar puerto representa el fin del viaje, o por lo menos un descanso, en tal metáfora aparece como refugio, es decir, lugar de guarda, de protección. Tal palabra, en cuanto protección, en cuanto imposibilidad de ser alcanzado lleva un deseo de libertad, una posibilidad o un reducto donde ésta puede ser posible. La paideia como refugio puede ser pensada también como lugar para detenerse a crecer hasta alcanzar la libertad, por lo menos así pudo vivirlo el pueblo griego en la etapa de reconstrucción.

## 2.4 Educación y Bildung

La minoría de edad es la imposibilidad de servirse de su propio pensamiento, de su propio entendimiento, ya sea por flojera, o cobardía. Hay toda una *formación, bildung* que nos puede permitir llegar a la mayoría de edad, a la emancipación, sin embargo, la perspectiva kantiana hoy en día nos exige aún más. Los dispositivos de poder, la pastoral, las almas creadas hoy día son mucho más poderosas que en lo que nos precedió, por tal, el concepto de magmas, formados por imaginarios, pensados como el ingrediente principal para *hacer historia, pensar*, exige un trabajo permanente, exige además una relación ética con el entorno y con el otro colocados en la solidaridad y en la sociedad como instituyente, mismo del que se puede tomar parte, pero precisamente en este tomar parte es donde se hace patente la existencia del problema más grande al que nos enfrentamos, es decir, el del cómo, cuándo y dónde.

Es aquí donde se muestra en toda su extensión la existencia de una crisis en la educación, puesto que más que a formar para lograr la mayoría de edad, en el sentido kantiano, se abocan a formar un alma, más que pensar en lo finito de la vida humana individual, como especie y del planeta mismo, se sigue pensando en lo inagotable, en lo permanente, más que trabajar en la creación de una imagen de sí, de un cuidado de sí, de recuperar los aportes de la paideia,

de la *bildung*, la educación sigue formando almas para la pastoral, para el control, para el castigo. La educación hoy presenta un abismo entre la democracia, la autonomía que alcanzó el pueblo griego, por ejemplo, y la alienación generalizada de las sociedades telegobernadas, teledirigidas que encontramos hoy, es decir, una sociedad que ha abandonado el espacio público como el lugar de la palabra, de la acción, ha abandonado el *ágora*, los mecanismos que ahora existen y los que el desarrollo tecnológico permiten, no han sido aprovechados, son usados por pocas personas, lo cual podemos calificar de abandono. Otro abismo está dado en la ausencia de una relación ética con el otro, relación que puede ser calificada de *barbarie*, dados los cada vez más frecuentes asesinatos, desapariciones forzadas, feminicidios, secuestros que se presentan relacionados con el crimen, la delincuencia organizada y hasta el llamado terrorismo. La crisis en la educación siempre involucra a la constitución de sujetos, es decir, a la pedagogía, a la forma de pensar múltiples objetos pedagógicamente:

La peor tentación a la que ha sucumbido la pedagogía es aquella que le ofrecía ser dueña del futuro y la constructora del mundo. Porque para fabricar el futuro la pedagogía tenía que dominar técnicamente (por el saber y por el poder) a los niños que encarnaban el futuro por venir y el mundo por fabricar. (Larrosa, 2000),

De tal forma escribe Larrosa, e intenta, en el desarrollo de todo su trabajo, devolverle a la infancia la incertidumbre de lo que puede llegar a ser, a los docentes y a los que estamos antes que la llegada de los nuevos, la hospitalidad, la preparación de la llegada, el ser arrojado al mundo necesita ser contemplado como otro, como un enigma, devolverle esa existencia enigmática es la tarea del educador.

Acompañamos a Larrosa entonces, como una primera condición de humanidad de los nuevos, de los recién nacidos, esto es, la posibilidad de ser contemplados como enigma, la posibilidad de devenir, es decir, de despejar la incógnita, pero ya, desde aquí, la contemplación de los recién nacidos, y por extensión, a los niños que entran al preescolar, la primaria, la secundaria y todos los niveles educativos del sistema mexicano, hay una distancia que proponemos acompañando a Larrosa con la educación performativa, donde, los estudiantes pueden ser contemplados como incógnita, como enigma, como un no saber qué son, o por lo menos no determinadamente, es decir, si la performatividad nos determina y nos crea en el discurso, en las repeticiones ritualizadas, en la legalidad que nos conforma como lo que se reglamenta,

una propuesta de contemplar a los estudiantes como enigma implica una aventura, en el sentido de no trazar, como docentes, un solo camino, en el sentido de permitir no varios derroteros, sino una multiplicidad. El cine da cuenta de los muchos estereotipos que se tejen dentro de las escuelas, no son desconocidos, todos los hemos conocido e incluso, encarnado, van desde los más listo, hasta los más atrasados, está el rebelde, el intrépido, la bonita, el guapo, etc. Hay toda una gama de moldes donde podemos colocar a los cuerpos de los estudiantes y colocarles su etiqueta, más sin embargo, precisamente el aula de clases puede ser ese lugar para poder desarrollarse en todo lo enigmático del ser, desarrollo en cuanto docente, el abandonar la idea de clasificación, de control y de vigilancia asusta, complica, sin embargo las posibilidades no se agotan en el estudiante, sino que al devenir en so enigma, los estudiantes hacen devenir al docente en su enigma también, puesto que el abanico de posibilidades inaugurado, implica al docente, el docente como mediador, como el que plantea métodos de resolución de los enigmas, el docente como formador, esto es, como el que ayuda a descubrir.

El saber queda entendido como un dispositivo de poder, como un instrumento de domesticación de los nuevos que han llegado aquí y que hacen posible el fenómeno de la escuela y de toda educación. Lo contrario de ser conducido, educado en el sentido de *educere*, vocablo desde donde se dice que procede educación, es la formación y esa necesita libertad.

#### **2.4.1 Recuperar la paideia**

La necesidad de la recuperación de la paideia, es decir, del cultivo del alma, de la recuperación del sujeto, del hombre que puede desarrollarse y de desarrollar el futuro, todo como antecedente de la bildung, pueden ofrecer una respuesta, por lo menos un norte utópico para el andar, para la búsqueda en la honda brecha planteada por Nietzsche y Foucault. Es necesario buscar y proponer, en el sentido de la búsqueda es donde nos apuntamos, por ello, nos es menester ahora, desandar camino y regresar a los griegos, la paideia es donde hacemos el primer asomo, para llegar a la bildung y hasta la parresía que Foucault nos propone, más sin embargo, es necesaria una recuperación de la idea de libertad, si no como lugar, como objeto, no como totalidad en el sentido de romper cualquier tipo de amarras y de autodeterminarse, pero sí como utopía que permite buscar camino, que permite constituirse más allá de los discursos, de los procesos sociales, de los relatos que predominen, porque es



bien sabido que una vez que un relato se ha entronizado, que se ha convertido en verdad, aparece otra vez la idea de libertad, de la libertad del discurso entronizado como verdad actual que un día también la buscó, es decir, la libertad es la posibilidad de caminar, de cambio, de búsqueda. Con tal idea avanzamos.

Como podemos deducir del recorrido que necesariamente ha necesitado revisar una parte de la historia de la humanidad, hay una fundamentación, entre los griegos, de una paideia, de un crecimiento, de una elevación del ser humano que, a través del cuidado del alma, del cultivo de las aretai, del cuidado de sí, es posible la humanidad, no sólo como individuo sino como sociedad, la paideia era el proceso por el cual se puede llegar a ser hombre y de construir una polis donde, recíprocamente el hombre se hace y hace a la polis, la paideia le permite al hombre la libertad, y de nuevo en ese juego recíproco, la idea de libertad le permite al hombre la paideia. La paideia le permitirá a la polis surgir y, en la caída, levantarse y pensar, ante la posibilidad siempre latente de terminar en esclavo, en la conservación de la libertad, es decir, de seguir con el proceso de la paideia. De cualquier forma, la paideia necesitó a la libertad en el proceso individual para su conformación y para el desarrollo de la polis, precisamente las cosas de la polis, del gobierno, de la filosofía constituyeron las tareas más elevadas del hombre, del hombre educado, del hombre producto de la paideia, del hombre libre, del hombre que, mediante su entrega al ocio, que en griego es scolé, y de donde proviene el actual nombre de escuela. La necesidad de la scolé proviene de la necesidad de liberarse del trabajo físico (ascholia), del trabajo para la subsistencia y la scholé se convierte en necesaria “para la búsqueda de la sabiduría y de la práctica del mejor modo de vida” (Hernández, 2012). Todo lo dicho puede ser precisado, empezaré por el cuidado de sí, que para Werner (Jaeger, 2001) forma parte integral de la paideia, el cuidado de sí, como en su nombre griego épiméleia cura sui que es traducido por Foucault como el cuidado de sí (1994), para quien el sujeto y la verdad se dan cita en ésta figura. La figura nos sirve, desde una primera mirada para conocer cómo históricamente, la atención a la elevación de los seres humanos necesitaba una cooperación decidida del sujeto, una cooperación que, en forma del cuidado de sí, sólo es posible a través de la libertad, la libertad aparece como una primera necesidad de liberarse del trabajo para dedicarse al cuidado de sí, de su libertad.

Si el hombre hace la polis y ésta al hombre, el círculo se hace más grande, porque hemos de incluir junto al hombre a la paideia, a la épiméleia también, dado que podemos acusar ese movimiento recíproco creador, movimiento que conforma mutuamente a uno y otro al mismo tiempo, se alimentan a sí, paideia, épiméleia y polis. Para los griegos de la antigüedad no hay humanidad sin paideia y ésta conforma el espíritu de la polis y de sus hombres. Entonces ahora es necesario precisar un poco más sobre ese cuidado de sí tan anunciado aquí y que ofrecemos como imagen de humanidad. La idea de imagen aparece claramente en el análisis sobre la poesía que hace la lingüística, de lo que se trata es de crear imágenes que desbordan el significado original de los vocablos, que colman la significación, el simbolismo, la representación de cada palabra y permiten crear un mundo que se expresa en una imagen mental tan rica como hábil sea el poeta y lector, mundo que posee fuerza dado que crea sensaciones en los lectores. Paideia, Polis, Épiméleia nos traen imágenes también que ahora congregamos en otra imagen más amplia: Bildung. Tal es la imagen que proponemos, vallamos ahora a abundar en la épiméleia.

#### 2.4.2 Épiméleia

Conócete a ti mismo, formula del oráculo de Delfos es acompañada, entendida como *ocúpate de ti mismo, a decir de Foucault (1994)*, tal exigencia que implica la épiméleia permea todo el pensamiento griego, helenístico y romano, el filósofo francés asigna tal interrogante a Sócrates cuando increpa a la gente en la calle o en el gimnasio y les cuestiona: *¿te ocupas de ti mismo?* que buscaba saber si las personas abandonaban otras actividades como *hacer la guerra o administrar la ciudad*, más rentables. El cuidado de sí mismo, como actitud tiene implicaciones una relación con uno mismo, con los otros y con el mundo, en primer lugar, *épiméleia heautou* es una forma de vigilancia sobre lo que uno piensa y acontece en el pensamiento, en tercer lugar, *“la épiméleia designa un modo de actuar, una forma de comportarse que se ejerce sobre uno mismo, a través de la cual, uno se hace cargo se sí mismo, se modifica, se purifica, se transforma o se transfigura.”* (Foucault M. , 1994, pág. 35), hay una serie de prácticas basadas en una serie de ejercicios a los que el autor referido asigna un importante papel en la historia de la cultura, filosofía, moral y sobre todo a la espiritualidad, las técnicas que enumera Foucault como ejemplos son la meditación, memorización del pasado, del examen de conciencia, de verificación de las representaciones

a medida que estas se hacen presentes en la mente. La enumeración anterior de las características de la *épiméleia*, constituyen un corpus, que define una manera de ser, de actitud y de reflexión de un modo determinado que, por sus características específicas se convierten en todo un fenómeno en *la historia de las prácticas de subjetividad*.

“Las tres grandes líneas de evolución de la noción de cuidado son las siguientes: la dietética (relación entre el cuidado y el régimen general de la existencia del cuerpo y del alma); la economía (relación entre el cuidado de uno mismo y la actividad social) y la erótica (relación entre el cuidado de uno mismo y la relación amorosa). La dietética, la economía y la erótica aparecen como los espacios de aplicación de la práctica de uno mismo. El cuerpo, el entorno y la casa (dietética, economía y erótica) son los tres grandes ámbitos en los que se actualiza en esta época la práctica de uno mismo, y entre los que existe un continuo transvase. A partir de la preocupación por el régimen de la dietética se desarrolla la vida agrícola y se recogen las cosechas, por lo que se pasa así al ámbito de lo económico; y, correlativamente, en el interior de las relaciones de familia, es decir, en el interior de estas relaciones que definen lo económico, uno se encuentra con la cuestión del amor. La práctica de uno mismo implica por tanto una nueva ética de la relación verbal con el otro.” (Foucault, 1994, 50).

Ante lo enumerado, en esta búsqueda que hemos emprendido desde el mundo griego, es importante hacer la pregunta acerca del *cuidado de sí mismo* en la actualidad, tal *épiméleia* poseyó una relación directa con la verdad, es decir, la verdad y su existencia de tal en el momento del acceso a ella, tal supuesto es relevante para la escuela de hoy, de los relaciones que se establecen y de la construcción de la subjetividad contemporánea, es decir, en la escuela de hoy y de cómo los maestros abundan acerca de esto, sin embargo, el propio Foucault nos da pistas de ello, puesto que, ubica al cristianismo como la doctrina donde, al entender el ocuparse de sí mismo entra en contradicción con los supuestos cristianos para los que lo importante es la congregación, al seno de la religión cristiana el ocuparse de sí mismo es entendido como un egoísmo, del cual Nietzsche ha hecho toda una larga investigación donde, ha dejado constancia de una transmutación de todos los valores realizada por el cristianismo, transmutación que ha mutado a lo “bueno en malo y viceversa” (Nietzsche, 2005), ha realizado una gran obra donde, en la historia de la conformación del cristianismo, de su genealogía, encuentra el establecimiento de un cambio de moral, la transformación de los valores del mundo antiguo y se establecen los que él llama de esclavos, de siervos, de una moral pastoral que conforma, dado la casi universalidad del cristianismo, la moral vigente en contraposición con la del mundo clásico y, por ende, con valores identificados como *malos*

entre los que podríamos colocar al *cuidado de sí mismo*, valores que se pueden identificar en la escuela, es uno de los lugares donde, al tomar la asignación de la creación de ser, los valores morales se conforman como una parte importante de tal *ser* desarrollado en la actualidad.

Cabe señalar que Nietzsche aclara la contraposición con los valores del cristianismo, mismo que él critica hasta desmontar la última piedra de ello, finalmente, después en su Zarathustra, y en su Anticristo establece lo bueno, lo malo y la felicidad, base de todo su pensamiento nietzscheano, donde la voluntad cumple el sentido por la vida y por el cuerpo tan contrario al cristianismo. Aclarando que la base de nuestra cultura es el cristianismo, las afirmaciones de Nietzsche conforman una ruptura, no sólo por el hecho de que representa la contraposición cristiana señalada, sino porque derrumba el fundamento de los valores contemporáneos y del fundamento de lo que consideramos verdad. Después de que todo lo que comprendemos como lucha por lo bueno, por la verdad, incluso en su totalidad cultural en aras del hombre bueno.

Nietzsche, después de hacer toda un examen filológico y genealógico de la palabra bueno y malo, sus orígenes y el uso, así como las cosas que se designaban con tales palabras, quedan transmutadas, es decir, se convierten en lo contrario de lo que designaban tales vocablos, para ello Nietzsche define el sentido y significado después de su estudio profundo realizado en sus obras Zarathustra y Genealogía de la moral:

- ¿Qué es lo bueno? Todo lo que eleva en el hombre el sentimiento de poder, la voluntad de poder, el poder mismo.
- ¿Qué es lo malo? Todo lo que proviene de la debilidad.
- ¿Qué es la felicidad? El sentimiento de lo que acrecenta el poder; el sentimiento de haber superado una resistencia.” (Nietzsche, 2014, 3)

Entre tales valores La escuela no queda exenta, pues es el lugar donde básicamente se educa para ser un hombre bueno en el sentido cristiano, pero la voluntad, aún más la voluntad del poder y el cuerpo como lugar y destino del espíritu no se trabajan en los centros educativos, podríamos decir que los valores escolares al día de hoy son cristianos. Baste un ejemplo; el cuidado de sí, es observado como egoísmo y pensar en sí es malo. Existe en la educación mexicana toda una promoción de valores donde se impulsa un proyecto curricular cristiano,

pues los valores que se promueven con los estudiantes de preescolar y primaria, principalmente, son cristianos. De tal forma los valores promovidos por la escuela del presente son performativamente cristianos y constituyen el saber-poder o la verdad.

Pero ante tal palabra, *verdad*, centro de una gran tradición, de toda una preocupación histórica desde casi todos los campos del conocimiento, la verdad constituye una preocupación central del hacer humano, de ello, la filosofía y la búsqueda de la verdad pueden conformar al sujeto:

“Llamamos filosofía a una forma de pensamiento que se plantea la cuestión de cuáles son las mediaciones que permiten al sujeto tener acceso a la verdad. Filosofía es una forma de pensamiento que intenta determinar las condiciones y los límites del acceso del sujeto a la verdad. Si denominamos a todo esto filosofía creo que se podría denominar espiritualidad a la búsqueda, a la práctica, a las experiencias a través de las cuales el sujeto realiza sobre sí mismo las transformaciones necesarias para tener acceso a la verdad. Denominaremos por tanto espiritualidad al conjunto de estas búsquedas, prácticas y experiencias entre las cuales se encuentran las purificaciones, la ascesis, las renunciaciones, las conversiones de la mirada, las modificaciones de la existencia que constituyen, no para el conocimiento sino para el sujeto, para el ser mismo del sujeto, el precio a pagar para tener acceso a la verdad.” (Foucault, 1994, 38)

Si bien, la espiritualidad como una serie de prácticas que nos acercan a la verdad, que nos conforman para tener acceso a la verdad, son prácticas realizadas sobre el sujeto mismo, es decir, conforman el campo de las prácticas del cuidado de sí, puesto que no puede un sujeto cuidar de sí mismo mientras la “verdad” le sea suministrada desde el exterior, desde algo dado, podemos decir que la verdad es la construcción que el sujeto elabora, a partir de la búsqueda y de una prácticas específicas que realizan una transformación del sujeto mismo para acceder a la verdad, parece un silogismo, pero lo sería toda la paideia. Ante todo lo apuntado, cabe subrayar que toda la elaboración que nos da el cuidado de sí mismo, plantea una transformación, transformación desde la subjetividad, se coloca en la historia de toda la subjetividad a decir de Foucault, sin embargo es necesario subrayar otra vez la libertad, sin la cual no puede ser posible tal cuidado de sí mismo, en los trabajos citados de Nietzsche podemos dar cuenta de la oposición entre el mundo clásico y del mundo casi totalmente cristiano, como el cuidado de sí mismo difiere radicalmente entre los dos mundos descritos, tal cuidado se localiza en la subjetividad y en tal desarrollo la libertad subyace a ellos, por ello es menester ahora abundar sobre la libertad para señalar su papel en la conformación de la *bildung* y el contraste con nuestra escuela de hoy.

### 2.4.3 La libertad, de la paideia a la Bildung

Ya señalamos arriba que aún sin saber bien a bien qué es la libertad, hay un entendimiento de ella como la antítesis de lo que oprime, que inmoviliza, que domina, que ejerce su voluntad sobre nosotros. No es posible saber si hay un momento en que podamos ser totalmente dueños de hacer lo que la voluntad propia nos indique, sin embargo, la idea aparece como una imagen a donde hemos de encaminar nuestros pasos. “La libertad, en su raíz proviene de liber, liberi del latín antiguo loebesus y loebertas, atis libre y libertad, palabras emparentadas por alguna, obvia razón, con el Dios itálico Loebasios, dios del vino y de la misma raíz que loibé griego, ofrenda de vino y con significado más lejano, su verbo leibo verter, derramar. También relacionado con libet y líbido.” (Anders, 2017). Haciendo interpretación de ése origen señalado y su uso, su relación con dioses que, como Baco y bacanal, ofrecen una idea, una imagen contraria a la actual, donde aquellas fiestas en honor al dios del vino se ven hoy día muy mal, por ello son prohibidas por una cantidad enorme de preceptos morales, y que decir de las religiones que predicán en contra de tales excesos, sin embargo, ofrece una posibilidad diferente ante la estandarización que, por el contrario, nos regala la cultura actual, muy parecida a lo que señala Larrosa, un dominio de los sujetos de educación donde se les aplican dispositivos de poder para controlar el mundo y a ellos mismos. Sin embargo, aparecen posturas muy claras respecto a la condición del hombre y su libertad, en cuanto ser determinado, sin posibilidad de la libertad y otra donde la libertad no solo es posible, sino que es todo lo que tenemos. Exploraré lo que se ha dicho sobre la libertad, seguido del de aporía, paideia y cuidado de sí, para acercarnos a las diversas implicaciones en todos los planos humanos y a ese lapso de tiempo enumerado en el título de este primer capítulo, esto es, continuando con la metáfora del rizoma de Deleuze, donde a símil con lo que ocurre con el rizoma, podemos buscar cómo en el devenir de la humanidad, hay planteamientos que han muerto, pero sus brotes, generados desde aquellas épocas remotas conviven con nosotros, en nosotros.

