

1-1-2016

Procesos de subjetivación y escuela renovada en Decroly

Oscar Leonardo Ortiz Velásquez
Universidad de La Salle

Follow this and additional works at: https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_filosofia

Citación recomendada

Ortiz Velásquez, O. L. (2016). Procesos de subjetivación y escuela renovada en Decroly. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_filosofia/11

This Tesis de Doctorado y Maestría is brought to you for free and open access by the Facultad de Filosofía y Humanidades at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Maestría en Filosofía by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN Y ESCUELA RENOVADA EN DECROLY

Requisito parcial para optar al título de Magíster en Filosofía

MAESTRÍA EN FILOSOFÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA
UNIVERSIDAD DE LA SALLE

2016

OSCAR LEONARDO ORTIZ VELÁSQUEZ

Directora:

PROFESORA MARTA SOLEDAD MONTERO GONZÁLEZ

Yo, OSCAR LEONARDO ORTIZ VELÁSQUEZ, declaro que este trabajo de grado, elaborado como requisito parcial para obtener el título de Maestría en Filosofía de la Facultad de Filosofía de la Universidad de la Salle, es de mi entera autoría excepto en donde se indique lo contrario. Este documento no ha sido sometido para su calificación en ninguna otra institución académica.

Firma

Nombre completo

Fecha

Tabla de contenido

1. Decir verdad y subjetivación	12
2. Sexualidad y subjetivación.....	32
3. La noción de normalidad- anormalidad.....	51
4. Escuela para la vida: operadores, instrumentos y objetos de intervención escolar.....	62
5. Consideraciones finales. A manera de conclusiones.....	67
Referencias Bibliográficas.....	83

INTRODUCCIÓN

Estudiar los procesos por medio de los cuales los individuos se constituyen en sujetos, implica reconocer los mecanismos que intervienen para hacer de cada uno lo que se espera que sea en relación con la verdad y una serie de procedimientos y técnicas del yo, que finalmente lo llevan a uno ser como se “debe ser”. Al parecer el modo de ser y de pensar de los individuos no deriva de la idea de autonomía, aunque se pretenda que en la búsqueda de consolidar un tipo de sociedad particular, se instauren una serie de dinámicas y prácticas sociales y culturales, lo que conlleva a la interiorización como condición para formar un determinado tipo de sujeto. Una de estas dinámicas es la educación como institución social, que en últimas parece que se encarga de reproducir una serie de comportamientos que son aceptados y, en un mismo ciclo, rechazar aquellos que son prohibidos. Pero al contrario, de lo que se trata, en principio, es de lograr un dominio y una regulación sobre uno mismo, sobre la relación con los otros y obtener conocimiento de las individualidades de tal forma que se establezca un vínculo con la verdad.

Esta investigación analiza los medios por los cuales los individuos logran un dominio y regulación de sí mismos y se convierten en sujetos, mediante los procesos de objetivación y subjetivación. Los procesos por los cuales los individuos se convierten en sujetos, se estudian a partir de la propuesta filosófica que realiza Michel Foucault en su obra, cuando analiza la objetivación y la subjetivación en la constitución del sujeto. Estos son estudiados teniendo en cuenta que no actúan de manera aislada, uno implica el otro y actúan conjuntamente en la historia misma de las relaciones. Este aspecto se muestra en las características distintivas según prácticas sociales en diferentes épocas de la historia, por lo cual, para esta investigación se hace necesario hacer referencia a: la Grecia clásica, el Cristianismo medieval y la Modernidad en el

decir de Foucault. Para efectos formales de la exposición en este trabajo se hablará primero de los procesos de objetivación, luego de los procesos de subjetivación.

Llegar a que un sujeto se convierta en lo que es, a parecer no nace de la libertad e individualidad de cada quien, sino que el trabajo, investigación y reflexión de Michel Foucault durante toda su vida, ha mostrado que se constituyen a partir de una serie de mecanismos, dispositivos y acciones, que se encuentran imbricados entre sí. Estos no se pueden pensar por fuera de la relación poder- saber, aunque aquí en este texto se presenten cada uno de ellos por separado, ello implica que se deba mostrar el entrecruzamiento, el tejido al que da lugar en términos de una práctica social de dominación, que en relación con el poder y con el saber determinan lo que el sujeto es.