### 2.5 La libertad absoluta

Unas de las posturas de la libertad absoluta, es desarrollada por Sartré, quien recoge las posturas históricas sobre tal tema y aporta con fuerza hasta nuestro presente. En su texto *el ser y la nada* (Sartre, 2004), donde en la cuarta parte de tal obra y después de discutir las

diferentes posturas deterministas, las posturas que presentan al hombre como determinado y sin posibilidad de libertad, Sartre se sorprende de los debates históricos entre el libre arbitrio y la postura determinista, le parece extraño puesto que tales debates no atienden las estructuras mismas de la “acción” donde tal concepto implica una modificación del mundo para el cual fue necesaria una “intención”, es decir la acción solo es posible en cuanto libertad, existe toda una estructura que dota desde la acción el atributo de libertad, el hombre posee una diferencia en cuanto cosa (en sí), ser de la objetividad, que siempre es lo mismo, que es distinto de lo que es, existente independientemente de la conciencia, pero al aparecer ésta, podemos hablar del para sí propio del hombre, donde éste es el proyectante cuyo ser consiste en proyectar, en salir de sí, ser de la conciencia, de la subjetividad, como ingrediente de toda acción que lo coloca en el futuro, en el ser del *no ser*, todo lo que elabora se basa en la libertad que él coloca como resistente a todo determinismo, aunque existen críticas a su trabajo que él no alcanzó a contestar, la última parte de su vida la dedicó a tratar de resolver diferentes acusaciones a su obra, entre ellas la crítica de que el existencialismo se funda en un solipsismo burgués incapaz de permitir un tejido social, es decir, no es compatible con las masas. Entonces aquí aparece la consideración de si la libertad es una condición social o es un estado personal, esto es, la libertad es una conquista de individuo que, no importando estar preso (como de hecho fue la circunstancia de Jean-Paul Sartre), puede alcanzar un estado de libertad, o ¿es necesaria la libertad física, social para ser considerada tal?, si los sujetos pueden alcanzar la libertad personal en cuanto seres para sí, ¿cómo podría ser posible los consensos sociales, las decisiones correspondientes al espacio público sin perjuicio de la libertad? Sartre se revolvió al final de su carrera y de su vida entre tales antinomias sin lograr resolverlo, hizo un intento de conciliar su postura de libertad total definida como existencialismo y otros sistemas de pensamiento como el psicoanálisis y el Marxismo, lugares donde lo social tiene una influencia determinante en los individuos y que se contraponen con la posibilidad de una libertad absoluta, es decir, la libertad absoluta no puede ser posible en tanto que, donde la sociedad posee determinadas reglas para hacer posible la convivencia y el orden entre los individuos, como individuo, tales ordenamientos me hacen sujeto de ellas y por tanto, no hay libertad, por lo menos no absoluta, la idea sartriana de tal libertad, no pudo ser probada, no pudo ser desarrollada hasta la conciliación de la libertad total y su relación con lo social y con lo público.

No ha existido continuidad del trabajo sartriano, no como libertad absoluta, sin embargo, los aportes del pensador francés para el tema que ahora nos convoca, son de una utilidad enorme, no sólo por la idea de libertad, sino por lo que la implicación que ésta supone, puesto que, cuando Sartre sustenta, que la existencia precede a la esencia (Sartre, 2009), no solo procede de manera inversa a algunos planteamientos griegos, sino que coloca al hombre como constructor del devenir humano, es decir, cuando Sartre, haciendo un desarrollo de los planteamientos de Heidegger, donde el ser es arrojado ahí, para Sartre no sólo es arrojado ahí, sino que al aparecer primero, antes de poder ser definido por concepto alguno, hay nada en el mundo inteligible que dé cuenta de él, el hombre es lo que él mismo se hace:

El hombre es el único que no solo es tal como él se concibe, sino tal como él se quiere, y como él se concibe después de la existencia, como él se quiere después de este impulso hacia la existencia; el hombre no es otra cosa que lo que él se hace. (Sartre, 2009, 31)

Pero al aparecer como el que, en cuanto llega a éste mundo sin elección, después de existir aparece la elección, y entonces aparece la responsabilidad, es decir, en cuanto el hombre llegará a ser, transitará por un devenir, lo hará a través de sus elecciones, donde él es el responsable, pero la responsabilidad no se queda en lo que acontece a su propio ser, sino que, al elegir, elige a todos los hombres y al buscar lo que es bueno para él, busca lo que es bueno para todos. El hombre aparece como proyecto, como posibilidad de ser, como proyecto de lo que quiere ser.

De los planteamientos de Sartré, en relación con otros, como el que encontramos al iniciar el capítulo, donde la pedagogía, a través de la técnica pretende dominio de los seres sujetos de educación y del futuro del mundo donde habitarán, existe ya un contrapunto, más aún si comprendemos a las escuelas como dispositivos de poder, como lugares donde la fabricación de subjetividad, en cuanto seres normalizados, de seres integrados a una sociedad parecida y constituida como una gran pastoral. Estamos entonces en el momento de revisar la otra postura, la del hombre con imposibilidad de ser libre.

### **2.5.1 No es posible la libertad, el hombre está determinado**

La postura del determinismo, es decir, que el hombre no tiene posibilidad de ser libre, siempre, de cualquier modo, aparecen formas de control, de sujeción que no permiten al



hombre hacer su voluntad o moverse sin la oposición de elementos físicos, sociales o incluso pertenecientes a la esfera del propio individuo, es decir a la subjetividad. Tales son las tesis que colocan al hombre como un sujeto condicionado, con poca posibilidad de movimiento, la acción que Sartre pregona como ingrediente y demostración de la libertad aquí no tiene el mismo peso, puesto que la acción puede ser entendida como precisamente la evidencia de una determinación total, tal es el caso extremo que, puesto que posee una serie de necesidades fisiológicas y sociales que le urgen a ser atendidas, para la satisfacción de tales necesidades compromete su libertad, aún más, la existencia misma de tales necesidades confiere la existencia, la cualidad de sujeto, de ser condicionado por lo que se concluye que la libertad no es posible.

Tal postura podemos considerarla un determinismo y así, el hombre se encuentra entre la posibilidad de la libertad total y la imposibilidad de la misma, es decir, se encuentra entre dos determinaciones, dos estados que condicionan la concepción del ser, en tanto condenado a la libertad o a la no libertad, sin embargo, enlazando esta búsqueda de la libertad con la paideia, con la idea de educación que los griegos desarrollaron a lo largo de toda su historia, podemos encontrar una forma de concebir a la libertad que acaso media, matiza o fundamenta a la idea de libertad, es decir, la paideia como forma de vida, como destino de un pueblo, como desarrollo de los más grandes ideales, de la más grande moral, e incluso, como el más grande bien de este mundo, encontramos a la paideia, como uno de los elementos motores del desarrollo helénico, tal vez el más grande, el más importante, y siempre acompañado de la idea de libertad, de la libertad a través de la paideia, con sus momentos, con sus matices puesto que de acuerdo al momento que se viven en el desarrollo histórico de la Grecia antigua, la idea de libertad cambia, mas sin embargo se realiza de una u otra manera en la paideia misma, se encuentra imbricada en ella.

Tal vez este sea el más complicado aspecto de todo lo que pretende formar, es decir, la dicotomía nos coloca en un círculo, acaso un movimiento de remolino, puesto que el ingrediente más importante para que el hombre pueda desarrollarse ampliamente con todas las posibilidades que la naturaleza y la cultura le permiten, es la idea de libertad, la paideia específicamente, como ninguna cultura lo ha hecho, le permitió a los griegos, desarrollar armónicamente todos los aspectos humanos, es decir, se logró el cultivo del cuerpo y de todas

las capacidades físicas, el desarrollo del pensamiento, encumbrando al pensador como el hombre ideal, el filósofo, se trabajó una relación con el otro y con la ciudad, es decir, una ética y una politeia, pero para tal efecto hubo que someterse, hubo que conocer, en todo el sentido amplio que el término trae como consecuencia, todos los dispositivos de enseñanza, todas las subjetivaciones de aquél momento que no dejan de lado el poder. Someterse para alcanzar todas las posibilidades que la autonomía, en una sociedad autónoma posee.

Sin embargo, podemos preguntarnos, ¿cómo es posible la libertad si para alcanzarla, sea necesario someterse a la paideia? La libertad, en cuanto acoplada, imbuida en la paideia nos puede dar cuenta de la condición de aporía<sup>48</sup> que ahora salta a la vista.

---

<sup>48</sup> La aporía, definida como un razonamiento que no tiene salida o que nos lleva a una contradicción (González, 2000), regularmente en los diferentes diccionarios de filosofía hacen una referencia a la paradoja, sin embargo, en otros lugares es definido como un problema de difícil solución (Payne, 2002), Payne nos comenta que el término gozó de un nuevo apogeo en el pensamiento poshegeliano, dado que registra la objetividad de la contradicción sin implicar una ulterior “superación” dialéctica. Para nuestro problema, la definición de la libertad y sus elaboraciones lógicas, completamente dotadas de un sentido y de una estructura que nos parece coherente completamente al seguir la lógica implicada en cada definición, podemos concordar, basándonos en su etimología  $\alpha$ - (sin) y  $\pi\acute{o}\rho\omicron\varsigma$  (poros), donde  $\pi\acute{o}\rho\omicron\varsigma$  (poros) da en español poro, colocándonos con muchos significados posibles, como camino, mar, río, sin embargo en todos los casos aparece la idea de lugar donde se fluye, aporía es la imposibilidad de una salida, un sin salida, como calle cerrada, en nuestro caso y en el tema de la libertad, ante la solidez de la construcción de tradiciones filosóficas o de verdaderas escuelas, como en el caso del existencialismo, en favor de la libertad, encontramos esa aporía, o paradoja en cuanto que, el kantismo y todo sus continuadores, la libertad se logra sometiéndose a la ley, es decir, se es libre sometiéndose, sin embargo, la formulación teórica es de tal perfección que dominó el pensamiento durante cientos de años, ante ello aporía es esa paradoja, ese encuentro de posturas que se encuentran, que se contradicen, en este caso con el existencialismo, versus kantismo y continuadores, de tal manera que a veces pareciera que nos colocamos en un callejón sin salida, más sin embargo, en el desarrollo de nuestro concepto de libertad y en relación con la paideia, con la bildung y su desarrollo histórico, podemos observar que la libertad en cuanto posibilidad de humanidad que se eleva alcanzado las más altas cumbres de las aretai, de la areté griega, nos da una posibilidad de camino. Entonces la aporía nos permite contrastar posturas y, si no es posible la salida, por lo menos nos permite mutar la aporía por la utopía, no en el sentido de irrealizable, sino como la posibilidad de andar camino, como posibilidad de ir en busca de lo más sublime, de por lo menos la posibilidad de humanidad con autonomía, humanidad que cuida de sí, que desaprende, que somete a examen sus conceptos de verdad, por consecuencia, del poder. Utopía igualmente válida en el sentido y búsqueda de la imagen, de la bildung, puesto que, como nos dice Michel Fabre: (Michel, 2006) la problemática de la Bildung, que constituye el aporte específico del romanticismo alemán, sitúa, en adelante, la formación en el nivel del sujeto y en el elemento de la libertad.

Tal aporía, podemos trasladarla al presente, la pregunta es la misma, por lo menos en esencia, es decir, ya en la época actual, cómo es posible que al día de hoy, con una educación que tiende a borrar su genealogía, que se presenta como natural, que pretende hacernos creer que la educación existe por naturaleza, que mediante la legitimación por medio de la ley, se crean los efectos necesarios en los hombre, cuando, desprovistos de la “educación” tomada muchas de las veces como “certificación”, en las subjetividades los ciudadanos que no se someten a tales efectos, son seres de segunda u otra clasificación. Porqué en los fenómenos de desempleo actuales, los sujetos se someten a la falta de empleo como una consecuencia personal, como una deficiencia *educativa* propia del sujeto, podemos leer chuscamente en las defensas de los carromatos del que presta el servicio de limpia rezar: *todo por no estudiar*, autocalificándose a sí, dando lugar a la autodescalificación y fortaleciendo los que vierten sus desechos, alegres de no tener que encargarse ellos mismos de la que se antoja, se ha creado como tarea abyecta: por eso estudia hijito, se ha podido escuchar muchas veces a los padres diciendo eso a sus vástagos. La educación entonces, en cuanto proceso de sometimiento de los sujetos o de posibilidad de autonomía, de liberación, crea una serie de condiciones sociales que podemos analizar respecto a la determinación revisada e los siguientes puntos.

- El hombre es un fenómeno social que se regula y reproduce a través de procesos culturales como la educación.
- La educación ha sido usada como una forma de legitimar las clases sociales; permiten la dominación, la exclusión y la explotación con mayor facilidad en los sujetos carentes de educación.
- La determinación ubicada en el discurso se antoja total, es decir, a partir de las necesidades básicas, se da la necesaria atención para satisfacerlas, determinando al sujeto a los requerimientos sociales para su satisfacción y el sometimiento al proceso educativo influye en la condición social de los sujetos

¿Entonces la determinación de los sujetos es total? ¿La humanidad con autonomía es imposible y, por lo tanto, la educación crea imágenes de sujetos y sociedades sin posibilidad de libertad? Si partimos de la performatividad, nos ubicamos en cierto análisis que permite revisar en el inicio, de manera alguna, el discurso. Cabe aquí hacer un apunte que nos permite

zanjar la distancia entre determinación-indeterminación, que se puede antojar dialéctico, pero que antes de hacer tal recorrido, nos limitaremos al discurso, para ello recurro nuevamente a lo que Butler trabaja, donde, haciendo un estudio de Foucault, nos da lugar a la no división del discurso, Foucault hace la precisión de que no existe múltiples discursos dominantes y dominados, incluyentes y excluidos, no existen discursos fuera de las relaciones de poder, pero el discurso puede ser pensado: ...como una multiplicidad de elementos discursivos que pueden entrar en juego en estrategias diversas» (Foucault, 1991, 100).

Emanciparse no significa alcanzar un discurso liberado del poder, por cuanto, según Foucault, discurso y poder son coextensivos. Si el discurso alberga algún tipo de potencial emancipatorio, tiene que consistir en la transformación del poder, no en su trascendencia. En su opinión, «el discurso puede ser al mismo tiempo instrumento y efecto del poder, pero también un obstáculo, un punto de resistencia y un punto de partida para una estrategia de oposición. El discurso produce y transmite poder; lo refuerza, pero también lo debilita y lo expone, lo vuelve frágil y brinda la posibilidad de desbaratarlo». (op. cit. pág. 101).

Entonces, coincidiendo con la última línea del párrafo anterior, es posible la libertad, se encuentra en los huecos del discurso, se expone, se vulnera, lo fragiliza. La determinación colocada antes no se puede sostener frente a esto, no hay determinaciones totales, las relaciones de poder pueblan todos los discursos, pero al ofrecerlos como determinantes, nos muestran sus oquedades, nos dan la pauta para la diferencia y, en el caso específico de la educación, no podemos dejar de extender tales consideraciones.

No se deja de mirar que gran parte de lo escrito se ha desarrollado para el estudio de la sexualidad, de la locura, del género, pero la educación toma como sus objetos a todo ello, son parte de sus discursos e irremediamente son tocados y, aún más, es susceptible de llevar tales discusiones en su propia entidad, en cuanto discurso, en cuanto verdad, en cuanto productora de efectos a partir de su enunciación, en cuanto lugar privilegiado para la constitución de los sujetos. No hay determinación, más la vida como afirmación, puede ser precisamente el lugar donde se inauguran muchas de las directrices que la vida llevada más allá de la estética nos puede plantear, si la *épiléleia*, la *paideia*, la *bildung* toman una coincidencia en el hilo conductor que toman para hacerse posibles, no sólo como posibilidad, sino como espíritu, como vida práctica que permitió la vida de grandes sociedades, me refiero

a la Grecia antigua y a los alemanes del romanticismo, sus efectos pueden ser traídos al presente, parecen ausentes, pero tal vez no del todo, no en la posibilidad que nos plantea con el último Foucault, parece ser una de las cosas que sus críticos le dicen que no alcanzó a hacer, si bien Foucault ha sido considerado el filósofo del poder, él mismo se definía como el que entre sus intereses no buscó otra cosa que la conformación del sujeto, tal es la precisión que él hacía de su obra, en la búsqueda de Butler y que ahora nos ofrece la posibilidad de la amalgama de la paideia, la bildung, encontramos a la lucha:

En una transvaloración Nietzscheana de Hegel, Foucault parece considerar que la afirmación de la vida es el ideal más elevado, un ideal que se encuentra al servicio de la vida y, por ende, no puede ser parte de ninguna moral de esclavos. La vida, sin embargo, no deviene afirmada a partir de un acto simple que se genera a sí mismo: demanda resistencia y lucha, y por lo tanto requiere el dominio de Otros y una forma de lucha. Al hacer esta concesión, Foucault reconoce que la promoción de la vida hace necesaria una forma de vida y que esa forma de vida es cierta clase de lucha. En su opinión, la sexualidad, precisamente, se ha convertido en esa forma de vida: un asiento contemporáneo de la lucha, en virtud de la administración jurídica de la reproducción, que opera al servicio de la política de control demográfico. (Butler, 2012, 319)

Si de entrada aceptamos la no determinación, la lucha aparece aquí como un puente, una estrategia, o siguiendo con la lógica que Foucault trabajó intensamente, la idea de dispositivo, la vida puede ser el lugar que articula dispositivos que no develan simplemente los hilos del poder, sino que al mirarlos, al oponer los dispositivos del poder, se exponen, se muestran sus huecos, se fragilizan coincidimos antes, sin embargo no es de un jalón, de una única vez, la libertad entonces muestra otro camino más, en el carácter de aporía colocado antes, la libertad puede ser la forma de vida mencionada. Foucault, menciona Butler, *la sexualidad se ha convertido en esa forma de lucha*, si la educación toma como uno de sus objetos, de sus discursos a la sexualidad, es precisamente el lugar donde se desarrolla gran parte del discurso constitutivo de los sujetos, donde se dispensan verdades que, como en el caso de Edipo, fabrican la sexualidad, entonces la misma educación puede ser susceptible, queda bajo el cubierto de esa forma de lucha foucaultiana, más sin embargo, la extensión puede ser más atrevida, la extensión queda, sin ánimo de megalomanía, sino como necesidad, como múltiples brazos del pulpo del poder donde los discursos se hacen cuerpo, la educación puede ser una forma de lucha, puede ser una forma de vida donde la libertad nos lleva a encontrar constantemente las fisuras, el intersticio dijimos antes, que nos lleva a resistir, a luchar y que,

como en la mineralogía, nos permite teñir los cristales, llenarlos de otra cosa, deformarlos, quebrar. La educación, pero no desde el carácter que le da la performatividad, sino como formación, la formación con su estilo de vida, como estilo de vida, con su ideal más elevado, la vida-libertad.

La colonización de la tecnología reproductiva, el aislamiento médico de la homosexualidad, la histerización del cuerpo de la mujer y la psiquiatrización de las perversiones no son más que estrategias médico-legales para utilizar la sexualidad en beneficio de los discursos jurídicos. La categoría de «sexo» como significante unívoco es, en rigor, uno de esos constructos caracterizados por sus motivaciones políticas, tal como lo es la categoría de «deseo», que según Foucault no acierta a reflejar la sexualidad en cuanto discurso complejo. (Butler, 2012, 319)

Ante el párrafo anterior, y haciendo un paralelismo con el sexo que Butler señala, cabe preguntarse, ¿cuáles son las estrategias legales, cuáles las categorías que las motivaciones políticas hacen de la educación? No cabe duda que las estrategias médico-legales caben perfectamente porque son fenómenos que tocan a la educación, son fenómenos que son objeto, a veces privilegiado de la educación, ya sea como un eco de aquellas o como formadores, desde la educación básica y hasta las universidades, de los médicos y abogados, blandientes de verdades construidas desde la educación como legitimadora de verdad y de sus dispositivos, como estrategias las colocamos aquí. Tal extensión puede enumerarse como sigue, dado el carácter performativo como miramos a la educación del presente.

El currículum, la evaluación de los alumnos, de los docentes, la arquitectura, los modelos educativos, las disposiciones, las recomendaciones y coacciones de los organismos internacionales que se conforman como verdaderos diseñadores de las políticas públicas y, el foco de nuestro interés, la educación, son los dispositivos que como al día de hoy se presentan, son performativos. No hay muchas respuestas con tal capacidad de aceptación y de legitimación dentro del sistema actual que conforma la sociedad, desde la reglamentación legal; las constituciones, desde la práctica del hacer educativo, es decir, las carreras que se ofrecen, los productos que se logran, la investigación que se realiza, la validez social, todo forma un entramado para hacer que la educación sea producida como el lugar desde donde, performativamente, se crea a los sujetos, a la sociedad. La determinación está hecha, esta creando, produciendo, convertida en una maquinaria poderosa nos convierte a su vez en máquinas, en máquinas deseantes decía Deleuze y Guattari, pero al caracterizarlos de tal

manera se hacen evidentes, se colocan como objetos que nos permiten visibilizarlos en sus múltiples sentidos y puntos de relación con otros objetos que, ante una cuasi uniforme determinación, ante el entramado constante, en el tiempo, en las almas de los hombre, en los imaginarios y en las sociedades resultantes algo acontece:

- La posibilidad de mirar a los dispositivos desde donde se ejerce el poder, desde donde se construye, nos da también la posibilidad de convertirlos en blanco, en objetivo contra el que se creará la resistencia, el blanco de la oposición también. Los dispositivos de poder se muestran y al hacerlo, se exponen, se debilitan al hacernos conscientes de sus modos de operación, nos permiten buscar su genealogía, sus oquedades, sus huecos, sus fallos.
- La determinación-indeterminación conviven, se dialectizan, se muestran constituyendo los procesos sociales, por ello la educación, como ente, muestra esta coexistencia de determinismos y sus contrarios, permitiendo con ello llevar la posibilidad de libertad a su mismo seno, es decir, si la educación es determinante, es el lugar de la no-libertad, pero puede pensarse como lugar de la libertad, porque con ella, como sujetos que se han sometido a tal proceso, ha posibilitado evidenciar los mecanismos del poder y es posible su resistencia, la lucha y tal vez, la transformación, el poder no es superado, pero si hay posibilidad de transformarlo, de la posibilidad de generar los lugares de la emancipación, que no implica la superación del poder, sino de lucha permanente de alcanzarla.
- Tales elementos de determinación-indeterminación dialécticos, en lucha, nos permiten considerar a la educación como el lugar donde es posible la libertad, la autonomía, porque, enunciar los dispositivos de poder los expone, entonces el cuestionamiento acerca de ellos es posible, su oposición, la lucha por su transformación se puede instalar en el discurso educativo. La educación como transformación de los dispositivos de poder, es lo que proponemos aquí como formación, la educación como formación.

La educación como formación es posible entonces, no hay determinación que pueda ser total, lo mismo vale para la libertad, pero lo importante es subrayar que en el seno de la determinación en que se encuentra lo educativo, hay posibilidad de la formación, con su

elemento la libertad. El cómo se logra eso es el problema. Ceñir la educación a una serie de técnicas nos regresa constantemente a la determinación que señalamos, o tal vez precisamente algunas de ellas nos permitan sumergirnos de manera consciente al denso bullir de la formación, es decir, al lugar del choque, de la lucha dialéctica de la determinación e indeterminación arriba señalada, por ello, en el apartado siguiente abundaremos sobre algunas técnicas que Foucault nos refiere como presentes y muy usadas en la antigüedad griega y hasta los romanos, una extensión de tiempo donde, hay abundantes referencias y precisiones sobre lo que constituyó, entre otras técnicas, el cuidado de sí.