Se puede decir que, por un lado, los procesos de objetivación se entienden como la conjunción del saber en relación con el poder y una serie de mecanismos correspondientes a un dispositivo que conlleva a que el sujeto sea objeto para sí mismo, donde se establece, de manera exterior al sujeto, aquello que él debe llegar a ser. Esto quiere decir que los procesos de objetivación establecen como verdad, que se debe decir la verdad, y solo en la medida que el individuo lleva hacia sí mismo este aspecto, y se toma a sí mismo como objeto sobre el cual debe llevar a cabo este canon, puede llegar a ser sujeto. Por otro lado, en cuanto a los procesos de subjetivación, su análisis en la constitución de un sujeto pareciera ser, se da en relación con los procesos de interiorización que constituyen un tipo de individuo, sin embargo, no se puede centrar la preocupación en lo permitido y lo prohibido, pues de lo que se trata es de lograr el dominio de sí mismo en función del conocimiento y el saber que se puede obtener de este.

En el proceso de subjetivación entran a jugar los elementos de legitimación del sujeto ante la sociedad, en el sentido en que dada la conformación de los cánones establecidos el sujeto pueda entrar y ser parte de ella, en otras palabras, encajar. Las relaciones de poder en las que entra el sujeto determinan su comportamiento y lo *sujetan* a procesos de verdad que validan una forma de ser, a través de distintas prácticas y diferentes técnicas que conllevan por una parte la aceptación y por otra la interiorización y el dominio de sí mismo y de la relación con los otros para obtener su reconocimiento, es decir, al convertir en suyos los discursos de verdad se legitima su comportamiento.

Así pues, los modos de subjetivación llevan a los individuos a hacer propios los discursos que les asignan un lugar en la sociedad, como por ejemplo el papel del hombre y de la mujer, del niño y el adulto, del empleado y del jefe -solo así podrá ser un “buen” sujeto- de esta manera, lo que se busca frente al sujeto es determinar lo que debe ser, cuales son las condiciones que lo somete, cual es su posición, esto es, los modos por los cuales es subjetivado.

Las implicaciones filosóficas de estas afirmaciones ponen al saber en relación con el poder, es decir, qué tipo de saber conlleva tal poder, por ejemplo el poder pastoral conlleva un tipo de saber que exige decir la verdad de sí mismo y obedecer al mismo tiempo. Este tipo de relaciones de poder cumplen unas funciones particulares en la sociedad, favorecer un tipo de mentalidad, y limitar la libertad de los individuos. Favorecer un tipo mentalidad porque al establecer cuáles son los criterios para llegar a ser un sujeto en determinada sociedad, también excluye aquellos otros que no se adecúan con la forma de ser deseada, y el discurso de verdad justifica cada uno de estos mandatos. Ahora, también lleva a limitar la libertad porque si establece un tipo de sujeto particular elimina también aquello que no entra en esta forma de ser deseada.

Esto sirve para construir un tipo de normalidad uniforme, que lleve a la consecución de unos fines particulares deseados en el menor tiempo posible, y de maneras más ágiles, aspectos propuestos en el mismo discurso de verdad. De ahí se obtiene saber en cuanto a la búsqueda de la verdad, es decir, que si se establece una unidad de criterios bajo el discurso, todo elemento que no se apegue al discurso deberá ser parte de estudio y análisis para buscar la forma de llevarlo nuevamente al camino deseado. Esta relación con la legitimación¹ de los discursos que conllevan a una forma de ser particular se desarrolla en la relación sujeto-poder en un movimiento que va desde la interioridad hacia la exterioridad. En este punto el sujeto es sujeto de poder en la medida en que se relaciona con los otros, y en toda relación se establece relaciones de poder, es decir, no hay relaciones por fuera del poder, esto conlleva la interiorización y formalización de los discursos en prácticas sociales.