## **2.6 El cuidado de sí, en el día de hoy**

Hasta aquí la educación desde la formación, y su oposición, su contraste y franca oposición a la educación performativa. Finalmente en este apartado, haré énfasis en la libertad como condición para la formación, la formación como el vehículo de la libertad, puede ser un ejercicio que nos permita superar la inercia performativa del presente, haré énfasis en lo que Foucault llama las *técnicas de sí* donde el cuidar de sí puede ser logrado con una serie de ejercicios o técnicas, que se ejercen desde la paideia en la antigüedad griega, se encuentran en el ascetismo cristiano -sócrates y Gregorio de Niza- más tarde en la tradición grecorromana, en tan amplio periodo de tiempo permanece constante la referencia y el uso del cuidado de sí.

Hay prácticas, hay diferencias y fines un tanto disímiles, pero las técnicas coinciden cuando refieren al sí mismo, su cuidado. “ha habido una inversión de la jerarquía de los dos principios de la Antigüedad. “ocúpate de ti» y «conócete a ti mismo». En la cultura grecorromana. el conocimiento de sí se presentó como la consecuencia del cuidado de sí. En el mundo moderno, el conocimiento de sí constituye el principio fundamental.” (Foucault M. , 2001, pág. 449), Entonces parece sensato recuperar ese cuidado de sí, que se ha perdido, fundamentalmente porque ocuparse de sí parece egoísta, inmoral, ha sido tamizado por los valores del cristianismo y no ha pasado la prueba, se ha quedado censurado, porque ocuparse de sí, es considerado pecado, ha sido transmutado su valor, a símil como Nietzsche refiere que le ha ocurrido a todos los valores. Pero proponerlo en nuestro presente permite un camino a la formación. Entonces, veamos en qué consisten las técnicas del



cuidado de sí, cuya base es la paideia y que se recogen aquí como propuesta, como agregado a la formación. Siguiendo a Foucault ahora indagaremos por el sentido del sí.

¿Qué es el sí? Es una de las preguntas que recupera Foucault de Platón, «Sí» es un pronombre reflexivo, lo refiere al cuidado del cuerpo y del alma, parte de su significación doble, puesto que el sí refiere a “lo mismo” pero remite a la noción de identidad, y con esta segunda referencia Foucault pasa de lo que es el sí, para centrarse a la búsqueda del fundamento donde se encuentra la identidad. Ante ello y revisando el Alcibíades, Foucault nos dice que el cuidado de sí, es cuidado del cuerpo, pero no reducido al vestido, a los instrumentos y a las posesiones, sino a lo que hace uso de tales instrumentos, es decir, al alma, inquietarse por el alma como principal actividad del cuidado de sí. El cuidado de sí es cuidado de la actividad y no del alma en cuanto sustancia, nos dice, sin embargo, ¿cómo se ha de cuidar tal actividad? Foucault nos comenta que el principio délfico de conócete a ti mismo, es el principio donde gravita la discusión, ocuparse de sí consiste en conocerse a sí, el cuidado de sí y la actividad política se enlazan, el Alcibíades nos lanza al trasfondo histórico de la exhortación de ocuparse de sí mismo, además de que, según Foucault, inaugura cuatro grandes problemas que no dejarán de aparecer en la antigüedad.

1. Ante la cuestión de ¿cuándo es necesario apartarse de la actividad política para ocuparse de sí? La pregunta hace referencia a que en esa época, la dedicación a la política exigía dejar las cosas de sí, sin embargo Platón, en el Alcibíades, nos lleva a entender que el cuidado de sí implica una actividad política, hay que ocuparse del alma, es decir, de sí, para realizar la actividad política.
2. La relación del cuidado de sí y la pedagogía, pues cuidarse de sí, para Sócrates se hace de joven, pero a lo largo del periodo helenístico, cuidarse de sí vendrá a ser el deber permanente de toda una vida.
3. El problema entre el cuidado de sí y el conocimiento de sí, éste último caracterizó a los platónicos, pero más tarde el primero prima sobre el segundo y viene a ocupar las preocupaciones filosóficas.
4. La relación entre el cuidado de sí y el amor filosófico o la relación con un maestro.

Los puntos anteriores, se suman a lo señalado en la Hermenéutica del sujeto, donde Foucault nos lleva de viaje a conocer la *épiméleia heautou* y que nos presenta como actitud, como un

interesarse más del sí, que de las cosas materiales, constituye también una forma de vigilancia sobre lo que uno piensa y acontece en el pensamiento y, acompañada de estas dos consideraciones un actuar, es decir, “*la épiméleia designa un modo de actuar, una forma de comportarse que se ejerce sobre uno mismo, a través de la cual, uno se hace cargo se sí mismo, se modifica, se purifica, se transforma o se transfigura.*” Como dice Foucault y con ello, rescata lo que él llama técnicas de sí, nos propone la meditación, memorización del pasado, del examen de conciencia, de verificación de las representaciones a medida que estas se hacen presentes en la mente, Foucault las considera como todo un fenómeno, con ello, hace un resaltado que las coloca como especiales en *la historia de las prácticas de subjetividad*, en la que, nos sumergimos directamente.

Ahora, con lo anterior, asomados al presente, una vez que partimos de la performatividad, epistémicamente colocado en la muerte de dios y del hombre, en el derrumbe de todos los metadisursos, entreverado con el mundo cristiano, que ha permeado todo el edificio educativo insertando una carga de moralidad enorme, no podemos más que afirmar la alienación, la reificación de la educación, colocada como mercancía, como objeto de uso, del para qué, al servicio de la productividad, de la velocidad del mercado, de lo efímero del ser de la performatividad. El hombre no cuidado de sí, no hay esa preocupación, esa reflexión de lo que se sabe, ese examen, los new mass media no se cuestionan, las fake news son el común denominador, no sólo por su abundancia, sino porque las que se creen portadoras de la verdad, lo hacen de la verdad de la performatividad, tiende a borrarse el pensamiento crítico, no se sabe qué es, no hay crítica suficiente para definirlo, el hombre se sume vertiginosamente en un mundo de lo útil y de la diversión, la imagen del hombre ha sido borrada como lo proponía Foucault, como el rostro del hombre dibujado en la costa, borrada por sucesivas olas, el cuidado de sí, no es el común denominador en nuestros días, pero lo oponemos como alternativa:

“Ocuparse de sí mismo consiste, en primer lugar y, ante todo, en saber si uno sabe o no lo que sabe. Filosofar, ocuparse de sí mismo, exhortar a los otros a ocuparse de sí mismos, y esto mediante el escrutinio, el examen y la prueba de lo que saben y no saben los otros: en eso consiste la *parrhesía* filosófica, que se identifica no simplemente con un modo de discurso, una técnica de discurso, sino con la vida misma. (Foucault, 2010)

Queda entonces, el cuidado de sí, elevado a forma de vida, la parrhesía filosófica como la vida misma, no es un agregado estético, es la vida puesta al servicio de sí y del otro, exige diversas técnicas relacionadas con el conocimiento, pero que, en conjunto, tocan cada aspecto de la vida misma.

## **2.7 Una estética pedagógica, una estética de sí**

En la constante alusión del cuidado de sí que Foucault investiga desde la paideia griega, en el mundo grecorromano y que, algo de él podemos avizorar en la ilustración, en el presente, hemos dicho que no se verifica tal, no se verifica el cuidado de sí, como un ejercicio epistemológico permanente, como una ética y como una forma de relación con la naturaleza y con el otro, como una ética de sí. Foucault al hacer ese recorrido de siglos, nos permite mirar una de las consideraciones de lo que se pensaba acerca del proceso de transmisión de cultura, su creación y recreación, es decir, la paideia y la formación, el equivalente en el presente de esas, tal vez, sería lo que ahora llamamos educación. Cabe señalar desde aquí que, en el presente la educación es un proceso un tanto más técnico, puesto que a diferencia de la paideia y la bildung, no hay un proyecto estético de ser humano, ni proyecto estético de nación, de mundo que concatene, explícitamente, el hacer educativo, que marque las directrices del puerto al que ha de llegar el proceso de lo que ahora llamamos educación.

Decir que no existe como proyecto estético puede ser exagerado, puesto que, como decía Adorno, como si lo hubo en entre la antigua Grecia, Roma, no se ha planteado un modelo de humanidad que muestre una aspiración idealizada, o estéticamente perseguida, no aparece en otros aspectos, sólo se habla de una educación que esté acorde con las exigencias del mundo global, con las necesidades técnicas para alcanzar el desarrollo, es decir, la imagen de humanidad que el sistema educativo mexicano plantea, nos refiere a una estética ubicada en el mito del progreso, del metarrelato, como diría Lyotard, parece ser que no se han enterado del derrumbe de tales absolutos. Por ello, el planteamiento de Foucault, con toda la contradicción que el cristianismo ha colocado como error, como pecado sobre lo que se considera el sí mismo, puede resultar novedoso, revolucionario incluso, pues un sujeto ocupado de sí, contradice los valores cristianos de renuncia y de sufrimiento de la carne. Eso mismo, el ocuparse del cuerpo como parte de sí, ya resulta escandaloso. El cuidado de sí nos lleva a pensar en un hombre que hace un examen de conciencia, pero lo hace desde el

conocimiento, es decir, sin lugar a dudas, ese ejercicio de someter a examen lo que se sabe y se da por cierto nos debe remitir directamente a las preguntas epistémicas que Kant planteó, qué sé, como lo sé, que puedo saber.

No lanza a la reflexión, con el otro en cuanto reflexión, con el conocimiento mismo y, por tanto, nos permite desestructurarnos, nos obliga a hacerlo, puesto que una interrogación de los supuestos de los que partimos, nos obliga a tomar distancia de nuestros objetos de conocimiento y de pensarlos en otras perspectivas, otras referencias y transformar los objetos, los discursos sobre ellos y con eso a la realidad. Entonces con el discurso que Foucault teje, referido al cuidado de sí, nos refiere a una serie de imágenes que, contrapuestas con las del presente performativas, nos inaugura un aquí y una posibilidad de camino en búsqueda de una imagen que nos lleva a caminar, es decir, nos plantea, en cuanto imágenes, una estética de hombre, del que trabaja en revisión permanente de su conocimiento, de un hombre que se ocupa de su entorno, que cuida lo doméstico, su casa, que cuida su nación, que plantea un hombre que trabaja para ello, entonces es un hombre político y finalmente un hombre que cuida también el amor, que colocado así, un hombre que ama al otro de su reflexión, lo previo, la imagen donde nos reflejamos es el otro y, describe la imagen que se persigue de ese amor.

Lo colocado así puede contribuir a una estética humana que constituye una imagen de hombre y que necesariamente se coloca en la educación, entonces, ahora insistiremos un poco en la imagen, como una necesidad de sentido, que se instauro al establecer una estética humana, la vida como vida bella, la vida como una obra de arte, como vida con belleza, partiré de un acercamiento a la imagen para luego regresar al punto estético.

La imagen, en cuanto hombre que se coloca en la posición de sujeto, sólo es posible por la transformación del mundo en imagen, es decir, el mundo deja de ser sólo discurso, a manera como Heidegger narra, dado que el mundo antiguo, el de los griegos y hasta el fin del mundo medieval, se mantenía como dado, en relación con dios como absoluto, pero es hasta que el mundo se hace imagen, y con ello, la ciencia, la investigación como su motor, configura un nuevo estado del mundo, desde aquí hay un planteamiento del mundo como imagen, donde el hombre mismo se coloca y surge la posibilidad de ser sujeto. Esta es la diferencia fundamental del hombre greco-romano y el de ahora, la posibilidad de ser sujeto. Luego, en cuanto el mundo-imagen permite al sujeto plantearse como ubicado en esa imagen, es decir,

se hace imagen también, y ésta en cuanto creación, o construcción, estamos en terreno del arte, porque en cuanto imagen es susceptible de convertirse en objeto de juicios estéticos, dado que se puede interrogar por su belleza, por su estética. Llegado a este punto, ante la belleza, ante la estética y su relación con la educación, partiré de la idea de estado que sostenían la corriente que aportó a la ilustración, desde el pietismo, desde el romanticismo alemán, pero que constituyeron gran influencia para el tema de la imagen, de bild, en alemán, y de donde obtenemos esta idea estética de la vida, estética del hombre, o de la vida bella como aquí lo hemos colocado. Vayamos entonces a explorar la idea de estado, en una misiva enviada por Schiller a Herzog Von Augustenburg:

No nos falta tanto el conocimiento de la verdad y del derecho como que este conocimiento influya sobre la voluntad..., no tanto la cultura filosófica como la cultura estética. Esta última la considero como el instrumento más eficaz para la formación del carácter, y finalmente para aquello que es totalmente independiente de la situación política y, por tanto, que hay que recibir sin ayuda del Estado<sup>49</sup>

Friedrich Schiller desde su juventud, donde en diversas misivas se ocupan del estado, reflexionan acerca del tipo de estado que debiera desarrollarse en Alemania, en la de aquella época, que como proyecto religioso imperaba cierto protestantismo pietista. (Rosental, 1965) ha dicho que Schiller saludó el advenimiento de la Revolución Francesa, pero más tarde se sintió defraudado por ella. Y ante la búsqueda del proyecto de estado mejor o superior, Humboldt, se opone a los fines del estado o, al estado como un fin en sí, se opone al estado ilustrado, ideas que constituyeron el ideario político de su tiempo, lo rechaza porque consideraba que dejar al estado la felicidad del hombre, constituía el peor y el más opresivo de los despotismos, tal consideración se fundaba en toda una crítica a los límites del estado, pues Humboldt decía que el estado no tenía límites. Como preámbulo a estas consideraciones, Humboldt había establecido una

El hombre que se hace imagen, el hombre como una obra de arte es un concepto que encontramos claramente en los trabajos que hiciera Guillermo Von Humboldt, que no desarrolló sólo, puesto que estableció una amplia correspondencia con instancia situada fuera del ámbito estatal y por encima del mismo, que le marca, sin embargo, los fines que el estado debe atender. El Estado ya no es, por tanto, un fin en sí mismo. La instancia exterior que le

---

<sup>49</sup> Citado en (Abellán, 2003) Carta de Schiller al Herzog Von Augustenburg, de 13.7.1793.

determina su función es el hombre. A Humboldt le interesa, en definitiva, más el hombre que el Estado, o más exactamente, el ideal de la formación del hombre.

Para Schiller el individuo también está antes que el Estado, en el sentido de que la plenitud humana no se logra a través de la política sino mediante el proceso de formación y educación del ser humano. La experiencia de la Revolución Francesa de 1789, a la que en un principio había saludado con simpatía, es para él una muestra de un gran intento, fracasado, por crear un hombre nuevo mediante la construcción de un nuevo orden político, un orden externo.

El intento estaba llamado a fracasar, según él, porque los hombres deberían estar moralmente maduros antes de poder construirse un estado racional. El punto de partida correcto para él no es, por tanto, la política, sino la educación del hombre. Y para la formación moral del hombre cree que necesario e imprescindible la formación estética. (Abellán, 2003)

Sin embargo, para los fines de este trabajo, la paideia sí nos permite considerar la formación política de los hombres, dado que, la politeia pretende como fin la organización de todo lo que ahora consideramos espacio público, pero con la precisión de que el espacio público es habitado con hombres que cuidan su espacio privado, que se cultivan, que son un efecto de la paideia, la politeia contempla a la paideia. Como propuesta para el presente donde precisamente acusamos un abandono del espacio público, la paideia complementa a la formación que propuso Schiller.

Finalmente, nos resta precisar que la formación, como devenir desde la paideia y la Bildung, podemos colocarle cierta delimitación, con la precisión de la estética de sí que Foucault ya hacía, como el arte de vivir bien, de cuidar de sí. Foucault acusaba que había existido durante mucho tiempo ya, un marcado individualismo, por lo que nos plantea como deber el convertir a la vida de sí, en auténtica obra de arte, esa acción podría permitir un nuevo tipo de subjetividad que podría terminar con esa acusada individualidad, donde los hombres no se preocupan por el otro, la vida como obra de arte es un bello vivir, en cuanto a belleza esta plantea una forma de relación ética con el otro y con la naturaleza. La vida como obra de arte incluso, llega a ser planteada como una forma de resistencia, ya que es una forma de librarse del Estado. Realmente Foucault nunca planteó una definición clara de lucha o de rebelión, pero la vida como obra de arte tal vez sea la disidencia más grande y la más fuerte oposición

al Estado, esto en cuanto a que “no existe otro punto de apoyo primero y útil de resistencia al poder político que el que se encuentra en la relación de uno para consigo mismo” (Foucault, 1988) El cuidado de sí, el cultivo de tal estética es el cuidado del poder, el siempre el cuidado de los otros, según Foucault se cuida a los otros al gestionar el poder en el sentido de no-dominación, es una ética de la libertad.





## **CAPÍTULO 3**

# **HACIA LA LIBERTAD EN LA EDUCACIÓN, UNA RECONSTRUCCIÓN PARA LA FORMACIÓN Y EL ARTE COMO MEDIACIÓN**



*Se trata de ir hacia el origen del "Mito de la Modernidad". La Modernidad tiene un "concepto" emancipador racional que afirmaremos, que subsumiremos. Pero, al mismo tiempo, desarrolla un "mito" irracional, de justificación de la violencia, que deberemos negar, superar. (Dussel, 1994, 7)*

## Presentación

Ante la reconstrucción, cabe señalar el carácter de nuestra propuesta, dado que, ¿es acaso posible hablar de reconstrucción? **reconstruir**. ‘Rehacer o volver a construir’ y ‘reproducir [algo] ya pasado’. Verbo irregular: se conjuga como *construir* (RAE, 2005), en el título asentamos que se trata de reconstruir con libertad. El sentido que proponemos aquí de reconstrucción, nos propone una dirección, un punto de llegada en el sentido de utopía, de meta itinerante, cambiante, pero que nos da el sentido del caminar, de la búsqueda, o, por lo menos de inercia, de movimiento que tiende hacia la libertad en la educación, si es que eso, en la condición de paradoja que señalamos antes, de la educación, es posible. La propuesta es que lo es, desde la perspectiva de lo que aquí hemos llamado la formación, la Bildung, más precisamente. Lo es en el sentido de planteamiento de ese movimiento que claramente ocurre más como propuesta, como conformación de un derrotero.

Pero, ¿por qué el planteamiento hacia la libertad en educación? ¿por qué hacia la bildung? ¿por qué la propuesta de recuperar paideia, areté, épiméleia? ¿No es acaso mejor pensar, por ejemplo, revolucionariamente y proponer una transformación, un acabar de raíz lo caduco y plantear nuevos horizontes? Pero lo colocado respecto a la educación, al Dasein y las relaciones que se establecen, ya sea para sí, o como práctica social, como instituyente social, se dan en el orden del discurso, el Dasein lo es y se desarrolla, se abre al otro, se puede convertir en reflexión, en la medida de que aparece el otro, el Dasein es un movimiento que se constituye como una reflexión con el otro, el Dasein es discurso. Empezando por esto tan sencillo, no podemos crear desde cero un lenguaje nuevo, no nos es posible, las representaciones que como flujo nos construyen, son imaginarios que, en su fuerza creadora, nos han sido legadas desde muy antiguamente y desde muy diversas culturas ya, no se puede despreciar la magnífica obra colocada en nuestra construcción, siempre en el orden del lenguaje, hemos dicho. Pero si nos es posible la reconstrucción, ¿en qué sentido es posible esa reconstrucción, hacia dónde?

Antes hemos dejado claro que la libertad en la educación es posible, más aún, es deseable y necesaria, esto como una imposibilidad de ser determinados totalmente en cuanto sujetos, puesto que, si el poder se ejerce sobre los cuerpos, también los crea como lugares de resistencia, de lucha, de enfrentamiento dialéctico, donde el poder puede ser transformado, en la aspiración de alcanzar las más grandes costas de autonomía. Al servicio de este fin hemos colocado a la educación, la hemos planteado, recogiendo aportes de la *paideia* y de la *bildung*, como formación. La educación como formación, que proponemos, nos interpela y exige, una nueva narrativa, es decir, nos propone a la aventura de la creación, si la performatividad nos ubica en el discurso desde donde somos creados, el discurso como constituyente del *Dasein*, como materialización del imaginario social instituyente, entonces podemos también, a partir de la propuesta de un discurso que desvele el montaje, de cómo el poder opera, de cómo crea, desde el discurso y cómo reitera constantemente conductas, identidades, realidades varias donde la velocidad y lo desechable conforman: “el mundo del *performance* es el mundo de la rapidez, el cumplir con el mayor número de acciones, de lo desechable, de lo *light* del snobismo.” (Mata, 2006, 17) Si se hace visible tal mundo, entonces podemos buscar entre él y resistir. La educación como práctica, como discurso, como inventora de realidades, la educación como invención, de sujetos, de sueños, de formas de vida, como transformadora de humanos en máquinas uniformes. Pero entonces podemos oponer la educación como formadora, como mediación entre los sujetos, entre las sociedades, se puede apostar al encuentro, “Aquí el sujeto tendría que romper los vínculos que lo atan a los mitos que fundan al imperio y colocarse como creadores de su sí mismo, con los otros y de frente a los otros” (Mata, 2006, 82), tales son las posibilidades de la educación, es el espacio que se crea, o se recrea, se reconstruye, precisamos en seguida.

### **3.1. Reconstrucción para la formación**

¿Es acaso traer lo que hicieron los griegos antes, lo que se retomó de la cultura greco-romana, de los aportes del romanticismo alemán y proponerlo como, artefacto multiparchado con retazos variopintos y multicoloridos, para ofrecerlos como panacea ante la velocidad, la modernidad, o su caída, su agotamiento, que se nos escurre entre las manos, en esa imagen líquida que Zigmunt (Bauman, 2004) nos ofrece? ¿No es lo que se ha ido colocando de a poco, un hilvanado de ideas, de interpretaciones varias acerca de la educación, y ofrecerlas

como contraste ante lo que se da en el presente como educación? En este punto es necesario aclarar y dejar contundentemente el sentido de la reconstrucción, pero un poco antes, se puede hacer una coincidencia con Foucault, a propósito de la última entrevista que él dio, poco antes de su muerte:

**P.** ¿Cree usted que los griegos ofrecen una alternativa atrayente y plausible?

**R.** ¡De ninguna manera! Yo no busco una solución alternativa; no se puede resolver un problema imitando lo que hicieron otros hombres en otro tiempo. Mi intención no es reconstruir la historia de las soluciones, y éste es el motivo por el que rechazo la palabra *alternativa*... (Foucault M. , 1984)

No es resolver, no es un volver al pasado, como bien ha señalado Foucault, es nuestra época, es nuestro tiempo, es nuestro presente, es el tiempo, como fabricación humana y, como elaboración nuestra. Es nuestro tiempo donde podemos hacer propuestas, acaso seguirlas o impregnar algo de sentido a lo que aquí encontramos, desde allí entonces, hay mucho que visibilizar para saber qué hemos perdido en el camino, qué se hizo antes, qué hay aún en nuestras prácticas, en nuestras tecnologías que permanece latente aun dándonos forma, como flujo de representaciones, de no hacerlo, estamos en terreno de la performatividad, en el sentido del borrado, del ocultamiento de los dispositivos de poder de su propia genealogía.

Por el contrario, el llamado a la formación y del planteamiento de las técnicas de sí, del cuidado de sí, nos muestra, acaso nos desoculte, lo que se ha quedado en el camino, podemos en ese sentido, ofrecer imágenes de humanidad que se ocultaron, prácticas de sí que se transvaloraron acaso, si no es que se destruyeron claramente. El llamado a la formación nos presenta la construcción de una imagen de humanidad que aspira a la excelencia, a un estado de humanidad superior, a desprenderse, en el nivel del conocimiento de la imagen de hombre que la deformación de la época nos presenta performativamente como triunfador, por acumular dinero por el dinero, racionalidad instrumental antes que racionalidad ética, educación como formadora del ser humano hacia la formación libertaria o hacia la performatividad. Ante ese presente que amenaza con destruir al mismo hombre, vale la pena, entonces, no sólo *Rehacer o volver a construir* y *reproducir [algo] ya pasado*, es decir la reconstrucción, sino ir quitando las capas, los sedimentos, los escombros de nuestro presente, para ver lo que se quedó enterrado y entonces, corregirse, porque:

Uno siempre está a tiempo de corregirse, incluso si no lo hizo en su época de juventud. Siempre existen medios para volver al buen camino, incluso si ya estamos endurecidos; siempre puede uno corregirse para llegar a convertirse en lo que habría llegado a ser y no se ha sido nunca. Convertirse en algo que nunca se ha sido tal es, me parece, uno de los elementos y uno de los temas fundamentales de esta práctica de uno sobre sí mismo. (Foucault, 1994, 54)

La reconstrucción ofrecida no es entonces, la de simplemente proponerse a rehacer, a reconstruir, a traer algo del pasado y colocarlo en nuestra arquitectura, sino destruir, tirar lo que queda, lo que nos ha deformado tal vez, el tirar piedra a piedra, desmontar los edificios hasta sus últimos cimientos, sus últimos escombros y buscar lo que se ha quedado enterrado, o lo que se ha perdido o muerto. El enfrentarse con el error, donde nos deja el abandono de ciertas técnicas de sí, error que nos coloca en una especie de barbarie<sup>50</sup>, que sabe cada día más, pero que se destruye a gran velocidad, nos lleva a enfrentar los edificios actuales ya sea del hombre o de la educación, de la ciencia y cualquiera de sus creaciones.

Del enfrentamiento de lo perdido y lo que hoy tenemos, aparecemos en el error, pero por lo mismo, en la posibilidad de la corrección, en la posibilidad de la reconstrucción, ubicar ese fallo es lo que nos dará la posibilidad de reconstruir, el fondo es el error, habría que mirarlo así. Continúa diciendo Foucault; *la práctica de sí mismo se impone sobre un fondo de error, sobre un fondo de malos hábitos, sobre un fondo de deformaciones y de dependencias establecidas y solidificadas de las que es preciso desembarazarse*. Pero, si bien es cierto que lo referido habla sobre sí, sobre técnicas de sí, como Foucault lo dice, y que atañe al cuidado de cada quien, de sí, del propio sujeto que, mediante la aplicación de diversas técnicas ha de lograr la corrección descrita, *la liberación que da la formación de un saber, nos lleva a preguntarnos si ¿lo que es válido o necesario para un sujeto, en cuanto cuidado de sí, puede serlo para un grupo amplio, para toda la sociedad?* no nos es posible oponer, la generalización de las prácticas, del cuidado de sí, como una alternativa, como una reconstrucción, de sí, pero que en un proceso donde se conforma al ser, al sujeto, parece no solo ser posible, sino que se realiza constantemente, es decir, las prácticas individuales se

---

<sup>50</sup> Me refiero al momento de muerte normalizada, de asesinatos, de tráfico de personas como único fin de obtener dinero, todo en plena época de grandes avances científicos en las llamadas ciencias duras, exactas, pero que acusa una degradación de lo humano que amenaza su propio ser, puesto que, en tal presente, que hemos llamado performativo, solo se legitima lo que deja ganancias económicas. No lo hace la ética, no la estética y no la vida como obra de arte que veremos más adelante.

enmarcan en un grupo social, aún más, se producen como histórico-sociales, porque no hay sujetos en soledad, es decir, el individuo parece no serlo, dado que es creado por discursos del imaginario que instituye. Sin embargo, regresamos a la posibilidad de reconstrucción, tengo que buscar cómo ha de ser esa reconstrucción, desde donde, es decir, desde dónde se hace la educación, desde donde se hace lo que es la educación, tal búsqueda para saber cómo el cuidado de sí, o la formación nos permitirán reconstruir, volver a hacer la educación. Antes ya hemos andado un poco el camino sobre esta cuestión, lo educativo se hace desde el imaginario, habíamos colocado, pero se hace como sociedad, como histórico-social, ¿se puede desde el individuo hacer la educación hasta el imaginario?

Lo social-histórico es lo colectivo anónimo, lo humano impersonal que llena una formación social dada, pero que también la engloba, que ciñe cada sociedad entre las demás y las inscribe a todas en una continuidad en la que de alguna manera están presentes los que ya no son, los que quedan por fuera e incluso los que están por nacer. Es, por un lado, unas estructuras dadas, unas instituciones y unas obras «materializadas», sean materiales o no y, por otro lado, lo que estructura, instituye, materializa. En una palabra, es la unión y la tensión de la sociedad instituyente y la sociedad instituida, de la historia hecha y de la historia que se hace (Castoriadis, 2007, 11)

Aquí aparece, dentro de lo histórico social, en cuanto tensión entre la sociedad instituyente y la sociedad instituida, lo que se hace, en el sujeto que, desde el imaginario, se produce. Recordemos el carácter creador del imaginario, lo inventivo, es la posibilidad infinita de la invención social, es la apertura a la creación y re-creación, cada grupo social como cada sujeto, en cuanto creador y recreador de sus lo que le hace posible existir, es también el creador de su propia historia. Pero en cuanto discurso, es también productor de relatos, de discursos, de narraciones donde se recrea. Veamos ahora al otro y a las técnicas de sí, en relación con este imaginario que se recrea.

La salvación de los otros era la consecuencia, el efecto, del cuidado de uno mismo, dice al final de su cuarta lección (Foucault, 1994), refiriéndose a lo que se hacía, a la forma en que se practicaban las prácticas de sí en la época antigua, particularmente esta narración la hace desde los comentarios de Séneca y de tal época. Lo anterior tiene sentido porque ya antes, en el mismo texto de *Herменéutica del Sujeto*, se ha colocado el otro como mediador, es decir, en cuanto se trata de hacer una serie de prácticas de sí que están relacionadas con el cuerpo, con el alma, con el conocimiento, con la política, con la filosofía en fin, el cuidado de sí

necesita al otro, como referente, con imagen de reflexión, aún más, no se trata de que mediante el cuidado de sí, mediante el sujeto que desarrolla una práctica consigo mismo, se acabe cierta ignorancia y sea sustituida por un saber, sino que exista una tendencia al sujeto definida por la relación consigo mismo. El sujeto se ha constituido a partir de las prácticas de sí, entonces se desarrolla una relación con el otro, que le permite constituirse a su vez como sujeto. El no-sujeto ha sido reformado por el sujeto y ambos devienen en sujetos. Estamos ante el lugar del maestro, dice Foucault que: “A partir de aquí el maestro es un operador en la reforma de un individuo y en la formación del individuo como sujeto, es el mediador en la relación del individuo a su constitución en tanto que sujeto.” (Foucault, 1994, 58).

De tal forma que la reconstrucción es posible, es cotidiana, que las prácticas de sí, como la posibilidad de ser sujetos, como esa relación entre el sujeto y el no-sujeto, nos permiten colocarnos en el lugar de la educación, nos encontramos en un edificio que ahora ha sido permeado por una renuncia al cultivo del alma, como Foucault lo llama, pero que, mediante la recuperación de una imagen de humanidad que nos propone ir a lo sublime, a lo bello, mediante, entre muchas cosas, las prácticas de sí, es posible y necesario reconstruir, es allí donde el otro se hace patente, donde el otro es referencia para el que desarrolla una práctica de sí, se coloque ahora como reformador del otro, es decir, como maestro. El otro como mediador. Pero el papel del maestro y el sujeto, es decir, entre el sujeto y uno mismo es la filosofía, es la guía de todos los hombres, es el conjunto de cuidados y prácticas que el sujeto coloca sobre el cuidado de sí, sobre el cuidado de los otros.

De este modo, la figura y la función del maestro se van a ver en este momento puestas en cuestión. Esta figura del maestro no corre tanto el peligro de desaparecer cuanto de ser desbordada, de entrar en concurrencia con toda una práctica de sí mismo que es al mismo tiempo una práctica social. La práctica de uno mismo entra en íntima interacción con la práctica social... (Foucault, 1994, 63).

Finalmente, esa posibilidad de ser desbordada, es el anhelo que muchos maestros declaran que se persigue, incluso se ha colocado como fines de la educación, sin embargo, el poder es lo que más se consigue. El cuidado de sí, como desborde del sujeto docente es el sitio común donde los sujetos que logran cierto cuidado de sí, siempre llegan.



### 3.2 El arte como mediación

El presente de educación performativa, como lo hemos llamado, nos sumerge muy velozmente en una vorágine que se subordina al discurso del triunfo del capital y el uso de la tecnología y la ciencia positivista como instrumentos para una acumulación cada vez mayor de capitales y cada vez más en pocas manos. Todo ello da por resultado, un *para qué sirve* la educación, es decir, la educación es el medio que permitirá acumular capital, es un negocio, tanto para quien la recibe, como para quien la imparte, aún si es impartida por el estado, éste actúa determinado por las políticas internacionales, que, a través de recomendaciones y de condicionamientos para recibir préstamos que ejerce el BM, el FMI entre otros, determina un sistema educativo que le es adecuado a los intereses de los empresarios transnacionales.

Los comerciantes del mundo solicitan características específicas de los sujetos que han de operar las industrias y empresas en el planeta, tales operarios deben ser capacitados, competentes, aptos, tanto en los conocimientos técnicos como en la disposición y la resolución de problemas, pero no sólo en eso, es menester que una “alma” lo habite, la vigilancia viene desde dentro, el control por excelencia siempre ha sido sobre el cuerpo, el control de los cuerpos, como se hace y se ha venido haciendo desde hace mucho tiempo, es la meta. De aquí que podemos decir que se hace del sistema educativo el lugar de la no formación, de la no posibilidad de la formación y por tanto de la no libertad. La libertad es el subrayado que hago aquí, puesto que el camino a la formación puede ser entendido como el camino a la libertad, son complementarios, son tal vez, condicionantes uno del otro,

Continuando con el control del cuerpo, cabe señalar que un sujeto que cuestione el orden supranacional dado por los intereses de las grandes empresas por encima de la naturaleza y de la vida humana, que cuestione lo que hemos señalado como condiciones performativas de la sociedad y de la educación, no es adecuado. Muchos discursos cuestionan el momento actual, parece que lo hacen, pero al final se colocan como seguidores, como repetidores del discurso del progreso, mismo que es concebido como una acumulación progresiva de bienes materiales o de poder, revestido de símbolos diversos, pero al final poder, entonces no es un cuestionamiento sino un intento de reforma, de un hacer mejor para el mayor éxito de la performatividad. Se piensa y se actúa como si el sistema económico y su racionalidad, su libertad de mercado, fueran independientes y autoprogramables, entonces todo puede ser

delegado al mercado. La imagen de hombre como apéndice de la máquina, del mercado, del sistema, hombre que solo es otro insumo, es la constante. La imagen de hombre, de humanidad es esa, la del hombre-máquina.

Pero ante tal determinación, ante tal fabricación del hombre máquina, después de insistir sobre el cuidado de sí, después de insistir sobre la formación y de la necesidad de una estética de la vida, de la formación como una aspiración de una vida sublime, de una vida bella, como obra de arte, hay posibilidad de oponer al hombre-cosa, al hombre máquina y con él, la reificación de sus producciones, el arte. Pero ¿Qué es una obra de arte? Vayamos de nuevo a lo que Foucault, colocó como guía de todos los hombres que ya apuntábamos antes, la filosofía, en esta parte, con cierto atisbo al plano estético.

La pregunta por el arte es de Heidegger, él emprende una búsqueda, en sus caminos del bosque, donde precisa una investigación por lo que es el arte, Heidegger se lanza a la búsqueda del origen, y así, buscando, encuentra la esencia, la que nos dice qué es algo y cómo es y a partir de donde y por lo que una cosa es, Heidegger le llama el origen, se propone encontrar el origen de la obra de arte, pero se topa con la esencia, con la obra, con el artista. Hay una serie de reciprocidades que nos van a permitir asomarnos con Heidegger a la obra de arte:

El origen de algo es la fuente de su esencia. La pregunta por el origen de la obra de arte pregunta por la fuente de su esencia. Según la representación habitual, la obra surge a partir y por medio de la actividad del artista. Pero ¿por medio de qué y a partir de dónde es el artista aquello que es? Gracias a la obra; en efecto, decir que una obra hace al artista significa que si el artista destaca como maestro en su arte es únicamente gracias a la obra. El artista es el origen de la obra. La obra es el origen del artista. Ninguno puede ser sin el otro. Pero ninguno de los dos porta tampoco al otro por separado. El artista y la obra son en sí mismos y recíprocamente por medio de un tercero que viene a ser lo primero, aquello de donde el artista y la obra de arte reciben sus nombres: el arte. (Heidegger, 2010, 7)

De tal cita, Heidegger se encuentra en un círculo vicioso donde se ve, obligado a romper tal círculo, encontrando que aquello que sea el arte nos dice la obra, qué sea la obra nos dice la esencia del arte, Heidegger, advierte el carácter de cosa que se asoma y que se antoja inseparable de la obra de arte, las obras de arte reposan allí donde estén las cosas, pero se advierte además el carácter se alegoría, de símbolo. En filosofía Heidegger nos dice que son

las cosas. *Las cosas en sí y las cosas que aparecen, todo ente que es de alguna manera*, pero la cosa no queda bien definida, con la imposibilidad de conocerla, se nos plantea la necesidad para poder saber que es el arte, de pronto Heidegger coloca la diferencia entre materia y forma, misma que se ha usado antes en otras teorías de estética y teoría del arte, Heidegger hace todo un rodeo alrededor de estas cosas porque declara que desconfía de tales bases, entonces examina a las cosas, indaga por su coseidad, les encuentra en el mundo como utensilios, que son las cosas que de artificio han sido creadas y con ello, destinadas a tal fin, la cosa como utensilio, basada en su utilidad, confiabilidad no alcanza todavía para decirnos en qué se diferencia el arte de las cosas, cómo es que el arte es, pero lo que si ocurre como aleteia, como desocultamiento es la verdad, ocurre cuando las cosas en su carácter de utensilio nos permiten encontrar ese ente, ese ser-utensilio que habita allí,

En la obra de arte se ha puesto a la obra la verdad de lo ente. «Poner» quiere decir aquí erigirse, establecerse. Un ente, por ejemplo, un par de botas campesinas, se establece en la obra a la luz de su ser. El ser de lo ente alcanza la permanencia de su aparecer.

Según esto, la esencia del arte sería ese ponerse a la obra de la verdad de lo ente. Pero hasta ahora el arte se ocupaba de lo bello y la belleza y no de la verdad. Por eso, a las artes que producen este tipo de obras se las denomina bellas

artes, en oposición a las artes artesanales, que elaboran utensilios. No es que el arte sea bello en el campo de las bellas artes, sino que dichas artes reciben ese nombre porque crean lo bello. Por el contrario, la verdad pertenece al reino de la lógica, mientras la belleza está reservada a la estética. (Heidegger, 2010, 25)

Heidegger sigue la investigación de lo que es una obra de arte y con ella, la obra y el arte mismo, incluido el artista, para ello recurre ahora a la revisión de un templo, repasa la instalación de la obra, encuentra como instalar es erigir, pero cuando se habla de una estatua, se le sacraliza, se le consagra y glorifica. Hay dignidad y esplendor donde se ubica, donde se erige, entonces se llama al dios a ocupar lo consagrado, sino que es en la dignidad y en el esplendor donde se hace presente el dios, *de ese esplendor brilla, es decir, se aclara, aquello que antes llamamos mundo*. La obra levanta un mundo, la obra que se hace obra. Las cosas carecen de mundo, una piedra es una piedra, no hacen mundo, pero la campesina que Heidegger menciona, hace mundo, porque mora en la apertura de lo ente. Levantar un mundo forma parte de ese ser-obra, pero al ser-obra también, al levantar el mundo también trae la tierra, es más, la tierra se crea por el levantamiento de la obra.

El mundo es la abierta apertura de las amplias vías de las decisiones simples y esenciales en el destino de un pueblo histórico. La tierra es la aparición, no obligada, de lo que siempre se cierra a sí mismo y por lo tanto acoge dentro de sí. Mundo y tierra son esencialmente diferentes entre sí y, sin embargo, nunca están separados. El mundo se funda sobre la tierra y la tierra se alza por medio del mundo. (Heidegger, 2010, 38)

Pero tierra y mundo se fundan en una relación dialéctica, pero no de la forma en que habitualmente se conciben, como enfrentándose, como en lucha, lo están, pero no para anularse, sino que en la lucha se revelan, se asignan sus respectivas esencias, mundo y tierra se crean, se traen una a la otras, por medio de la obra, la lucha de mundo y tierra también es instigado por la obra. Acompañaremos ya muy poco a Heidegger en su búsqueda, puesto que hasta aquí aparece que aún no logramos conocer a la obra de arte, no logramos saber de lo ente, es decir, el ente se abre y se cierra, se oculta. Ante el ocultamiento, cuando se da lo contrario, un desocultamiento, es en el acontecimiento. Acontece la aleteia, el develamiento y con ella, la verdad. La verdad es entonces lo que ocurre cuando existe tal desocultamiento. Aún otro poco, Heidegger muestra como en el cuadro de unas botas, la luz se hace por medio de la obra, es en la obra que se da el desocultamiento, la luz trae el ser en la obra, la belleza es uno de los modos de presentarse la verdad como desocultamiento. El ser-obra acontece también como cuidado, entonces la obra de arte es el cuidado creador de la verdad en la obra.

Hasta aquí con el razonamiento de Heidegger, nos prepara para enfrentar el mundo performativo, podemos oponer la vida como una obra de arte, veamos, si hacemos una analogía con lo que Heidegger investiga sobre el origen de la obra de arte, podemos buscar el origen de la vida como obra de arte, su esencia. Si la obra hace al artista, y ambos, obra y artista son hechos por el arte, aquí, en la vida como una obra de arte, vida como búsqueda de la belleza-vida encontramos al artista, ese quien ha cuidado de sí, el que, por medio de las prácticas de sí, aspirando a una imagen que se eleve de entre la tierra, inaugurando un mundo, coloca en ella a la verdad, ha creado a la verdad y la ha colocado en su vida, lo ha hecho con ese cuidado.

La vida es ese espacio que se ha erigido, se ha erigido como obra, siguiendo el ejemplo del templo que Heidegger nos *devela*, el hombre artista es el origen de la obra (su vida misma es la obra, en este caso), ha quedado así transfigurado en artista, ha consagrado su obra, la ha dotado de dignidad, la ha sacralizado y entonces, en la dignidad y esplendor donde se ubica,

donde se erige, entonces se llama al dios a ocupar lo consagrado, sino que es en la dignidad y en el esplendor donde se hace presente el dios, *de ese esplendor brilla, es decir, se aclara, aquello que antes llamamos mundo*. La obra levanta un mundo, la obra que se hace obra. Las vidas que no han cuidado de sí, carecen de mundo, una piedra es una piedra, no hacen mundo, pero el que cuida de sí, como la campesina que menciona Heidegger, hace mundo, porque mora en la apertura de lo ente. Levantar un mundo es parte de ese ser-obra, pero al ser-obra también, al levantar el mundo también trae la tierra, creada por el levantamiento de la obra. Aquí podemos coincidir con Heidegger que el hombre hace al mundo imagen, lo crea imagen y se coloca en él, es su cualidad de sujeto, pero colocándose en esa imagen como vida bella, como ser-obra-bella, se hace arte-artista.

De lo anterior podemos decir, ligando la primera parte con esto último arriba comentado, que el hombre como cosa, como existencia reificada, abandonado a su coseidad, a la inercia de los dispositivos de poder que lo conforman, abandonado a el flujo de representaciones, de imaginarios que el poder reproduce, está oculto, cubierto, es el ser-oculto que se encubre a sí mismo, pero hay posibilidad, hay forma de ir en pos de ese desocultamiento, ese es el trabajo del artesano, porque de poco a poco, con mucho cuidado, artesanalmente, acontece la aléteia, el develamiento de la verdad, ha acontecido porque el hombre en ese trabajo artesanal, en ese cuidado, ha colocado la verdad en sí, ha trabajado en sí, se ha hecho obra de arte, ha conformado un sí mismo como obra con dignidad, con esplendor y dios ha sido llamado a ocupar lo que así ha sido consagrado. La vida humana como arte, como producto del cuidado constante, como obra de arte es lo que apostamos aquí como orientación para la educación, como una imagen que ha de desocultar eso divino que puede ser develado del hombre, eso que se consagra para la dignidad, para lo esplendoroso y alejarnos, quizá de la performatividad, de lo contrario del esplendor, parece que es hora, parece que nos hace falta, que nos urge, en cuanto sumidos en la barbarie, trabajar para un imaginario de vidas-bellas-obras de arte, tal es la base de lo que proponemos aquí, en lo educativo, como formación.

### **3.3 La formación**

Hemos apuntado ya mucho sobre lo que es la formación, lo hemos hecho someramente a lo largo de los folios anteriores, voy a distanciarme un poco de la obra de arte y del cuidado de sí, para acercarme a la formación, lo haré desde la Bildung. Recuerdo, a propósito de ello a

una crítica a dos imágenes que circulan por la internet, las cuales son *memes* donde los estudiantes se mofan de la *bildung*, *Spiderman* tras de un escritorio preguntándose y ahora, “¿cómo aplico la *bildung*?” (Meneses, 2015, 15) Meneses interpreta y precisa acerca de tales *memes*, pero lo muy interesante para el trabajo que aquí nos reúne, es el calificativo que hace a la *bildung*, puesto que, en cuanto objeto, hay un trato académico como generalidad de ésta, pero encontrar que: ...la célebre y más grande de las invenciones humanas, *la Bildung*... Aún a pesar de que tal consideración ha sido hecha en un contexto de crítica, de que pudiera pensarse en que tal frase está *sacada de contexto*, no lo es si se precisa un poco la dimensión de la *Bildung* y el trato que podemos encontrar hoy día.