En los procesos de subjetivación se evidencia el movimiento propio desde el interior, donde el sujeto adopta una serie de prácticas propias de cada momento histórico (Grecia Clásica, Medioevo y Modernidad) y que lo que llevan a ser de un modo de ser particular, por ejemplo, haciendo que los intereses particulares de esta realidad favorezcan unas características por encima de otras. Así pues, este movimiento de interiorización lleva por sí mismo una serie de comportamientos correspondientes, y evidencian una conversión del sujeto cuando logra dominarse a sí mismo, por efecto de los mecanismos particulares de cada momento histórico, y sólo en la medida en que se interiorizan los discursos de verdad el sujeto puede hacer parte de su sociedad.

¹ Los procesos de legitimidad giran en torno a la relación que existe entre los procesos de subjetivación y los procesos de objetivación en la medida en que los discursos solamente pueden ser llamados verdaderos si tienen una legitimidad lleva a establecerlos como verdad. Así pues la legitimidad está en función de los discursos y se establece a modo de dogma en los individuos para que puedan ser interiorizados.

Con el desarrollo del dispositivo de la sexualidad, observamos como entra en la Edad moderna el concepto de la medicalización. Cuando se logra establecer en el discurso del saber, se impone un cierto tipo de relaciones posibles entre los individuos, lo que conlleva a marcar los actos permitidos en las sociedades, y por antonomasia a tachar los actos que no son permitidos, inclusive con la prohibición de ser nombrados. Con el discurso médico, se establece entonces desde el exterior cual es el tipo de sujeto que se necesita en la sociedad moderna.

En la relación poder – saber desde los procesos de subjetivación se establece la disciplina como el dispositivo que busca llegar al interior de los individuos, para que su comportamiento esté acorde con la sociedad, es decir, la disciplina lleva a los individuos a comportarse de determinada manera haciendo que ellos mismos la busquen para alcanzar sus objetivos. Si desde el plano de la objetividad se establece cuáles son los comportamientos permitidos en la sociedad por medio de la medicalización, como un movimiento exterior, desde el plano de la subjetividad se lleva a que el individuo interiorice cada uno de los comportamientos aceptados y busque una disciplina que le ayude a conseguirlos. Son los dos planos del concepto de sujeto en la modernidad.

Analizar los procesos de subjetivación y objetivación por los cuales los sujetos se constituyen en lo que son, según cada uno de los momentos históricos que se presentan en este análisis, es decir, en la Grecia Clásica, el Cristianismo Medieval y la Modernidad, brinda unas herramientas de análisis de orden filosófico, que permiten analizar, hasta qué punto, se pueden evidenciar procesos y procedimientos que se encargan de constituir a los sujetos según otros momentos históricos. El análisis realizado por Michel Foucault, muestra un campo en el que se podría, establecer dichos procesos y procedimientos: la escuela. Dada su relevancia desde finales del siglo XIX y principios del siglo XX, habida cuenta de las crecientes consecuencias de los

grandes cambios presentados en la sociedad de dicha época, entre otros, la Revolución Industrial y el creciente nacionalismo, la escuela se convierte en un mecanismo que permite luchar contra los problemas propios de las naciones como el crimen y el pauperismo.

Esta nueva relevancia de la escuela, en función de solucionar unos problemas propios de su época, también propone unos mecanismos que se relacionan con los principales avances en la medicina y la psicología. En cuanto a la medicina, el niño se convierte en objeto de medición, y de salubridad, razón por la cual el peso y la talla aparecen como datos obligatorios en la escuela con el objetivo de superar las dificultades de salud que se pueden presentar, y a raíz de estos resultados, satisfacer estas necesidades deficitarias. La psicología influye en la escuela en la medida en que establece unas mediciones del orden del comportamiento, lo que lleva a fortalecer la estrategia de los test, como ejercicio que permite conocer al niño en cuanto a su relación social. Introducir estos dos discursos en la educación implica establecer la importancia de la concepción científica en la escuela.

En la Europa de finales del siglo XIX y principios del siglo XX aparecieron una serie de pensadores de la educación que, cada uno a su manera, realizaron en la educación esta serie de cambios mencionados, lo que lleva a una necesaria renovación que se separara de un modelo de escuela llamado entonces escuela tradicional. Entre ellos: María Montessori, John Dewey, Jean Piaget, Édouard Claparède y Ovide Decroly entre otros. Su relación fue constante, y prolífica en cada uno de sus países, realizando la crítica a la llamada escuela tradicional y proponiendo la renovación de la escuela, la Escuela Activa.

Para el caso de esta investigación, el trabajo realizado por Decroly, presenta una serie de características que influenciaron las políticas educativas de Colombia, lo que lleva a preguntar:

¿Cómo la institución escolar, los discursos de la pedagogía, y las prácticas educativas acaballadas sobre la noción de normalidad, interés y trabajo en el modelo escolar propuesto por Decroly constituyeron en el campo de la educación, un sujeto sano, trabajador y ciudadano? La propuesta pedagógica de Decroly se analiza con el objetivo de mostrar si su modelo escolar se constituye a partir de los procesos de objetivación y subjetivación.

El pensador nacido en Bélgica, critica a la llamada escuela tradicional, estableciendo la escuela activa con el apoyo de una mentalidad científica, entendiendo este como el paso de la enseñanza al aprendizaje. Así pues, la escuela tradicional se constituye a partir del enunciado propuesto: “la escuela debe ser una escuela para la vida” (Decroly & Bonn. 1946, p. 7). Mientras que la escuela tradicional al centrarse en la enseñanza, se separa del niño, estableciendo, entre otros criterios la quietud, la memoria y el silencio provenientes de la tradición escolástica, Decroly en su análisis, propone realizar el viraje hacia el niño, es decir, centrar la atención en el aprendizaje, con lo que multiplica el interés del niño en cada uno de los trabajos realizados por él en la escuela.

Poner el niño en el centro de la reflexión, apoyado en el discurso científico implica también, establecer el saber como el recurso necesario para actuar sobre él, para desarrollar una serie de mecanismos propios de la propuesta pedagógica decroliana. Esto significa saberlo todo del niño, por lo cual Decroly se basa en el desarrollo ontogenético y filogenético, que brinda la información sobre en que etapa de su momento de desarrollo se encuentra el niño, y por cuales más deberá pasar. Esto se constituye en un mecanismo del discurso que lleva a la escuela a actuar sobre los niños basado en el criterio de evolución propuesto.

Basado en este discurso, Decroly propone el *Programa de ideas asociadas*, que inicia con el estudio del ser humano, es decir, de sí mismo, lo que lleva a poner el centro en el individuo, para identificar sus necesidades e intereses; luego el estudio pasa a trabajar la relación entre el individuo y todo lo que le rodea, ahora con el objetivo de identificar los modos por medio de los cuales podrá satisfacer sus necesidades, y así procurar la continuidad de la especie. En este punto el análisis buscará los elementos que permitan identificar en este programa unas discursos del saber y unas relaciones de poder que, finalmente, se configuran en técnicas que llevan a que los individuos actúen sobre sí mismos para modular su comportamiento en función del fin de dicho programa. Y finalmente, el método llamado por Decroly *los centros de interés* y su constitución a partir de los ejercicios de observación, asociación y expresión,

También pretende señalar cómo se pueden encontrar, en un modelo de educación particular, para este caso los fundamentos descriptivos y discursivos en las propuestas pedagógicas de Decroly, estos mismos procesos actuando en la constitución de un modo de ser de los niños. Aquí damos cuenta de los constructos teóricos y conceptuales desarrollados por Michel Foucault a propósito de estos procesos.

1. Decir verdad y subjetivación

Mostrar las determinaciones históricas de lo que somos es mostrar lo que hay que hacer. Porque somos más libres de lo que creemos, y no porque estemos menos determinados, sino porque hay muchas cosas con las que aún podemos romper para hacer de la libertad un problema estratégico, para crear libertad. Para liberarnos de nosotros mismos. (Foucault. 1990. p. 44)²