Si La performatividad teje una serie de determinaciones de los sujetos y de las relaciones que éstos tejen entre sí, donde la imagen de humanidad queda subordinada a la lógica de un utilitarismo generalizado, de una mercantilización de los procesos y de las relaciones humanas, de la estandarización de los sujetos y, por ello de una proscripción de lo diferente, entonces parece haber un ocultamiento, un desdén, una infravaloración de todo aquello que no deje dinero.

Pareciera ser que hoy tenemos un escaso o casi nulo conocimiento, no sólo del pasado lejano, sino desde las últimas dos o tres décadas, de las formas de vivir, de los valores usados y de las más grandes invenciones humanas. Por ello la *bildung* como la *más célebre, la más grande de las invenciones humanas* de Meneses, me produce, además de un completamente de acuerdo, la sorpresa ante la reflexión de que, en 20 años de servicio como docente frente a grupo en primaria y secundaria, bachillerato a veces, la palabra *formación* aparece múltiples veces pero desde el sentido común, académicamente hablando, como pragmatismo, como objeto de mercadotecnia educativa, es decir, como anuncio de las escuelas privadas que ofertan sus cursos con slogans como formación para el trabajo, para la vida, en competencias, docente, investigativa, etc.

La palabra *formación* es casi un prefijo hoy día, da una idea de curso, de escolarización, pero difícilmente se encuentra como *bildung* y la referencia a la poderosa conformación de sujetos para sí, de su relación con la cultura, de la conciencia, de lo que Hegel llamó el espíritu. En veinte años de colocarse frente a un grupo de sujetos que buscan conocer algo, o buscan jugar o no sabe que hacen en un aula, la palabra *bildung* no apareció nunca, ni en los textos ni en

los libros para el maestro, aún peor, en los cursos de actualización para maestros y en el currículum que se desarrolla en las normales, las universidades donde estudian los docentes, la palabra *bildung*, siempre es una ausente, en las pláticas con docentes que consumieron sus vidas entregadas a la docencia, a la enseñanza prefieren decir ellos. La *bildung* con toda su historicidad, con sino de las más grandes civilizaciones, de los más grandes hombres que nos precedieron no aparece como tal, para Hoyos:

la formación es el producto de las relaciones sociales, culturales, económico-políticas y de traducción psicológica en la historicidad. Trasciende la idea de absoluto a la vez que no es réplica del mundo empírico. Tanto al nivel del sujeto individual como del hombre genérico, no tiene un principio localizado y un fin absolutamente formalizable. (2003, 7).

*Bildung* no tiene una traducción puntual al español, la más cercana es formación, pero vale la pena esclarecer el concepto, colocar algo de su historia, mucho más de lo que ya hemos venido colocando y más de aquella cita de Gadamer del primer capítulo, cita que inauguró el sentido de *bildung* tratada en este trabajo, pero que ahora ampliamente tocaremos. Por ello parece indispensable colocar algo de *los deberes para consigo* de Hegel, donde de entrada coloca a la formación como doble, en cuanto individualidad y en cuanto ser universal, pero también en cuanto su *conservación física* y en cuanto a la elevación de este ser individual a su naturaleza universal, es decir, en cuanto a su formación, podemos decir espiritual, tal condición, es aclarada por Hegel, puesto que el hombre es animal y espiritual, animal en cuanto no distingue lo esencial de lo que no lo es, *el animal no necesita de formación alguna, pues es por naturaleza lo que él debe de ser* (Hegel, 1998, 108) El hombre posee una doble vertiente, la espiritual, la racional, con la cual *debe* armonizar, Hegel ejemplifica con un hombre abandonado a su ira, y su actuar engeguado por esa pasión, Hegel lo señala como una falta de formación. Se trata de falta de formación cuando uno afirma un *interés*, que no le compete a él, o en el que no puede efectuar nada mediante su actividad (Hegel, 1998, 108). Hegel desde aquí nos ofrece una clara distinción entre lo que es una falta de formación, pero lo que quiero resaltar es que coloca las cosas que le competen al hombre, es decir, las cosas que, mediante su actividad, puede efectuar algo.

Me parece que con las citas anteriores podemos hacer un señalamiento y un contraste con lo que encontramos en el presente, me refiero al sistema educativo, puesto que al día de hoy, se

presenta, como lo hemos venido señalando en el tiempo de la performatividad, un negocio, la educación como un producto, como una *inversión económica*, por ello vale la pena detenerse un momento en este punto, puesto que la formación como Hegel nos lo plantea, nos obliga a que predominantemente sea el hombre espiritual, el racional quien debe *armonizar* con su animalidad, lo racional nos pide hacer de nuestro *interés* las cosas sobre las que podemos actuar, pero ese poder actuar, ese interés nos coloca, tal vez interpela en la acción. EL subrayado de éste punto, en contraste con el momento presente, irrumpe, puesto que se presenta el mundo como dado, como determinado en una racionalidad cada vez más acusada de determinara los hombres, acusada de una lógica que reduce a la naturaleza y hasta a los hombres a simples productos, esa es la lógica a la que se somete todo el sistema educativo y es lo que acusamos como performativo, pero entonces lo formativo, en este sentido que Hegel nos plantea, nos lanza a la acción, centra además el interés en las cosas sobre las que podemos actuar. Una característica del hacer académico, del educativo y hasta el escolar, es la simple enumeración de las necesidades, de lo que hace falta, pero, regresando otra vez a la docencia, hay cantidades de cosa que se señalan en los programas escolares, muchas las reflexiones que se hacen, por aula, por plantel, por país, pero entonces porqué pasa nada, porqué no hay acción, porque no se habla de ello son algunos de los cuestionamientos que se relaciona con la formación tal y como aquí se va planteando, puesto que, siguiendo otra vez la idea de Hegel, pues: de una forma comprensible, sólo se puede convertir en objeto de su interés aquello en lo que se puede aportar algo con su actividad. (Hegel, 1998, 109)

Si el mundo se ha hecho imagen, si en la racionalidad que la ciencia de corte positivista nos plantea encontramos el sino de nuestra era, parece ser que en todo ese camino han quedado excluidos elementos, ha sido conformada una imagen de hombre que lo determina de múltiples formas, a tal punto, que, en el presente al día de hoy, hay planteamientos que pudieran parecernos ajenos, como el cuidado de sí, trabajado en el capítulo anterior. Tal consideración de ajeno o mejor dicho, tales ausencias en el presente sobre conceptos que nos antecedieron y que lograron crear los cimientos y lo más grande de la cultura que hoy poseemos (me refiero a la *paideia*, a la *épipméleia*, a la *bildung*, o por lo menos a una postura crítica o emancipatoria como lo hizo la escuela alemana de Frankfurt), puede ser entendido como la predominancia de discursos donde se ha enfocado con una sola mira toda la



problemática que se presenta, me refiero al discurso médico, a la psicologización del discurso educativo, a la implementación de dispositivos que se toman prestados de la administración de empresas, de la psicología y otras disciplinas que, buscan hacer mucho más eficiente el sistema, pero así, sólo como sistema, como eficacia de los inputs y outputs, de los insumos y los productos, precisamente a la teoría de sistemas, de la objeción implícita de que la formación pueda ofrecer algo, puesto que el discurso de la formación no puede ser estudiado al margen de la estructura social que le da contenido, so pena de desvirtuarse. En tal crítica, queda excluido el carácter estético ya esbozado con Heidegger, pero la búsqueda, y el elemento estético como propuesta de formación, no sólo individual, sino para el pueblo, ya la había hecho Schiller, a propósito de una publicación lanzada, con poco éxito, pero donde escribió:

Todo, pues, cuanto es capaz de afinar el sentido moral” repárese en el hecho de que precisamente este aspecto sea mencionado en primer lugar, todo cuanto pertenece al ámbito de lo bello, todo cuanto ennoblece el corazón y el gusto, purifica las pasiones y contribuye a la formación general del pueblo, tiene cabida en su plan (Schiller, 1990, 7)

Cuando propusimos antes la vida como una obra de arte, es de extrañar que haya poca bibliografía, al día de hoy casi ha desaparecido, pues las ediciones donde se trató el tema, donde se desarrolló han dejado de editarse, se encuentra muy poco, es difícil, precisamente su ausencia da cuenta del abandono del tema, puesto que no es concebible la vida como obra de arte, mucho menos una educación estética, no se piensa en la formación del pueblo, menos en general, la educación del pueblo es un asunto cuasi abandonado, se le educa para el trabajo, pero no para el desarrollo ético, mucho menos estético.

Y, precisamente, existe un texto donde Salmerón (2002), nos hace un viaje por una gran cantidad de autores que crearon o que desarrollaron acerca de la Bildung, y nos cuenta, retomando a Moses, cómo son de novedad algunos términos:

Los primeros ilustrados restituyen el sustantivo *Bildung* al uso lingüístico común. En su escrito «Sobre la pregunta ¿qué significa ilustrar?» Moses Mendelssohn (1729-1797) analiza los términos *ilustración* (*Aufklärung*), *cultura* (*Kultur*) y *formación* (*Bildung*). Para empezar el autor constata que los tres términos acaban de hacer su aparición en la lengua alemana. Sin embargo, lo reciente de su llegada no indica que definan realidades inexistentes entre los alemanes. Formación, cultura e ilustración tienen como rasgo común denotar modificaciones de la vida civil que son resultado del afán común del hombre por mejorarla. La formación contiene a las otras dos. La cultura se manifiesta en la calidad y la belleza del trabajo, el arte y las virtudes cívicas, en «lo objetivo» según Menndelsohn. La Ilustración tiene a «lo subjetivo» como campo de acción: las tendencias, los impulsos y las costumbres. (Salmerón, 2002, pág. 14)

Ya desde aquí, parece ser que no queda aspecto de la vida humana que no quede contemplado dentro de la *bildung*, puesto que el concepto es muy grande, en cuanto conlleva a la cultura y a la ilustración en sí, por lo que el intento es el de concatenar las ideas ilustradas, con un particular toque alemán, producto del desarrollo histórico que se vivió en aquel momento. Cabe señalar que Menndelsohn, hace una precisión acerca del lenguaje, puesto que lo coloca como el signo más inequívoco de la formación de un pueblo, es la forma en que, mediante las deseables relaciones sociales, el pueblo obtendrá la ilustración, pero del choque entre lo interno y externo dado como colisión entre la ilustración (interno) y la cultura (externa), el estado será el responsable de armonizar tal choque. Es decir, se vislumbraba desde la perspectiva de Menndelsohn, que el Estado podría coaccionar a la ilustración de los individuos, precisamente, es a esta idea que se opusieron más adelante otros autores, entre ellos, Guillermo Von Humboldt.

Por otro lado, la teoría de la *Bildung* de Gotthold Ephraim Lessing (1729-1781), Salmerón nos dice que, se basó en una lectura crítica de la Escritura, que su idea era reivindicar la religión de Cristo: «aquella religión que él como hombre reconoció y ejerció y que todos debemos tener en común con él» Para Lessing, las verdades de la religión, tendrían una coincidencia, es el lugar común donde se habría de llegar las verdades de lo racional, por ello, entonces, las religiones reveladas, son tan solo estadios de transición «según los cuales se puede y se debe desarrollar individual y solitariamente el entendimiento humano» Estos estados de tránsito hacia la perfección configuran una idea de la religión y más concretamente de la revelación como instancias formativas. «Lo que es la educación para el individuo lo es la revelación para todo el género humano» Muy interesante la educación como revelación,

puesto que la revelación mantenía un nexo con dios, pues éste era el que enviaba a mensajeros o el mismo revelaba la verdad, la educación entonces puede entenderse como divina, en esa doble dirección se puede mover el concepto.

Así mismo, Salmerón agrupa con el concepto de neo-humanistas a Von Humboldt, a Leibniz, Herder, Kant, Schleiermacher, a Nietzsche lo coloca como crítico tardorromántico, después aparece Adorno con su crítica acerca del holocausto. Veamos entonces, que los neohumanistas, en el afán de colocar al hombre como productor de las condiciones y de las reflexiones antropológicas y de toda filosofía, además de colocar en la formación individual el peso de lo educativo, podemos entender, que el momento que vivían, como entusiastas de la Revolución Francesa de la que fueron contemporáneos, fue vista como una liberación, en primera instancia, pero después se colocan como un pueblo luchando heroicamente contra la tiranía monárquica, que es derrocada y luego miran instaurar un régimen que vuelve al mismo despotismo, que cercena las libertades individuales, que sume al pueblo en un dominio que, al sentir de ellos, parecía traicionar los intereses con los que se desarrolló la Revolución.

Entonces, parece que no es el Estado el que determina la libertad para todos los seres humanos, no es la garantía de que se establecerá una felicidad, una libertad para todos los ciudadanos, pues si Francia le gana el desarrollo de la Revolución a Alemania, las críticas a lo que devino en Francia después de la Revolución, crean la crítica, por lo que la apuesta no es a un cambio desde la cúpula del Estado, sino que se necesita un cambio desde los individuos, quienes desde una imagen modelada por la estética y la ética, pueda aspirar a ser, a modelarse como tal, garantizando con ello el no volver a caer en otro despotismo como ocurrió con la Revolución Francesa, el caer en esa nueva tiranía, como lo consideraron los alemanes, es por ello, la apuesta estuvo entregada toda a la pedagogía, puesto que, se convierte en la instancia encargada y capaz de producir los cambios sociales necesarios, a través de la formación individual, a través de la *bildung*.

Entonces es, a través de una búsqueda, del desarrollo de una estética, de una imagen de humanidad que, enarbolando la libertad, pueda marcar el derrotero donde los seres humanos puedan llegar. La *bildung*, entonces encarna el destino de todo un pueblo, podemos decirlo así, desde la *bildung*, encontramos una estrategia que pretende evitar ese sufrimiento de todo un pueblo, puesto que entonces la defensa de la libertad no corresponde, no es tarea de sólo

un ejército, sino que corresponde a cada individuo, a través de la formación. Schiller sigue insistiendo en retomar como ejemplos ciertos rasgos del pueblo griego, dado que, por ejemplo, para Schiller, encarna el ideal de:

... “noble sencillez y serena grandeza”: convertido por Winckelmann en clave de bóveda para comprender la totalidad del arte antiguo, anima de principio a cabo este escrito de Schiller y lo sitúa ya en la cercanía de Goethe. Pero mientras que éste ve en el mundo griego imágenes originarias o prototípicas de la belleza en cuanto principio metafísico y como expresión de la perfección y la armonía, Schiller descubre en la Antigüedad ante todo “modelos” dignos de ser seguidos, con los que vincula de manera inmediata el doble deber de la imitación estética y de la educación moral. (Schiller, 1990, 26-27)

De tal forma que esos modelos, a los que se refiere Schiller, marcan una serie de imágenes de hombre, son colocados como sublimes, como aspiración máxima y, acaso, logros de perfección, de la areté, como decían los mismos griegos, tal es el aprecio de la cultura griega y que, aquí se coloca como formación. Tal es entendida como una forma de purificar el gusto, acercarse a la sencillez, el acercamiento a los griegos, a los clásicos, El acercamiento a las obras de Homero, permitiría encontrar: *la unidad simple del gozo ingenuo por la narración, del contenido ético y de la expresión artística*. Tal es la consideración de la Iliada y La Odisea, poeta máximo entre los griegos, de donde Schiller pretendía refinar su gusto, pero lo que encontró en tal obra es: *“La vivencia de un suceso bello por su verdad intrínseca y de una forma libre de toda afectación causó en Schiller un efecto purificador y esclarecedor.* (Schiller, 1990, 27)

De tal forma que se hace patente tal educación moral arriba señalada. Ciertamente que, adaptados a una época, a un tiempo, como el presente, que ha excluido desde hace mucho una estética humana, o que ha quedado ceñida al puro campo del arte, pero ese es, en el momento presente, el aporte, la valía, la importancia de la formación, la propuesta de una imagen de humanidad, que permite, como aspiración sublime de lo humano, una posibilidad de conformar, de sujeto por sujeto, la posibilidad de desarrollo de un modelo de hombre libre, que no pueda ser esclavizado en cuanto siempre tenderá hacia la imagen de belleza, de libertad de obra de arte en lo que su vida se ve formada.

### 3.3.1 Formación versus performatividad, los intersticios y la ruptura

Para mostrar la necesidad, casi la urgencia de la formación, de la posibilidad, de la exigencia que el momento presente nos hace libertad, aquella que se puede alcanzar con la formación, me es menester colocar algunas imágenes concretas, en específico, una de ellas es la que configura una de las figuras más radicales, por lo menos en lo político, de la lucha magisterial. La oponemos aquí como la imagen de un grupo que ha logrado aglutinar la lucha de grandes sectores de la sociedad mexicana, que posee organización, financiamiento, estructura, representación legal, independencia, liga con otros sectores de la sociedad como campesinos, organizaciones sociales, administrativas (como el logro de colocar a sus representantes en presidencias municipales, regidurías, y con el triunfo de Andrés Manuel López Obrador en la presidencia de México, han logrado colocar a un nutrido grupo de diputados federales, locales y senadores). Por todo ello, la CNTE se ha constituido como una organización social que incide en la educación de manera directa y contundente. A pesar de que los medios de comunicación se encargaron de denostarlos y convertirlos en provocadores, en grupo violento, que intenta incendiar al país, la CNTE respondió con el desarrollo de foros de análisis de la Reforma Educativa y con una propuesta que fue entregada a las Cámaras de representantes del país.

Sin embargo, a pesar de la gran presencia y de contar en sus filas con grandes académicos, la propuesta de la CNTE no presenta una ruptura, no colocan líneas de acción que nos permitan mirar algún concepto de hombre, de sociedad y de modelo económico que difiera de los que se dan en la actualidad, no ha podido cuajar una propuesta educativa diferente o, por lo menos, sólida en contraposición de la que se enuncia desde la Reforma Educativa, es decir, si miramos (pensando con cierta perspectiva desde el Marxismo), al ser humano actual, encontramos una fetichización de la educación, no encontramos diferencia en sus propuestas con el desarrollo de una sociedad alienada, con estudiantes que piensan que el éxito y la cumbre de la sociedad es simplemente la acumulación del capital<sup>51</sup>, de la reificación de sí y

---

<sup>51</sup> EL fetichismo lo comprendemos como el ocultamiento de las relaciones sociales, humanas que subyacen al dinero, llevando a comprenderlo como si estuviera dotado de la capacidad de crear relaciones por sí, como si fuera fantasma, el dinero como entidad independiente que desarrolla sus propias relaciones, cosificando al hombre y la humanidad: *“La inversión fetichista consiste en que las cosas se personifican y los seres humanos, arrodillados ante ellas, se cosifican. Todo proceso fetichista combina históricamente la cosificación y la personificación, la aparente racionalidad de la parte y la irracionalidad del conjunto social, la elevación a la máxima categoría de lo que no es más que un pequeño fragmento de la realidad.*

del semejante, hacía la creación, reproducción y mantenimiento de una pequeña burguesía y grandes masas de excluidos, hacia la destrucción de la naturaleza en búsqueda del dinero por el dinero, desde la mirada actual, podemos llamarla performativa.

La CNTE ha marchado y protestado en casi todas las calles del país, ha mantenido una lucha que, incluso, ha costado muchas vidas de sus integrantes o de familiares de éstos. Ellos han elaborado una serie de propuestas para contrarrestar a la Reforma Educativa que ya se está ejecutando, y que ellos se niegan a acatar, lo anterior se verifica puesto que, en los estados de Oaxaca y Chiapas no se ha podido instalar. Pero, a pesar de colocar manifiestos, desplegados, despachos a las cámaras de diputados, senadores, a la Presidencia de la República misma, no han logrado fraguar una propuesta teórica que pueda ofrecer una alternativa real, dado que las escuelas de la CNTE, donde laboran los docentes más aguerridos, más comprometidos con la lucha, se desarrollan institucionalmente con normalidad, es decir, laboralmente puntuales, de eficiencia, de eficacia a símil como se da en las escuelas donde no se definen como disidentes de la Reforma actual. Los documentos que la CNTE ha girado a las diferentes instancias, recogen conceptos que surgen de la llamada pedagogía crítica o de tradiciones históricamente comprometidas con las causas populares, encontramos la petición en el documento de que el modelo educativo pugne por la emancipación, que la educación sea emancipatoria, sin embargo, es un posicionamiento como cúpula, como asesoría de expertos para generar una respuesta a la Reforma.

Tal aseveración la formulo basado en los diferentes foros que celebra la CNTE, mismos resolutivos que publican en su página y en diferentes blogs, en tales lugares se discuten las órdenes del día, se colocan los planes de acción, pero no se colocan discusiones teóricas, no hay anuncios de cursos, no hay formación para la acción política, no hay trabajo académico que pueda someter a revisión los supuestos propios y reelaborar una propuesta que se pueda

---

(Kohan, 2013, 11). Para Marx, el dinero, una vez que deja de advertirse esas relaciones sociales que se han ocultado, que se presentan como automáticas, apuntan un fetichismo automático: “El objeto (dinero, mercancía, valor) es ya de por sí, como tal y ahora ya capital, y el capital aparece como simple objeto; el resultado de todo el proceso de reproducción se presenta aquí como propiedad inherente a un objeto material, depende de la voluntad del poseedor del dinero, es decir, de la mercancía en su forma constantemente cambiante, el invertirlo como dinero o alquilarlo como capital. En el capital a interés aparece, por tanto, en toda su desnudez este fetiche automático del valor que se valoriza a sí mismo, del dinero que alumbró dinero, sin que bajo esta forma descubra en lo más mínimo las huellas de su nacimiento. La relación social queda reducida aquí a la relación de una cosa, el dinero, consigo misma.” (Marx, 1988, 259)

implementar en las escuelas y en los estados donde la organización tiene amplio margen de acción, es decir, si la CNTE posee mucha libertad de acción, de organización, de lucha, si cuenta con apoyo de amplios grupos sociales de apoyo, si es capaz de implementar grandes cambios por sí sola, incluso dentro del marco de la legalidad, de la Reforma Educativa, podría crear grandes cursos para formar a sus docentes, para implementar un cambio, para ofrecer todo lo que exigen al gobierno, la pregunta es por qué no ocurre mucha más allá de la lucha de resistencia y de defensa, que por sí ya es gran logro, pero donde se puede dar el cambio, hacer la diferencia, no hay avance, no parece existir diferencia alguna entre las escuelas de la CNTE, donde los maestros están afiliados a ella, o son combativos como se le dice. No parece haber diferencia, los docentes son egresados de las mismas instituciones que los del sector oficial, los llamados charros, no parece haber diferencias pedagógicas sustanciales, no hay distingo entre unas y otras.

La CNTE, a pesar de todo lo apuntado antes, no ha logrado presentar un proyecto que innove, que proponga o que rompa radicalmente con lo propuesto con la Reforma Educativa, su autoproclamación no presenta qué ser humano, que sujeto se constituye con su desarrollo de educación, por ello la necesidad, hasta la urgencia de vislumbrar, de desmontar todo el fenómeno educativo, puesto que, si la CNTE<sup>52</sup> quienes se han opuesto a la Reforma Educativa de la última década, han venido luchando, sindicalmente y hasta comunitariamente, comprometidos desde hace más de tres décadas, no ha logrado una propuesta radical, o por lo menos sólida, menos lo harán los grupos que siguen moviéndose en la lógica performativa que nos ha colocado en la fetichización de la educación, del ser humano y de todos sus procesos.

Esa es la urgencia que planteo, el discurso formativo que podría rescatar elementos de la *paideia* griega, de la *bildung* y de los discursos críticos que pueblan la pedagogía, brillan por su ausencia, quedaron excluidos de las instituciones *formadoras* de docentes, de hecho, tal formación representa esa postura técnica, cosificada, donde formación es equivalente a capacitación técnica, desligada de una postura epistémica, coincidente con la *bildung*.

---

<sup>52</sup> Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación

Si la Reforma fue implementada, literalmente a sangre y fuego, mediante el costo de vidas humanas, a través del despliegue del aparato coercitivo, es porque es muy importante para el actual gobierno y para un sector amplio e importante de la sociedad, el sector empresarial. Ellos se preocupan por las características del personal egresado de las aulas, todo coincide con el dibujo de la educación performativa ya repetida muchas veces, empero es necesario no dejar de señalar la pérdida de rumbo, el no saber el para qué sirve la educación, fuera de su concepción mercantil. Teleológicamente, hasta los maestros más críticos coinciden en señalar al progreso como acumulación, como sometimiento a los dictados de la performatividad aquí criticada, es decir, en el fondo se comparten los mismos absolutos, los mismos supuestos que critican, no hay rumbo, no existe posibilidad de la ruptura aún. La misma CNTE ha declarado en múltiples espacios que su lucha es por la calidad de la educación, es por el logro de integrar a los educandos a responder las demandas del mundo globalizado, del mundo industrializado, proponen clases de inglés y más o menos las mismas recetas que el gobierno federal, en el momento que se planteó la Reforma Educativa, es decir, lo mismo que el gobierno del presidente Enrique Peña. Ante ello es necesaria una ruptura, un cambio de dirección, un atisbo a la posibilidad de tomar distancia, de renuncia a los grandes absolutos que dispensan el sentido de la performatividad y que determinan la dirección del fenómeno que llamamos educación, lo determina en la performatividad. Por otro lado, la formación, a símil de la dialéctica del siervo y el señor, como nos dice Hegel<sup>53</sup>, nos indica que, los trabajadores, los que siempre han encontrado la necesidad ante la materialidad, que hemos devenido en consciencia de sí, a través del trabajo, hemos de proponer, como necesidad, la formación. Es mucha la búsqueda, el desencanto, la lucha, hay, atrás de los discursos réprobos del magisterio, de la vergüenza de la lucha, una búsqueda que se va enriqueciendo, que conquista, acaso como decía Nietzsche tal vez, en la transformación del espíritu, primero en camello que carga, luego en león, falta el niño, el más poderoso, la apuesta a la formación es la apuesta al niño, al verdadero creador, al que no tiene amarras, que con su mano puede atreverse a crear. Tal es la ruptura que se vislumbra, la historia dirá si se ha enriquecido la imagen que se persigue en la educación al día de hoy, o, por lo

---

<sup>53</sup> tenemos que estos dos momentos son como dos figuras contrapuestas de la consciencia: una es la consciencia independiente que tiene por esencia el ser para sí, otra la consciencia dependiente, cuya esencia es la vida o el ser para otro; la primera es el señor, la segunda el siervo. (Hegel, 2017)



contrario, se ha deteriorado aún más, que se ha entregado totalmente a la corriente performativa.

### **3.4 Bildung y educación, ciencia y técnica...**

La Educación, la ciencia y la técnica han llegado, como objetos, como entes reificados a niveles asombrosos, la cosificación dada nos presenta a la ciencia como autónoma, al científico como sujeto que no puede tomar responsabilidad social, ética, ni personal siquiera, puesto que la ciencia es independiente, objetiva, pareciera que tiene voluntad propia, la ciencia positiva no hace más que descubrir, pero no llega a develar, puesto que la forma de exposición, la racionalidad presente en la investigación va cargada de ideología, el investigador no es autónomo, no es neutral, no presenta simples datos porque no puede en manera alguna separarse de la interpretación, no es posible desvestirse de su hábito de legislador de la ciencia, de su subjetividad. La ciencia marcha donde el capital le marque, marcha con lógica mercantil, no parece importar la posible destrucción del planeta, el sufrimiento infligido a muchedumbres basados en decisiones científicas que buscan maximizar la ganancia, como en el caso del fracking, y la gran destrucción de hábitats y de formas de subsistencia al margen del capital, con resultado de desplazamientos de grandes grupos humanos. Hay una distancia enorme responsabilidad ética y de la racionalidad científica actual, el investigador de hoy día muestra un increíble dominio de la técnica, pero enorme distancia de un compromiso ético, de la formación. La bildung como complemento de la ciencia en su versión performativa, nos puede permitir un mundo donde se pueda convivir, es decir, vivir juntos. Pero para ello quizá, habría que desmontar el curso actual de la ciencia, el del presente performativo acusado por Lyotard, donde la ciencia sigue el curso que le marca el capital, muy lejos ya, de la emancipación, de la libertad humana.

Una de las causas, del momento actual donde se encuentra la técnica, la ciencia, puede estar dada por el hecho de que, la tribuna actual desde donde se legitima la ciencia es la epistemología, esto es, una ciencia de las ciencias, o aún más, una construcción sistemática que valida qué es, con qué es, cómo es y por medio de qué es la ciencia. No puede dejar de advertirse el tremendo avance que la técnica ha logrado bajo esta mirada, pero aquí señalaré una sola diferencia, un solo alejamiento del pensamiento clásico que, en su insistente separación de teoría y praxis, ha clocado a la ciencia en un nuevo concepto, muy alejado del

que se desarrolló, por ejemplo, entre los griegos. Para aquellos, la teoría y la praxis no aparecía desvinculada una de otra, sino en una perfecta armonía, nos dice (Uzué, Martín , 2008, pág. 85), Una praxis mediante la cual las personas interactúan sobre la base de “expectativas recíprocas de conducta” a fin de alcanzar “una sociedad de personas libres e iguales”, pero ya ubicados en la época del romanticismo alemán, la ciencia, no estaba identificada con el reducto que ahora hacemos de ella, sino con:

...una ciencia filosófica fundamental, una *theoría* referida a “la esencia inmutable de las cosas”, que apuntaba a algo más allá del ámbito cambiante de los avatares humanos, persiguiendo la comprensión del cosmos en su conjunto, y que siguiendo en ese sentido la tradición de la gran filosofía, pretendía captar la “conexión ideal” en los hechos comprendidos. Por esta razón, se la concedía a la ciencia “especulativa” a la teoría, un carácter totalizante y unificante, estructurado de manera enciclopédica. Era *ésta* la ciencia que se enseñaba *mientras* se investigaba y de la cual resultaba la formación (Uzué, 2008, 84)

De tal forma que, en el mundo clásico y en el del idealismo alemán, la separación entre teoría y praxis no se daba como ocurre en el presente, la ciencia no se pensaba como independiente, como con existencia autónoma de los hombres, la ciencia no se hacía como carente de ideología, como neutra, como resultados que hablan por sí, la separación sujeto-objeto no era pensada en esa forma aséptica. En el presente los hombres no pueden hacerse responsables de las consecuencias de sus investigaciones, de los efectos nocivos, nadie se siente responsable por los millones de toneladas de uncel, de plásticos, de recipientes desechables que infectan los océanos, fueron un avance científico que generó mucho dinero, pero el efecto nocivo a nadie se le adjudica, ha sido el avance de la ciencia se dice, pensando la ciencia como un ente con conciencia propia, como una necesidad el desarrollo de tales contaminantes y como un mal necesario. La relación entre la elaboración de la teoría, de la ciencia, entre los griegos y retomado por los neohumanistas alemanes, estaba permeada por todo un proceso ético, porque el resultado de la creación, de la obra, de la investigación, del conocer mismo era para el hombre y en cuanto tal, no era posible separarse de procesos ideológicos, de una interpretación. La educación, la ciencia y la técnica, implican una necesaria relación de la teoría y la praxis, y media en el desarrollo de ellas, una relación ética con el otro y con el mundo mismo, el positivismo donde las cosas pueden aparecer dotadas de autonomía, no pueden ser posibles, puesto que el experimentador, no puede despojarse en ningún momento, de su subjetividad, no puede renunciar a su posibilidad de hacer interpretación, y, finalmente,

no es posible renunciar al beneficio, claro, pero tampoco al sufrimiento que se produce por el desarrollo de sus obras, no es posible renunciar a la responsabilidad de cambiar al mundo, sobre todo cuando el cambio amenaza la vida misma, de otros hombres y de otros seres vivos.

### **3.5 Las heterotopías y la educación**

La pregunta principal que anima este apartado es la de qué son las heterotopías, su relación con la educación, en cuanto proceso que performativamente ha determinado los espacios, creando un dominio sobre los cuerpos que se colocan en los espacios que se les destinan, pero si aquí hemos insistido en proponer la formación y hemos incluido las prácticas de sí como propuesta, además de que hemos venido colocando discursivamente la visibilización de los esfuerzos performativos que intentan uniformar a los sujetos, visibilidad que pretende exhibir los dispositivos, que pretenden ante tal efecto, vulnerarlos, por lo menos dar cuenta de su existencia, la acción les corresponde a los sujetos que deseen inventar otro discurso, tal vez crear espacios de lucha quizá, pero, hay que dar cuenta del cómo la arquitectura ha performado los espacios arquitectónicos también. Para ello usaremos el concepto de heterotopías que desarrollo Foucault, particularmente en la conferencia espacios, otros, que se publica hasta muy tarde, pero que irrumpe inaugurando una forma de ver los espacios urbanos. Como consecuencia, algunos otros autores retoman el concepto de heterotopía y proclaman, como Henri Lefebvre, por ejemplo, el derecho a la ciudad, texto célebre de él. Pero veamos qué son las heterotopías:

Las utopías son los lugares sin espacio real. Son los espacios que entablan con el espacio real una relación general de analogía directa o inversa... utopías con espacios que son fundamental y esencialmente irreales. Hay de igual modo, y probablemente en toda cultura, en toda civilización, espacios reales, espacios efectivos, espacios delineados por la sociedad misma, y que son una especie de contraespacios, una especie de utopías efectivamente verificadas en las que los espacios reales, todos los demás espacios reales que pueden hallarse en el seno de una cultura están a un tiempo representados, impugnados o invertidos, una suerte de espacios que están fuera de todos los espacios, aunque no obstante sea posible su localización. A tales espacios, puesto que son completamente distintos de todos los espacios de los que son reflejo y alusión, los denominaré, por oposición a las utopías, heterotopías... (Foucault, 1967, 46)

La conquista de la arquitectura, de los espacios como lugares de todos, el rescate de formas de relación con los espacios donde los cuerpos les sea posible relacionarse más allá de los

formatos rígidos, performativos a decir de Butler, que constituyen formas de determinación de los sujetos en cuanto a la posibilidad de ser, ya no digamos de las formas de ser, es decir, las relacionadas con la variedad de expresión y ejercicio de la sexualidad, la educación, el simple tránsito, pero fundamentalmente, el ser

La institucionalización de las heterotopías-función se produce por la recurrencia de los contactos con los "otros" a los que no se puede controlar y que se consideran instancias superiores. Iglesias, escuelas, museos, bibliotecas, bancos, hospitales, juzgados, administraciones del Estado, cementerios, etc. son diseñados para gestionar los modos correctos de realización de ese contacto. Los lugares sólo le dan una expresión espacial y, por lo tanto, material a relaciones de carácter simbólico, político y/o productivo. Cada una de estas heterotopías presenta su propia relación con el tiempo, muchas veces mítico. Mientras más se pueda reforzar este carácter mítico del origen de una institución, más posibilidades habrá de que permanezca. (García, 2014)

El espacio queda determinado, claramente como lugares donde el cuerpo es entrenado, educado, el cuerpo es vigilado. La escuela es uno de los lugares a los que claramente Foucault hace referencia, los coloca como esos lugares de disciplinamiento, de vigilancia de los cuerpos, lo enunciado tiene consecuencias, pues no es sólo el cuerpo vigilado lo que allí acontece, sino que acontece como espacio de la conformación de la subjetividad, es verdaderamente tremendo que la disolución de lo público y lo privado pueda disolverse, puesto que el espacio privado no pueda ser ese topos donde hay la posibilidad de que el cuerpo conquiste el espacio, de que la vigilancia se disuelva y quede una topografía para la libertad, sino que, en cuanto subjetividad constituida por una constante vigilancia, nos sea imposible conquistar el espacio, nos sea borrado el espacio privado. Además, con la proliferación de dispositivos tecnológicos como los teléfonos celulares, las microcámaras y demás aparatos de grabación, con un gran poder de autonomía, es decir, que poseen la capacidad de funcionar durante horas, e incluso un par de días los más poderosos, grabando de constante, sin pilas voluminosas y con gran posibilidad de ser ocultos, la vigilancia se hace permanente, eterna se antoja. Pero a veces, los dispositivos de grabación se colocan de forma claramente evidente, con un mensaje que modela la subjetividad, puesto que no es suficiente el no tránsito de peatones, de personas con miradas inquisitorias, no es necesario esperar la soledad, pues, se pensaba antes, que ante la falta de miradas, permitía la posibilidad de libertad, pero con la incorporación de los dispositivos electrónicos, se disuelve tal

consideración, dado que las cámaras conforman un gran ojo que, permanentemente mira, convirtiendo con ello lo público en privado, dificultando cada vez más la posibilidad de las heterotopías, esos espacios donde se es posible escapar del disciplinamiento impuesto al cuerpo, pueden ser, a manera de metáforas, parecidas a los carnavales, lugares donde todo está permitido, donde se encuentran muchos lugares, que rompen el control, la vigilancia, donde no puede darse tal vigilancia. Los carnavales desbordan lo corpóreo, permiten el exceso, lo prohibido, la embriaguez. Los carnavales se convierten, por genealogía, en ese lugar donde se asoma Dionisos para arrebatar los cuerpos, donde se escinde la razón dejando al cuerpo y su voluptuosidad la voz cantante, tal vez, precisamente por eso, por ser cantante.

Pero regresando ahora al terreno que nos reúne, en este intento heterotópico de lo educativo, la imagen de espacio determinado, vigilado y normado, se complica con la existencia de las cámaras de grabación, del ojo censor que desconfía de los más tiernos estudiantes, hasta los explosivos jóvenes, puesto que todos son cuerpos y como tales, hay que vigilarlos. La escuela entonces se revela como un lugar político, dado que los espacios ya no pueden ser considerados topos neutros, sitios apolíticos, continuos, sino que controlan al cuerpo y modelan la subjetividad, acaso la producen.

Pero existen los otros lugares, los contraespacios, Foucault da cuenta de cómo los niños conocen de hace mucho tales sitios, Son, en cierto modo, contraespacios. Los niños conocen perfectamente dichos contra-espacios, esas utopías localizadas: por supuesto, una de ellas es el fondo del jardín; por supuesto, otra de ellas es el granero o, mejor aún, la tienda de apache erguida en medio del mismo; o bien, un jueves por la tarde, la cama de los padres. Pues bien, es sobre esa gran cama que uno descubre el océano, puesto que allí uno nada entre las cobijas; y además, esa gran cama es también el cielo, dado que es posible saltar sobre sus resortes; es el bosque, pues allí uno se esconde; es la noche, dado que uno se convierte en fantasma entre las sábanas; es, en fin, el placer, puesto que cuando nuestros padres regresen seremos castigados. (Foucault, 2008, 42)

La mención a los niños es exacta, no sólo es la cama de los padres, los niños hacen de contraespacio casi cualquier rincón, pero lo maravilloso, es que, a pesar de la vigilancia, de las cámaras descritas, de la mirada, del panóptico arquitectónico y digital en que se han convertido los espacios, los niños contravigilan, esperan el momento donde la mirada vigila

a otro lado, donde no miran las cámaras y se produce, se adueñan de los espacios y nunca es suficiente la energía para poder controlarlos del todo.

Entre tanta mirada y contraespacio, ¿cómo ha de aportar la formación aquí?, ¿cuál es el lugar de los contraespacios, de las heterotopías respecto a la conformación de los sujetos y de la formación? ¿La formación puede decir, aportar algo a la conquista de los espacios? Uno de los ingredientes, por lo menos es la nota de Humboldt que coloca Michel Fabre:

En Humboldt, por ejemplo, la *Bildung* compete estrictamente a la esfera privada. Exige una libertad individual para ejercerse, lejos de todo dominio estatal. En cambio, hay que preferir la reforma de sí mismo a la Revolución: lo político no sabría constituirse como esfera autónoma, como en los franceses. Desde entonces y se lo verá en Goethe, la gran tarea será pensar las relaciones entre la *Bildung* individual y la integración necesaria a una comunidad. (Fabre, 2006)

Tal vez a vigilancia en las escuelas, en cada lugar donde se normalizan, se politizan los cuerpos es una condición necesaria, en cuanto socialización, más, sin embargo, los alumnos con la conquista de espacios y de heterotopías, logran, de alguna manera, la huida, se logra eludir el dominio total del Estado, ganando, por lo menos momentáneamente, la libertad necesaria. El presente texto donde apostamos por la libertad, coloca no sólo a ésta como ingrediente para la *bildung*, sino que nos reta a una tarea, por lo menos a los que se encargan de manera alguna de la formación, en cualquiera de sus niveles o de responsabilidad, es decir, a los padres de los estudiantes, a los maestros o a los mismos estudiantes de cualquier edad y nivel, a conquistar los espacios, por lo que la escuela se convierte en una arena de lucha, donde se lucha para ganar libertad, donde se lucha para convertir los espacios que normalizan, que ejercen control de los cuerpos, en heterotopías. No es sólo a través de la lucha que se consigue la conquista de los espacios o de la libertad, sino que, puede ser a través del trabajo, de la cultura y de la acción.

Respecto al trabajo, la referencia es a la dialéctica del Amo y el Esclavo de Hegel, donde del enfrentamiento de éstos, los papeles del que logra la autoconsciencia se intercambian, es decir, en la relación de amo y esclavo, en la búsqueda de reconocimiento que ambos emprenden, uno de ellos arriesga su vida, es el señor, mientras el otro se conforma en aceptar la relación impuesta pero conservando la vida, así, el primero toma consciencia de sí, se afirma con el reconocimiento del siervo, pero mientras el señor goza de tal reconocimiento

no es capaz de ofrecerla al esclavo, mientras este, condenado a la materialidad, provee al señor de lo necesario para su goce, perdiéndose en este punto la autoconsciencia y regresando a la animalidad, mientras el esclavo, atado al trabajo deviene en autoconsciencia, en afirmación de sí, entonces emprende la lucha con el señor por el reconocimiento, lo encuentra en el trabajo, por ello se puede decir que “La Bildung, entonces, no es contemplación, sino trabajo, una transformación de las cosas que es, al mismo tiempo, una transformación de sí, como dice Michel (Fabre, 2006). a través del goce: el amo ya no trabaja y por lo tanto ya no hace cultivo de sí, y se detiene el desarrollo de su autoconsciencia. Es en el trabajo entonces donde se alcanza el espíritu, donde se obtiene el reconocimiento. Ubicados en la relación con las heterotopías, una forma de conquistar entonces deviene también en la conquista del espacio por medio del trabajo, los espacios como lugares donde se encuentra la autoconsciencia a través del trabajo, quizá se resiste de esa forma también.

### **3.5.1 El arte como mediación**

La posibilidad de la creación como propuesta, que busque una estética de sí, que, a través de la autopoiesis, pueda dar cuenta de otra forma de plantearse, más, pero ¿cómo ha de lograrse el desarrollo de una estética de sí? ¿es posible su planteamiento en los sistemas de educación de la actualidad? ¿hay viabilidad de tal estética en la educación performativa del presente? Las interrogantes pueden parecer contestadas de antemano, desde la lógica performativa, se puede contestar que, si deja dinero tal estética, tal imagen que se ha de perfilar, pero que, si rompe con la lógica que fetichiza a los seres humanos y sus producciones, entonces no es viable.

Lo que no se discuta es que, desde que Heidegger plantea al mundo como imagen, ocurre la posibilidad de ser sujeto, puesto que él mismo se coloca dentro de la imagen del mundo, luego entonces, el mundo en cuanto imagen. Pero veamos primero qué es eso del mundo, qué es a lo que Heidegger le llama mundo, para después ocuparnos de la imagen:

Un mundo no es una mera agrupación de cosas presentes contables o incontables, conocidas o desconocidas. Un mundo tampoco es un marco únicamente imaginario y supuesto para englobar la suma de las cosas dadas. *Un mundo hace mundo* y tiene ser que todo lo aprensible y perceptible que consideramos nuestro hogar, Un mundo no es un objeto que se planta frente a nosotros y pueda ser contemplado. Un mundo es lo inobjetivo a lo que estamos sometidos mientras las vías del nacimiento y la muerte, la bendición y la maldición nos mantengan arrobados en el ser. Donde se toman las decisiones más esenciales de nuestra historia, que nosotros aceptamos o desechamos, que no tenemos en cuenta o que volvemos a replantear, allí, el mundo hace mundo.” (Heidegger, 2010, 31-32)

El mundo hace mundo, no hace mundo una piedra, las piedras, no hace mundo los animales, lo hacen los hombres, lo hace la campesina. Podemos colocar este hacer mundo a la interpretación, es decir, a las subjetivaciones a la que los individuos somos sometidos, pero este hacer mundo como inobjetivo, responde a una posibilidad que difiere del que nos determina la palabra subjetivación, dado que sometido a subjetivaciones, el mundo está dado, pero cuando aparece el arte, la actividad creadora, es hacer mundo, la actividad poética es la diferencia entre someterse a lo dado y la producción, el emprendimiento del mundo.

Proponemos entonces el cuidado de sí y del otro, como cuidado de las cosas que pensamos, las que creemos, las que vamos colocando en ese hacer mundo que iremos a andar, ese cuidado de sí, forzosamente incluye al otro, podemos aventurar mucho más en este cuidado del otro, dado que, retomando a la paideia, se trata de la creación de un espíritu colectivo, de una plenitud con el otro y con la sociedad a través de la autonomía, el cuidado de sí, nos permite un cuidado de la colectividad como desarrollo de sí y de la sociedad. Todos estos aspectos los podemos abarcar con la estética de sí, como forma de relación ética.