El decir veraz es una condición constitutiva del individuo y de la sociedad. Podemos resaltar instituciones como la iglesia y el canon de la confesión, el proceso penitenciario y las ventajas que tienen los procesados al momento de declararse culpables y entregar la mayor información posible a las autoridades del Estado³. Pero ¿cómo es posible que el decir verdad sea un acto que se ha logrado interiorizar en los sujetos de modo vital? ¿Qué es lo que hace que un individuo pueda confesar sus faltas, aun sabiendo que esto le acarreará un castigo? Michel Foucault muestra cómo el decir la verdad es un elemento cardinal en la vida cotidiana. En respuesta a estas preguntas el filósofo se dedica a mostrar como la relación poder-saber crea unas condiciones prácticas para construir verdad, la cual a su vez se encarna en los individuos y se vuelve constitutiva de modos de ser, por lo menos, eso es lo que en principio afirma en relación con los procesos de objetivación y subjetivación, todo esto vuelto mecanismos y procedimientos operativos que pueden visibilizarse en conductas, en actuaciones, en prácticas. De ahí la necesidad de comprender dicha relación en el marco de épocas como la griega y la moderna.

² Miguel Morey de la Universidad de Barcelona en la primavera de 1989 en París escribe la introducción del texto *Tecnologías del yo*, de Michel Foucault, donde hace un análisis de la obra de Michel Foucault que sirve como un referente en el estudio del filósofo.

³ Es fácil ver en el campo de la educación, por ejemplo, cómo el hecho que un estudiante pueda confesar cada una de sus faltas al profesor, se tome como un acto de apertura total, como un acto que resalta la necesidad de ser un libro abierto frente a las instancias del proceso educativo. El hecho de ir a la oficina del orientador escolar tiene como base mínima que el estudiante pueda decirlo todo.

Los mecanismos de poder por los cuales un sujeto llega a ser objeto para sí mismo y para los demás, tienen que ver con el mundo exterior, en la medida en que se instauran una serie de criterios de validez sobre lo que debe y puede hacer él en su vida. Debido a esto los procesos de objetivación requieren de una serie de procedimientos para que los individuos lleguen a ser lo que son, y se constituyan en objeto de saber y de conocimiento porque está en capacidad de decir todo sobre sí. Así pues, en la medida en que se analizan estos procesos se puede descifrar cuáles son las condiciones por las que algo o alguien puede llegar a ser objeto de poder y sujeto de conocimiento y también cómo ese algo ha podido ser problematizado como objeto por conocer.

El saber en tanto categoría principal para la comprensión de estos procesos, como lo señala Michel Foucault, pasa por el estudio de tres momentos vitales que han influenciado la constitución del sujeto, aun en nuestros días: primero en la Grecia Clásica la *parrhesía* o el decir verdad que consiste en decirlo todo; segundo, en el cristianismo y la tecnología pastoral que busca saberlo todo sobre el rebaño, y al mismo tiempo procura la interiorización del deber de decirlo todo al pastor; y en tercer momento en la llamada época de la modernidad, donde se establece la normalización de las conductas y de los comportamientos en función del dispositivo de la sexualidad.

En la Grecia clásica se podría identificar y delimitar unos procesos de objetivación que tienen en la práctica de la *parrhesía* o el decir veraz⁴ sus elementos constitutivos. Michel Foucault en textos como *El coraje de la verdad* y *Tecnologías del yo*, realiza un acercamiento etimológico de la palabra *parrhesía*, que significa *decirlo todo*, en griego: *pan rhema*. En esta

⁴ El decir veraz es un concepto que desarrolló a profundidad Michel Foucault en el texto *El Coraje de la verdad*, que recopila los cursos dictados por el filósofo francés en el Collège de France, del primero de febrero al veintiocho de marzo de 1984. El estudio de la *parrhesía*, según Michel Foucault parte del problema según la tradición filosófica entre sujeto y verdad. “La educación de El coraje de la verdad. El gobierno de sí y de los otros II, curso dictado en 1984, fue establecido por Frédéric Gros” (2009, p.13) .

acepción hay dos modos de empleo: de manera peyorativa y de manera positiva. En el modo peyorativo se muestra que la *parrhesía* implica el decirlo todo, decir cualquier cosa, donde cada persona puede decir lo que quiera, sin importar si lo que dice comporta la verdad o no, deslegitimando el hablar del sujeto; el segundo modo se emplea para el decir veraz aun con el riesgo de la ofensa, convirtiendo este decir en la unión entre verdad y opinión, capacidad de decirle a alguien sus defectos aunque esto no sea bien recibido, hasta el punto de poner en peligro la vida del *parrhesiasta*⁵, del que lo dice todo.