La propuesta del arte, como creación humana, como forma de proponer, y de construir formas de relación que posibiliten el lugar para la formación no es ajena, el arte es la actividad principal, ya Castoriadis nos presenta a los griegos como una cultura que no tuvo y no tiene comparación en el mundo, ni en el antiguo ni en el presente, su particularidad radica en la posibilidad de inventar, de producir y producirse al mismo tiempo, pues la filosofía, la democracia, son invenciones que transforman al hombre, se trata del desarrollo cultural de autonomía, es decir, sólo es posible una sociedad autónoma con sujetos autónomos, esa es la maravilla de la paideia para Castoriadis, sociedad autónoma que no llega a la anarquía, sino que se mueve como una sola conciencia para seguir creando.



Tal es la actividad creadora, la poiesis, el hacer mundo que proponemos como arte.

### **3.5.2 Imágenes de la educación proyectada hacia la formación en tiempos performativos**

Si la educación performativa nos presenta un sentido encaminado a la cosificación de los sujetos, de los procesos, de todo, cada cosa es una posibilidad de cosificación y de intercambio por capital, el tiempo es oro, el dominio del futuro implica la necesidad del dominio del presente, para ello el control del flujo de información es una necesidad. Entonces una imagen de humanidad posibilita el sustraerse a las formas de control de la información del presente, donde en las llamadas new mass media, los sujetos colocan sus gustos políticos, económicos, gastronómicos e incluso sexuales. Todo queda atrapado y con un sentido único, pero hay posibilidad de la comprensión, de la interpretación y podemos volver a inventar.

Nos encontramos en un mundo que performativamente produce individuos, seres que no se integran a grupos amplios, sino que solipsistamente, encerrados o con el mínimo contacto social, paradójicamente pueblan las grandes carreteras de la información, el individualismo indica que cada quien mira por sí, pero sin la mirada del otro.

La imagen de humanidad que posibilita la Bildung, es la de una acción sobre la información que no se queda en la superficie quebradiza del lenguaje, sino que se interroga por el origen de las palabras, que busca en el estudio de la vida de los que nos antecedieron las imágenes de la vida que ellos desarrollaron, es posible encontrar en el presente, como imaginario aquellas imágenes de mundo.

El imaginario no es sólo descriptivo, no es sólo una categoría analítica que permite interpretar el mundo, sino que, imaginación como creación, el imaginario es creación, es la posibilidad de invención de la sociedad misma, según Castoriadis, pero Gastón Bachelard va mucho más allá, Bachelard se refiere a imaginario desde la perspectiva de la creación poética, lo hace como una forma de análisis de la estructura poética, pero también de la imaginación creadora, Bachelard<sup>54</sup> no habla de imaginación en el mismo sentido que lo hace Castoriadis, pero tal

---

<sup>54</sup> La imagen está en nosotros como nosotros en ella, no es una simple licencia poética, no es la posibilidad de simplemente engarzar palabras como un ejercicio de libertad, sino que es creación, creación del mundo, es en este sentido donde me atrevo a colocar no como un símil, las referencias de imaginación de Castoriadis

vez no exista diferencia, pues una imagen nos plantea la libertad de la imaginación, nos muestra el cómo bien la imaginación de otro tiempo, de otro lugar, de otros mundos y nos permite hacer la creación.

¿Cómo una imagen, a veces muy singular puede aparecer como una concentración de todo el psiquismo? ¿Cómo, también, ese acontecimiento singular y efímero que es la aparición de una imagen poética singular, puede ejercer acción -sin preparación alguna- sobre otras almas, en otros corazones, y eso, pese a todas las barreras del sentido común, a todos los prudentes pensamientos, complacidos en su inmovilidad? (Bachelard, 2000, 9)

Las preguntas de Bachelard son también una afirmación, la interrogante sucede desde el asombro de lo contemplado, una imagen concentra todo el psiquismo, pero no sólo eso, sino que permite a los otros asomarse establecer una especie de vínculo, de poder ser tocados por la imagen. Ocurre con el concepto de injerto (*greffe*), no es metafórico, es literal, pues en la cotidianidad nos trae un proceso que, en la planta, se realiza un corte, una escisión, un corte en una planta viva, enraizada donde clavaremos, injertaremos una rama de otra planta. El resultado la combinación genética de dos plantas y conjuntadas en una misma flor o fruto, incluso solamente follaje. La metáfora no es simple o tal vez no lo sea, acerca de la creación poética, Bachelard nos propone traer una imagen y colocarla en nuestra realidad, el resultado es creación.

“Bachelard atribuye a la imagen una dignidad ontológica, es decir, una creatividad onírica referida a una poética del mundo. Vivir el mundo es ya imaginarlo, participar de la

---

y de Bachelard, sino en que las palabras y la materialidad de esta creación que dispone en su *poética del espacio* produce efectos, es decir, lo que se nombra, de tal forma como lo analizamos, en un sentido negativo, con la performatividad en Butler, ahora podemos colocarlo en referencia a Bachelard, hay una enunciación, hay una determinación de la vida en su cotidianidad donde se produce una escisión, un corte profundo que rasga la materialidad e introduce una imagen que no sólo ha de transformar, sino de inventar, de crear una realidad nueva, se trata del injerto, es una técnica creadora, pero también lo es transformadora, inventora de la realidad. Cierro el comentario y estás líneas pretenden ser la respuesta de los cuestionamientos de Ana Goutman: “¿Por qué un filósofo que ha formado su pensamiento adhiriéndose a los temas fundamentales de la filosofía de las ciencias, que ha seguido claramente como ha podido el eje del racionalismo activo, el racionalismo reciente de la ciencia contemporánea, debe olvidar su saber, romper con todos sus hábitos de investigación? Para dejar el culto del pasado y estar en el presente. En el presente de la imagen, en el minuto de la imagen. La filosofía de la poesía debe reconocer que el acto poético no tiene pasado, no al menos uno próximo.” (Goutman, 2012)

imaginación (incluso ancestral) creadora del mundo.” (Yañez, Cassigoli, Lapoujade y Wunenburger, 2009, 113)

Con la idea de injerto y *de participación creadora del mundo*, estamos en la posibilidad de proyectar nuestras imágenes de futuro, si en la performatividad como sistema-mundo, el control global es necesidad, si el control se ejerce por el flujo de información, con la idea de Bachelard podemos, desde el arte, es decir, desde la poética en este caso, injertar una imagen, un ADN de imaginación de otro tiempo *injertado* en este presente que poseemos, estamos en una acción creativa. Pensemos, de esta manera, en nuestro mundo descrito ya, con sujetos heterónomos, determinados, con imágenes que se traducen en acumulación de capital en contraparte con la de *paideia* como *bildung*, como un ejercicio de cuidado sí, para conformar una política, un encuentro con el otro. Hay posibilidades de encuentro entonces, el conocimiento y uso de los injertos en plantas nos viene desde mil a.C. o desde la Grecia clásica se conoció, Aristóteles la ha descrito, pero Bachelard nos permite injertar imágenes que no son poca cosa, pues para él las imágenes están cargadas de una fuerte *energía psíquica*, misma que empapadas de *afectividad* poseen un gran poder, el de cambiar la realidad. Injertar imágenes es cambiar la realidad, es la posibilidad de caminar en múltiples sentidos fuera de la performatividad, es la respuesta a la transformación sin lucha armada, es la posibilidad de crear constantemente la propia imagen: *bild*, la integración armónica con el otro y con la sociedad, la transformación de ésta: *Bildung*.

El injerto, como *bildung* en tanto imagen de humanidad que rompe con los sentidos maquínicos que establecen performativamente los mitos contemporáneos convertidos en ciencia o la ciencia convertida en mito dispensador de sentido, o convertido también en poder-saber. El injerto de imágenes nos permite un acto creador en el sentido poético, dado que la poesía hace un juego de imágenes que crean posibilidades que las palabras antes no tenían, y que el efecto en el espíritu crea realidades. La *Bildung*, en este sentido ofrece una oportunidad de ensamblar una serie de palabras, imágenes o representaciones con un gran poder de posibilidades simbólicas que producen un efecto en los sujetos y en la realidad. Las imágenes no son simples ensoñaciones, posibilidades oníricas para el disfrute o la pesadilla, sino que además mueven, todo en cuanto al poder simbólico y sensitivo, producen sentimientos, emociones. En ese sentido modifican la realidad.

Al proponer la vida como obra de arte, la dimensión estética, bella se abre al mundo hacia una dimensión ontológica, en el sentido de que el Dasein posibilita la conformación de todos los entes, les otorga el ser, el Dasein entonces es el que posibilita la dimensión estética, la Bildung permite al injerto en la contemporaneidad de imágenes que tienden a una bella vida, a una estética del ser, colocándolo como creador de sí y como transformador de la realidad.

## **CONSIDERACIONES FINALES**



Acerca de la educación, podemos decir que, el Dasein en cuanto arrojado ahí, buscará lograr la aperturidad en el mundo, tal aperturidad es la educación, ésta en cuanto dota al Dasein de la posibilidad de devenir en sujeto mediante la construcción de imágenes que no están alejadas ni impedidas de actividad creadora, que en ese sentido es autopoyética, es la posibilidad de hacer mundo, como Heidegger señala. El lugar de tal creación es el discurso, mismo que juega una vuelta sobre sí, la creación discursiva es posibilitada por el Dasein, y éste es discurso. De tal forma que, en cuanto discurso, el Dasein plantea imagen y en cuanto arrojado ahí, sentido y posibilidad de interpretación.

La educación es la posibilidad de colocarse él mismo en la imagen del mundo, luego hacer mundo, es decir, dotarlo de sentido, todo por el Dasein, la educación es la posibilidad de ese hacer mundo, el lugar de la aperturidad en el mundo es el habla, el lenguaje, es el discurso, la educación es la posibilidad de adquirir el lenguaje inicialmente, es también la posibilidad de aperturidad en el mundo y de seguir creándolo.

Pero el discurso no produce en automático la aperturidad en el mundo, el discurso no siempre nos lleva a ese fin, sino que el discurso prefabricado, con un magma de representaciones se empeña muchas veces en alejarlo de la posibilidad de la aperturidad en el mundo. Se adquiere el lenguaje, pero hace falta la acción creadora, el hacer mundo. El sujeto es determinado y dotado del sentido del discurso que también lo ha creado, discurso que en el desarrollo de este trabajo hemos identificado como performativo, discurso que, desde necesidades sistémicas, requiere una reiteración de actos del habla que instauran sentidos. Podemos enumerar al género y aspiraciones de clase como algunos de sus ejemplos.

El discurso de performativo responde a una lógica del sistema-mundo, de la necesidad de acumulación del capital. Éste como categoría da cuenta de determinaciones que permiten entender esa necesidad de dominio del sistema global. El dinero, como absoluto auxiliándose de otros absolutos (dioses, la moral que se desprende de ellos, la técnica, la ciencia como independiente, como ente con voluntad propia y con ella la racionalidad instrumental), como dinero que crea más dinero, a decir de Marx, como el peral da peras<sup>55</sup>, el dinero da dinero (se

---

<sup>55</sup> El dinero tiene la virtud de crear valor, de arrojar interés, lo mismo que el peral tiene la virtud de dar peras. Es esta cosa, fuente de interés, la que el prestamista vende al prestar su dinero. Pero no es esto todo. El

cree que el dinero ha tomado existencia propia, se autovaloriza, es la fetichización, es la forma como los humanos dejamos de serlo y nos trasmutamos en cosas). Ese camino nos constituye, nos crea, nos dota de un sentido, el performance<sup>56</sup> ha sido instalado, ocurre desde la tierna infancia de los seres, inicia cuando se les espera, cuando en el nacimiento, dependiendo de lo que se mire en la entrepierna, se les asigna o mujer u hombre, y con ello se les ha creado. Se intenta también, al momento de haber sido nombrados determinarlos, y si posibilidad aún de disentir de la performatividad, la determinación es hasta cuando se completa el recorrido de la vida, hasta la muerte.

Si el dinero es el fin, la siguiente necesidad de la performatividad es el control del flujo de información, es su insumo principal, la imposibilidad de aperturidad en el mundo se coarta porque la performatividad que busca siempre el control del tiempo, todo lo convierte en mercancía, que todo se subvierte porque el Dasein ya no es el que dota de ser a los entes, no imprime sentido a éstos, sino que es determinado por un ente que lo convierte en mercancía, que lo transforma en producto, o que oculta las posibilidades de quebrar esa lógica mercantil porque se ha borrado cualquier otra imagen de humanidad, El ente es la performatividad, se ha desaparecido el mismo origen de la ésta, se ha adueñado del Dasein porque los sujetos se someten a una perfecta maquinaria dispensadora de sentido, que vuelca las imágenes de humanidad colocadas sistémicamente como mónada, es decir, como única.

El hombre como producto, como fabricación de una maquinaria de subjetividad lo colocará dentro de una lógica de mercado también, el color de piel, la religión, las formas de relacionarse con los otros, las sofisticadas formas de satisfacer los deseos, son ahora productos, son etiquetas donde la imagen de perfección es la frase larga que Guattari llama

---

capital realmente en funciones se presenta, como hemos visto, de tal modo que no rinde interés como capital en funciones precisamente, sino como capital de por sí, como capital-dinero. (Marx C. , 1988)

<sup>56</sup> En el caso de la performance el espectador necesita de su pasado para construir una memoria cultural que permita a la obra tener valor. Cuando nos situamos como espectadores de una obra de performance, relacionamos cada cosa que vemos y oímos con algo aprendido, algo que conscientemente o no tenemos dentro de nuestra memoria, por lo que el “aquí y ahora” que en principio busca una performance queda anulado por nuestra acción de recordar, de evocar a nuestro pasado. Es aquí cuando la performance adquiere su valor de performar, es decir se vuelve performativa en tanto que produce algo, nos hace recordar, hace que tengamos que recurrir a nuestra memoria y por tanto nos convierte en agentes necesarios para completar la obra. (Montalbo, 2010)



hombre-blanco-macho-protestante-heterosexual-hablando una lengua estándar, fuera de ese modelo, los demás seremos sujetos de tercero, productos de poco valor.

El eros ha quedado sometido a una vitrina, colocado en aparador y que se vende caro.

El hombre como discurso es temporal, se abre a la *herencia* que le da la posibilidad de ser historia, no son los entes historia, es el Dasein, es el que recibe el cúmulo que en el pasado ha acontecido y que da posibilidad de acontecer en el futuro, el acontecer es devenir, es llegar a ser, es la aperturidad del Dasein, entonces la educación también es la posibilidad de ser historia, de gozar de la herencia de las generaciones, de los mundos pasados que pueden seguir permitiendo acontecer.

Pero el acontecimiento es importante, dado que en la performatividad se oculta la herencia, se niega el acceso a la posibilidad de ser historia, pues no es el pasado la posibilidad de hacer futuro, no es el Dasein quien hace historia, sino que, ahora desde Hegel, se ha empleado el *fin de la historia* como planteamiento explícito de esa mónada discursiva que determina el tiempo, determina el sentido y las posibilidades de acontecer, pues exactamente allí es donde aparece el control.

La performatividad necesita el control de los grandes flujos de información, desde una explicación cibernética, y desde los fenómenos del presente, Lyotard, nos apunta que, en cuanto sistema, el capitalismo requiere del control de los inputs y outputs del sistema, que para hacer tal ejercicio se requiere saber el detalle de cada intercambio informativo que se da en el sistema. Pero no es una metáfora, pues la totalidad de la vida es publicada, el deseo más grande de los infantes no es el primer beso de la compañera de clase, como ocurre aún en las películas, sino el poseer un dispositivo tecnológico que permita colocar la información de su vida, del espacio privado a disposición de voraces consumidores de información y de ocio, entendido como lúdus, como tiempo dedicado a un quietismo divertido frente a algún dispositivo tecnológico, es decir, un teléfono celular.

El control de la información convierte a cada poseedor de un teléfono celular en un consumidor, en un receptor de una mirada particular del mundo, performativa también, dado

que las noticias también son remanufacturadas, edulcoradas o falseadas como fake news colocadas al servicio del mejor postor, la verdad es posverdad.

Estamos entonces en el lugar del control del acontecimiento, es decir, el sitio desde donde se despoja a lo sujetos de la herencia, de la posibilidad de devenir, de apropiarse de toda la producción humana, de la elección, incluso, pues los dispositivos electrónicos te presentan sólo lo que te gusta, solo los autores que más consumes, sólo los sitios que más visitas, los algoritmos de programación controlan el hacer de los sujetos, el programa se extiende a todo el globo para el correcto funcionamiento del capitalismo en cuanto sistema.

La educación del presente es performativa, es capitalista, es instauradora de sentidos y determina una conformación de los sujetos también como productos industrializados, deshistorizados y cerrados al mundo a pesar de su interconexión. Es el sentido de la educación performativa, es su intención. Es la *educación de calidad*, de la Reforma Educativa del sexenio ya concluido del presidente Peña Nieto, la actual Reforma del presidente Andrés Manuel no va en dirección diferente, el añadido de educación de calidad la performa. Con las falsas banderas de la libertad individual, produce seres que se enganchan con más fuerza, que se autoexplotan con más odio del que los antiguos capataces empleaban, la educación performativa crea almas de condenados que, atados a imágenes de progreso, de humanidad, de belleza como producto, someten sus cuerpos a una existencia con muy poco descanso y muy poca satisfacción, encadenada a un aburrimiento eterno, al consumo, al cambio, pero de mercancías, eternamente.

Pero, con la base en lo desarrollado, hay otro sentido de la educación, de ésta como formación, es decir, como posibilidad de apropiarse del tiempo, de recuperar la herencia que los del pasado nos legaron y que espera por nosotros, de la herencia del cúmulo simbólico que el discurso trae, de un imaginario que no puede ser arrancado porque el lenguaje no es creación nueva, sino que es deuda histórica. Por ello, trae representaciones de otros tiempos, es simbólica, cada palabra lo es, la recuperación de la herencia histórica es la recuperación de imaginarios.

Así, asomados al pasado y más exactamente, el que nos presenta la antigua Grecia, hemos traído antiguas miradas, antiguos pensamientos, antiguas praxis, voces para pensarnos y para

confrontarnos, para ser cuestionados por nuestro propio pensamiento, por nuestro propio cuerpo que no quiere aguantar más, que algo de él se queja, algo le llama a disentir, le pide cierto movimiento, lo encomia a la acción, a quitar los buitres que Han nos dice que se comen nuestro hígado constantemente. Actuar es usar la palabra.

Pero ¿de qué hemos de disentir? ¿de qué nos hemos de resistir? ¿acaso algo constriñe nuestro actuar, nuestro espacio, nuestro cuerpo y hasta nuestra sexualidad? ¿algo nos determina? ¿algo nos quita la libertad? ¿acaso hay algo que no sabemos ahora? ¿algo que ha quedado enterrado en nuestro viejo pasado y que ahora pueda develar algo de nosotros? ¿hay algo por develar aún?

Las anteriores son cuestiones que nos llaman, interpelan nuestro presente, pero no a nuestro rostro simplemente, sino al rostro de la humanidad que se ha desdibujado, que grabado en la arena ha sido borrado por sucesivas olas, al hombre que declara que dios ha muerto, pero que, con él, ha muerto de igual forma. Nos referimos a la metáfora Foucaultiana de las sucesivas olas de la episteme que han limpiado la arena, la playa donde estaba el rostro del hombre, donde fuimos hablados, donde fuimos pensados y que, una vez que el mar nos arrastró, que confundió nuestro rostro, nuestra voz y nuestro signo, nos enfrenta a la playa como una gran página blanca. Es verdad, hemos sido borrados, pero no es un anuncio, un cartel que dice fin, sino que ahora sabemos que hemos de volver a escribir, a grabar, a pensar, ahora sabemos que se dibuja nuevas líneas, que el tiempo, que la obra que somos, constituye el levantar un mundo, un mundo haciendo un mundo, como decía Heidegger, y que nosotros hacemos imagen, que enfrentamos otras olas sucesivas también ahora, pero que podemos hacer obra, que necesitamos escribir.

Son varias las escrituras que nos acompañan, discursos que nos tejen, estela blanca que conforma signos, que escribe nuevos rostros en la playa del mar, que deja constancia de que hemos muerto tal vez.

Pero en otro momento del viaje que aquí hicimos, hemos hablado del ser, el que empezamos a apuntar arriba, el que se crea con el lenguaje porque con él se crea el pensamiento y con el que se han de crear todo lo demás. El ser que, desde que apenas se llamaba hombre, creó, algo parecido a lo que ahora llamaos escuela, las hubo de millones de formas distintas y,

hasta hoy existen, son necesarias, son de una gran potencialidad, son el lugar privilegiado de la formación, de la posibilidad de la herencia histórica. En cuanto su materia prima son las palabras, son parte fundamental de la historia, de la subjetividad, han modelado al hombre y han sido modeladas, creadas por el imaginario, el que crea a la sociedad y que se recrea con la autonomía, con la creatividad de ésta. Hemos dibujado un rostro en la arena de la costa que baña el mar, hemos de decirle a Foucault que la escritura ha empezado ya desde un buen rato, educación, es creada por el hombre.

La educación como un gran espacio para la constitución de los sujetos, En el capítulo tres hemos hablado del injerto, una imagen colocada en nuestra cotidianeidad, la idea proviene de una técnica de creación poética de Gastón Bachelard, pero en cuanto juego de imágenes, en cuanto técnica de invención no se queda sólo como un artificio en papel o en la vibración en el viento, sino que está dotada de gran poder, porque mueve un flujo representacional, como diría Castoriadis, mueve una gran sensibilidad y eso crea la realidad. Entonces el injerto de imágenes, como Enel caso de las flores o los frutos, crea un tipo de cultivo con éstas, de cultura con nosotros, que pretende mejorar o embellecer las flore o frutos allá, la cultura con nosotros, es decir, transformar la realidad.

El lugar privilegiado para el injerto de imágenes que permitan la conquista de la herencia histórica es la escuela como lugar, es la educación como abstracción y como una serie de determinaciones de relaciones que se instauran desde allí, es la posibilidad de lograr la aperturidad en el mundo, no dejamos de precisar que es un acto creador, es poiético, es la mejora de nuestra cultura mediante injertos, tantos como sea necesario o tantos como el refinamiento nos urja a emplear tras una estética de sí y de la cultura.

La idea del *bios* como motivo de una obra de arte estética me parece muy interesante. Me fascina también la idea de que la estética pueda constituir una sólida estructura de la existencia, con independencia de lo jurídico, de un sistema autoritario, de una estructura disciplinaria. (Foucault, 1984)

Entonces la idea es, la precisión del concepto de formación, con el desarrollo de todos los agregados, los objetos que hemos traído desde el pasado remoto, desde el siglo IV y V a.n.e. y desde hace cuatro, tres, o el siglo pasado, incluso, e implementarlos aquí, colocarlos como ideas, como técnicas de sí, como tecnologías, recuperadas para enfrentar nuestro presente

performativo. La idea es intentar un lugar donde podamos vivir juntos, donde podamos vivir, conservando la vida y cierta autonomía, o luchando para conseguir la libertad como creación permanente de las imágenes múltiples que se proyectan al futuro. Cabe aclarar que la herencia recuperada no nos lleva a rescatar, a traer tecnologías, artefactos, ni ideas siquiera del pasado y oponerlas al presente, son mundos que se perdieron para siempre tal vez, acompañemos a Foucault, en la última entrevista que se le hizo:

**P.** ¿Cree usted que los griegos ofrecen una alternativa atrayente y plausible?

**R.** ¡De ninguna manera Yo no busco una solución alternativa; no se puede resolver un problema imitando lo que hicieron otros hombres en otro tiempo! Mi intención no es reconstruir la historia de las soluciones, y éste es el motivo por el que rechazo la palabra *alternativa*; lo que me propongo es elaborar la genealogía de los problemas, de las problemáticas. Yo no creo que todas las soluciones sean malas, sino que todas encierran un peligro, lo que no es exactamente lo mismo. Si todas son peligrosas, tenemos siempre algo que hacer. Por consiguiente, mi postura no conduce a la apatía, sino a una militancia de la que no está excluido el pesimismo. (Dreyfus, 1984)

No es posible resolver cosa alguna en el presente con las ideas del pasado colocándolas como calca, pero es posible hacer injertos, entonces, regresándonos a las imágenes, colocaremos la idea de arte, no como repetición, sino como elaboración permanente, como acción creadora de obra y de posibilidad, de instauración de nuevas realidades. El arte es la posibilidad de creación, de nueva escritura.

Nos encontramos entonces, en la formación, Apuntaremos primeramente que es necesaria la *voluntad humana*, la construcción de otra imagen de humanidad, la del hombre con formación, el que puede actuar. el Dasein como decía Heidegger, en el ser. En la conformación de las subjetividades, en tanto conciencia de sí y del otro. Es posible tejer relaciones con uno mismo y con lo diferente, existen otros discursos que permiten otras relaciones, pero en ese camino encontramos entonces que nos es posible también ahora, el tejido de nuevos relatos y de la invención de nuevas formas de subjetivación, mismas que contemplen una posición ética o, si pensamos en *Bildung*, una estética de la humanidad.

Para ello es necesario y posible comprender y colocar, así como articular, diversos elementos que a lo largo de la historia de la humanidad, nos muestran formas de construir a los sujetos y las relaciones que se tejen entre sí, que le permitieron a la humanidad, no sólo llegar hasta

el presente, sino construir sociedades que nos siguen maravillando, me refiero a lo abordado respecto a la paideia, la parresía y la bildung, que, en la revisión hecha en el capítulo 2, nos trazan las pinceladas de la educación, el ser de la educación se asoma desde aquellas imágenes que traemos desde el siglo V antes de nuestra era y hasta el presente. aquellas imágenes que se fueron abandonando, a veces de forma lenta, pero otras de manera vertiginosa, otras formas de crear-se, de inventar-se.

La invención es precisamente lo que se busca, la invención que necesita, entre tantas cosas, voluntad, deconstrucción y creación a la manera poiética como decían los griegos. Hay posibilidad desde los espacios intersticiales de la formación que la cultura nos permite, articularse como un Dasein poiético, como un ser arrojado allí que somete a juicio sus saberes y sus imágenes, sus representaciones del mundo, su relación con el otro, con la diferencia, conformando de ese modo una imagen de sí, que, insertada mediante los elementos éticos, políticos e históricos en el devenir, plantea una estética del ser que puede enfrentar al momento performativo que se vislumbra en el presente. Ofrece entonces la confrontación de elementos de la paideia griega y la bildung alemana, para que, articulados como apertura de horizontes, de reinauguración de posibilidades dentro del tiempo performativo, ofrezcan modos de colocarse y de crear espacios para la conformación de los sujetos en constante examen de sus representaciones, de las relaciones que se tejen en búsqueda permanente de la autonomía, de la emancipación, de la formación, de la libertad. Ésta última es el camino, la espiral va de la conformación de los sujetos mediante la educación, como lugar privilegiado para tal fin.

Resta subrayar que el vaivén planteado performatividad-formación depende de nosotros, de la decisión que cada quien desee hacer, de la dirección que se desee imprimir a sus vidas en cuanto que la performatividad, establece un sentido sistémico con un intento claro y cada vez más logrado de control del sistema-mundo, donde el fin es el control del presente y del futuro reducidos a inputs y outputs, la naturaleza y la humanidad como acontecimientos a controlar. Pero exactamente la Bildung acontece, imprimiendo un cambio en sentido contrario donde el otro, el injerto y la heterotopía crean espacios para todas las posibilidades de la aperturidad en el mundo del Dasein. Las responsabilidades son personales, como educador, como educando o como ser en constante subjetivación.

## **FUENTES DE CONSULTA**





## **Bibliográficas**

- Abellán, J.** (2003). Estado y nación en Guillermo Von Humboldt. *Revista Internacional de los Estudios Vascos, RIEV*, 329-344.
- Adorno, T. y Horkheimer M.** (1987). *Dialéctica del iluminismo*, Buenos Aires, Argentina: Sudamericana
- Adorno, T. W.** (2005). *Dialéctica negativa. La Jerga de la Autenticidad*. Madrid, España: Akal.
- Arendt, H.** (2009). *La Condición Humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Austin, J.** (1991). *Cómo hacer cosas con palabras, palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.
- Austin, Jhon.** (1991). Emisiones Realizativas. En L. V. Villanueva, *La búsqueda del significado. Lecturas de filosofía del lenguaje* (págs. 415-430). Madrid, España: Tecnos.
- Bachelard, G.** (2000). *La poética del espacio* (Primera ed.). Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bataille, G.** (2007). *Las lágrimas de Eros*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Bauman, Z.** (2004). *Modernidad Líquida*. Argentina: FCE.
- Borón, A.** (2006). *La Teoría Marxista Hoy*. Buenos Aires: CLACSO.
- Butler, J.** (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J.** (2007). *El género en disputa*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Butler, J.** (2012). *Sujetos del deseo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Carnoy, M.** (2000). *La educación como imperialismo cultural* (10a ed.). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Castoriadis, C.** (1998). *Hecho Y Por Hacer, pensar la imaginación*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Castoriadis, C.** (2004). *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social, seminarios 1986-1987. La Creación Humana I*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C.** (2007). *La Insitución Imaginaria de la Sociedad*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Castoriadis, C.** (2008). Poder, Política, Autonomía. En C. Castoriadis, *Un Mundo Fragmentado* (págs. 87-113). La PLata: Terramar Ediciones.

- Corona, S.** (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Barcelona, España: Gesisa, S. A.
- De Rivero, O.** (2001). *El mito del desarrollo, Países inviables en el siglo XXI*. Lima: Fondo de Cultura Económica.
- Deleuze, Gilles.** (1990). *Michel Foucault filósofo*. Barcelona: Gedisa.
- Deleuze, Gilles y Guattari, Felix.** (2002). *Mil Mesetas, capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, España: PRE-TEXTOS.
- Delors, J.** (1994). *La Educación Encierra un Tesoro*. México: El correo de la UNESCO.
- Dussel, E.** (1996). *Filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América.
- Espinosa, D. E.** (2006-2007). La educación griega y sus fuentes: aproximación a las épocas clásicas y helenísticas en Atenas. *Espacio, Tiempo y Forma, Serie II, Historia Antigua*, 117-134.
- Espinosa, Julieta, Robert D. André.** (2014). *Epistemología social y pensamiento crítico: Pensar la educación de otra manera*. Cuernavaca, Morelos: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, École Doctorale Epic Université Lyon, Juan Pablos Editor.
- Fabre, M.** (2006). Experiencia y Formación: la Bildung. En M. Fabré, *Penser la formation* (T. d. Valencia, Trad.). París: Presses Universitaires de.
- Fiske, E. B.** (2000). *Foro Mundial Sobre La Educación DAKAR Senegal, Informe Final*. Francia: UNESCO.
- Foucault, M.** (Julio-septiembre de 1988). El sujeto y el poder. (U. N. México, Ed.) *Revista Mexicana de Sociología*, 3-20.
- Foucault, M.** (1991). *Historia de la Sexualidad: La voluntad de Saber* (28 ed.). México.
- Foucault, M.** (1994). *Hermenéutica del Sujeto*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M.** (2001). *Estética, Ética y Hermenéutica* (Vol. III). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Foucault, M.** (2002). *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores Argentina S.A. de C.V.
- Foucault, M.** (2005). *Las Palabras y Las Cosas*. Coyoacán, México: Siglo XXI .
- Foucault, M.** (2010). *El gobierno de sí y de los otros. Curso en el Collège de France (1982-1983)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Freud, S.** (1913). *Obras completas de Sigmund Freud. Volumen XIII - Tótem y tabú, y otras obras (1913-1914)*. Buenos Aires & Madrid: Amorrortu editores.
- Fukuyama, F.** (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: Planeta.
- Gadamer, H.-G.** (1993). *Verdad y Método, Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gómez, Rafael Ángel.** (2008). *Reflexiones Sobre El Saber, El Poder, La Verdad Y Las Prácticas De Sí*. Distrito Federal: UNAM, FFyL.
- Habermas, J.** (1993). *El discurso filosófico de la Modernidad.(Doce lecciones)*. Madrid: Taurus Humanidades.
- Han, B.-C.** (2010). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Hegel, F.** (2017). *Fenomenología del Espíritu*. (t. d. Guerra, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica.
- Hegel, G. W.** (1998). *Escritos pedagógicos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M.** (2005). *Ser y Tiempo* (Cuarta ed.). Santiago de Chile, Chile: Editorial Universitaria.
- Heidegger, M.** (2010). *Caminos del Bosque*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hernández, D. I.** (2012). La escuela del ocio: tiempo libre y filosofía antigua. *Cuadernos Hispanoamericanos*, 77-99.
- Homero.** (1927). *Obras Completas*. (L. S. Estalella, Trad.) Barcelona: Montaner y Simón, Editores.
- Hoyos, M. C.** (2003). *Format(i)o de modernidad y sociedad del conocimiento*. Ciudad de México: Lucerna Diogenes, La Lámpara de Diogenes.
- Illich, Ivan.** (1982). *Un mundo sin escuelas*. México: Nueva Imagen .
- Jaeger, W.** (2001). *Paideia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I.** (1784). *¿Qué es la ilustración? En Filosofía de la Historia*. Buenos Aires: Nova.
- Kant, I.** (2012). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Alianza Editorial.
- Kohan, N.** (2013). *Nuestro Marx*. Madrid, España: LA OVEJA ROJA.
- Kosik, K.** (1976). *Dialéctica de lo concreto*. México: grijalbo.

- Larrosa, J.** (2000). *Pedagogía Profana, estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Lyotard, J. F.** (1991). *La condición posmoderna* (2a ed.). Madrid: Ediciones Cátedra.
- Lyotard, J.-F.** (1998). *El tiempo hoy. En Lo inhumano (charlas sobre el tiempo)*. Buenos Aires: Manantial.
- Margulis, Mario et al.** (1999). *La segregación negada: cultura y discriminación social*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Marx, C.** (1988). *El Capital* (Vol. III). México: Siglo XXI Editores.
- Marx, K.** (2009). *El Capital* (1959 ed., Vol. III). (L. Mamés, Trad.) Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Mata, V.** (2006). *Voluntad de olvido: cuerpo y pedagogía*. México: Lucerna Diogenis.
- Meirieu, P.** (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- Meneses, D. G.** (2016). *Metapedagogía, la pedagogía entre laberintos y columpios*. México: Lucerna Diogenis.
- Meneses, D. G.** (2015). *Formación y Pedagogía*. Ciudad de México: Lucerna Diogenis.
- Michel, F.** (2006). *Penser la formation*. París: Presses Universitaires de France.
- Nietzsche, F.** (2005). *La Genealogía de la Moral, Un Escrito Polémico*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Nietzsche, F.** (2007). *Así Hablaba Zaratustra*. Valladolid: MAXTOR.
- Nietzsche, F.** (2011). *Así habló Zaratustra*. México: Alianza Editorial.
- Nietzsche, F.** (2014). *El Anticristo*. México: Fondo Blanco.
- Orwell, G.** (2000). *1984* (vigésimo quinta ed.). Barcelona: Ediciones Destino.
- Pacheco, J. E.** (1985). *Irás y no volverás, poemas/1969-1972*. México, D.F.: Ediciones Era.
- Payne, M.** (2002). *Diccionario de teoría crítica y estudios culturales*. Buenos Aires: paidós.
- Paz, O.** (Octubre de 1990). El Siglo XX: La Experiencia de la Libertad. *Vuelta*, 8-9.
- Platón.(a)** (2003). *Diálogos* (Vol. I). Distrito Federal: Porrúa.
- Platón.(b)** (2003). *La República*. Barcelona, España: Alianza Editorial.

- Real Academia Española.** (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid, España: Santillana.
- Redacción,** D. I. (17 de octubre de 2010). Narcos mexicanos actúan como terroristas: Clinton. *La Jornada*, pág. 3.
- Rosental,** I. y. (1965). *Diccionario Filosófico*. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos, Montevideo.
- Salmerón,** M. (2002). *La Novela de Formación y Peripetia*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Sánchez Vargas,** L. (2005). *Una lectura pedagógica de la adolescencia*. México: Lucerna Diogenes, la lámpara de Diogenes.
- Sartori,** G. (1998). *Homo Videns, La sociedad Teledirigida*. (A. D. Soler, Trad.) Madrid: Taurus.
- Sartre,** J.-P. (2004). *El ser y la nada*. Argentina: losada.
- Sartre,** J.-P. (2009). *El existencialismo es un humanismo*. Barcelona: Edhasa.
- Schiller,** F. (1990). *cartas sobre la educación estética del hombre*. Barcelona: ANTHROPOS.
- Secretaría de Educación Pública** (2007). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. Ciudad de México: Secretaria de Educación Pública.
- Ursua,** J. M. (1982). *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales, Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Fontamara.
- Uzué,** Martín . (2008). *Genealogías de la universidad contemporánea: sobre la ilustración, o pequeñas historias de grandes relatos* . Buenos Aires: Biblos.
- Wallerstein,** I. (2005). *Análisis de Sistemas –Mundo, una introducción*. México: Siglo XXI Editores.
- Yañez, A; Cassigoli, R; Lapoujade M.N; y Wunenburger, JJ.** (2009). *Gastón Bachelard y la vida de las imágenes*. Blanca Solares (editor). UNAM, Centro Regional de Investigaciones Disciplinarias. México.

## **Electrónicas**

- ACNUR.** (20 de 02 de 2017). *La Agencia de la ONU para los Refugiados (ACNUR)*. Obtenido de Aumenta el desplazamiento por la sequía en Somalia: <http://www.acnur.org/noticias/noticia/aumenta-el-desplazamiento-por-la-sequia-en-somalia/>

- Anders**, V. (11 de 06 de 2017). *etimología de libre*. Obtenido de etimologías de Chile: <http://etimologias.dechile.net/?libre>
- Acosta**, C. A. (2010). Judith Butler: performatividad de género y política democrática radical. *La manzana de la discordia*, 27-34. Obtenido de [bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/2675/1/Judith.pdf](http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/2675/1/Judith.pdf)
- Bay**, T. A.-Á. (04 de 01 de 2020). *reflexionismarginales.com*. Obtenido de El lenguaje en Ser y tiempo: <http://reflexionismarginales.com/3.0/21-el-lenguaje-en-ser-y-tiempo/>
- Brum**, M. (20 de 06 de 2018). *Racionalidad Instrumental Fing*. Obtenido de Reflexiones Sobre La Racionalidad Instrumental: <https://www.fing.edu.uy/catedras/disi/DISI/pdf/Racionalidad.pdf>
- Castoriadis**, C. (15 de 01 de 2018). *El Imaginario Social Instituyente*. Recuperado el 15 de 01 de 2018, de Biblioteca Omegalfa: <https://omegalfa.es/>
- Conrad**, V. (2001). De la Paideia a la Bildung: Hacia una pedagogía hermenéutica. (O. U. MinhoBraga, Ed.) *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 27. Recuperado el 01 de 01 de 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/374/37414210.pdf>
- CUBADEBATE(a)**. (7 de 03 de 2007). Obtenido de “Estamos acabando con la vida”, advierte el biólogo Reese Halter: <http://www.cubadebate.cu/noticias/2017/03/07/estamos-acabando-con-la-vida-advierte-el-biologo-reese-halter/#.WVVUOmQyCg>
- CUBADEBATE(b)**. (23 de 06 de 2007). Obtenido de Atención a los termómetros: El mundo hierve: <http://www.cubadebate.cu/noticias/2017/06/23/atencion-a-los-termometros-el-mundo-hierve/#.WVVNj-mQyCg>
- Dreyfus**, H. y. (26 de 06 de 1984). *Michel Foucault: "El sexo es aburrido"*. Obtenido de [https://elpais.com/diario/1984/06/27/cultura/457135204\\_850215.html](https://elpais.com/diario/1984/06/27/cultura/457135204_850215.html)
- Diccionario**, p. d. (2005). *reconstruir*. Madrid: Santillana. Obtenido de <http://lema.rae.es/dpd/srv/search?key=reconstruir>
- Enrique**, C. S. (5 de noviembre de 2019). El ataque a los LeBaron cambia la relación México-Estados Unidos. Obtenido de <https://www.eleconomista.com.mx/autor/enrique.campos>
- Fondo Monetario Institucional**. (01 de 05 de 2008). *Ficha técnica*. Recuperado el 25 de 05 de 2008, de Acuerdos de derecho de giro (Stand-By) del FMI: <http://www.imf.org/es/About/Factsheets/Sheets/2016/08/01/20/33/Stand-By-Arrangement>

- Foucault, M.** (Jul. - Sep. de 1988). El Sujeto y el Poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20. Recuperado el 10 de 04 de 2018, de <http://terceridad.net/wordpress/wp-content/uploads/2011/10/Foucault-M.-El-sujeto-y-el-poder.pdf>
- Foucault, M.** (14 de marzo de 1967). Espacios Otros. (Astrágalo, Ed., & T. a. Bueno, Trad.) *Astrágalo*(7), 46-49. Recuperado el 20 de 01 de 2018, de <http://textosenlinea.blogspot.com/2008/05/michel-Foucault-los-espacios-otros.html>
- Foucault, M.** (1 de Junio de 1984). Michel Foucault: "El sexo es aburrido". (D. H. Paul, Entrevistador) Recuperado el 20 de enero de 2018, de [https://elpais.com/diario/1984/06/27/cultura/457135204\\_850215.html](https://elpais.com/diario/1984/06/27/cultura/457135204_850215.html)
- Foucault, M.** (2008). Topologías (dos conferencias radiofónicas). *Fractal*, XII(48), 39-40. Obtenido de <https://docplayer.es/24162158-Michel-Foucault-topologias-dos-conferencias-radiofonicas.html>
- García, A. M.** (Septiembre-diciembre de 2014). Los territorios de los otros: memoria y heterotopía. *Cuicuilco*. Obtenido de Los territorios de los otros: memoria y heterotopía: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-16592014000300015](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592014000300015)
- Goutman, A.** (2012). De Bachelard a Cangilhem a Badiou. *Revista Mexicana de ciencias políticas y sociales*.
- Larrosa, J.** (2000). *Sujetos e identidades en filosofía. La travesía del sujeto moderno*. Recuperado el 15 de enero de 2017, de anped: <http://24reuniao.anped.org.br/te4.doc>
- Lozano, V.** (2004). *Heidegger y la cuestión del ser*. (Dialnet, Ed.) Recuperado el 10 de 01 de 2018, de [Dialnet.unirioja.es: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1253483.pdf](https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1253483.pdf)
- Marx, K.** (05 de 01 de 2020). *Marxists.org*. Obtenido de Tesis sobre Feuerbach: <https://www.Marxists.org/espanol/m-e/1840s/45-feuer.htm>
- Mejía, R.** (01 de 01 de 2020). *Genética Médica News*. Obtenido de Biohackers: biología de garaje para mejorar al ser humano: [https://genotipia.com/genetica\\_medica\\_news/biohackers/](https://genotipia.com/genetica_medica_news/biohackers/)
- Montalbo, A.** (2010). *Performatividad y performance*. Recuperado el 10 de 11 de 2018, de Análisis de "Performance y performatividad", conceptos viajeros en las humanidades, de Mieke Bal: [https://www.academia.edu/9802869/Performatividad\\_y\\_performance](https://www.academia.edu/9802869/Performatividad_y_performance)
- Noel, M.** (2014). La imaginación y sus imaginarios como paideia. *Temas Antropológicos, Revista Científica de Investigaciones Regionales*, 36(1), 55-72.

**Preciado, P. B.** (24 de enero de 2016). *EL ESTADO MENTAL*. Recuperado el 19 de noviembre de 2018, de UN COLEGIO PARA ALAN: <http://paroledequeer.blogspot.com/2016/01/un-colegio-para-alan-por-paul-b-Preciado.html>

**Revueltas, A.** (1993). Las reformas del Estado en México: del Estado benefactor al Estado neoliberal. (U. A. Xochimil, Ed.) *Política y Cultura*, 215-229. Recuperado el 05 de 01 de 20080, de <https://www.redalyc.org/pdf/267/26700314.pdf>

**Riquelme, R.** (05 de 01 de 2020). *El Economista*. Obtenido de 9 modificaciones del cuerpo humano que veremos en la próxima década: <https://www.eleconomista.com.mx/tecnologia/9-modificaciones-del-cuerpo-humano-que-veremos-en-la-proxima-decada-20170322-0047.html>

**Röthlisberger Cortázar, G.** (07 de 01 de 2018). *REA SILVIA*. Obtenido de Los orígenes del GULAG: <https://reasilvia.com/2017/09/los-origenes-del-gulag/>

**Vega, R. C.** (Septiembre-octubre de 2014). La educación de maquila. *Periferia, comunicación popular* (99), 10-11. Obtenido de [https://issuu.com/periferiaprensa/docs/edicion\\_99\\_septiembre\\_-\\_octubre\\_2014](https://issuu.com/periferiaprensa/docs/edicion_99_septiembre_-_octubre_2014)

**WAECE, D. P.** (5 de 1 de 2020). El Diccionario Pedagógico de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles AMEI - WAECE. Obtenido de <http://www.waece.org/diccionario/index.php>

## **Videográficas**

**Waters, R.** (Escritor), & Parker, A. (Dirección). (1982). *The Wall* [Película]. Reino Unido: Metro-Goldwyn-Mayer (MGM).