En primera instancia el decir veraz implica al otro. Para poder decir la verdad es necesario ese interlocutor con quien se habla. Este personaje configura un tipo particular que se caracteriza por tener un estatus especial⁶: “La calificación necesaria para ese personaje incierto, un poco brumoso y fluctuante, es cierta práctica, cierta manera de decir que se llama precisamente *parrhesía* (hablar franco)” (Foucault, 2009, p. 24). Si bien la relación con el otro lleva al individuo a que pueda interiorizar el decir la verdad, entonces solo quien dice la verdad es digno de ser llamado *parrhesiasta*⁷. En la época clásica la figura del otro no está bien definida, podría ser un filósofo, pero también podría ser cualquier persona que cumpliera con el deber de

⁵ Como ejemplo Michel Foucault muestra cómo Sócrates mantiene su *parrhesía* aun con riesgo de vida y hasta la muerte misma. “¿por qué Sócrates, que no tiene miedo de exponerse a la muerte en nombre de cierta práctica de la *parrhesía* que no ha querido abandonar, no ha aceptado, empero, practicar esa *parrhesía* política y democrática frente a la asamblea?” (2009, p. 54).

⁶ El otro en la Grecia Antigua es indispensable para decir la verdad: “En la cultura antigua, ese otro que me es tan necesario para decir la verdad sobre mí mismo puede ser un filósofo de profesión, pero también una persona cualquiera. Acuérdense, por ejemplo, [de] ese texto de Galeno sobre la cura de los errores y las pasiones, donde señala que, para decir la verdad sobre sí mismo y conocerse, uno necesita a otro a quien debe buscar un poco en cualquier parte, con la sola condición de que sea un hombre de edad y serio” (2009, p. 23)

⁷ En la introducción para *Discurso y verdad en la antigua Grecia* (2004) Ángel Gabilondo y Fernando Fuentes Mejía muestran el carácter fundamental de la investigación sobre la *parrhesía*. Argumentan que Michel Foucault realiza un viraje en la investigación sobre la sexualidad, y que se remite al estudio en detalle de los filósofos en la Antigua Grecia ya que encuentra la necesidad de mostrar esos olvidos que ha sufrido el estudio de los clásicos, ya que también “cree encontrar en la moral griega un punto de partida para una ‘nueva moral’ ” (2004, p. 11). En palabras de Michel Foucault, citado por los introductores del texto: “convenía buscar cuales son las formas y las modalidades de la relación consigo mismo por las que el individuo se constituye y se reconoce como sujeto” (2004, p. 19).

ser parrhesiasta. La relación que se consolida aquí es la del otro con el individuo que lo lleva a decir la verdad.

Así pues la parrhesía es el coraje de decir la verdad, y también el coraje de escuchar la verdad aunque esta sea ofensiva⁸. De esta manera el decir veraz aun con riesgos, para quien solo dice la verdad, se considera virtuoso y merecedor de reconocimiento. Michel Foucault señala cuatro modos de veridicción, o formas por las cuales el sujeto llega a ser identificado con el decir veraz: i) el decir veraz del profeta⁹ ii) el de la sabiduría, que también es un decir veraz¹⁰, iii) el decir veraz del profesor¹¹, y el último iv) el decir veraz del parrhesiastés¹². Los modos de veridicción pueden llegar a combinarse unos con otros, e incluso se pueden encontrar más de uno en una misma persona. Un ejemplo de esta característica se da en el mismo Sócrates, quien según los estudios realizados por el filósofo francés es capaz de decir la verdad, es sabio, enseña y la trasmite. Sócrates es el parrhesiastés por excelencia pues es profeta, ya que recibe su labor de sabio de Grecia de parte del oráculo de Delfos, además que en él mismo se encuentra la sabiduría, y su labor como un profesor se advierte permanentemente en los diferentes escritos en

⁸ La parrhesía tiene esa doble connotación: “Para que haya parrhesía, como recordarán, es menester que el sujeto [al decir] una verdad que marca su opinión, su pensamiento, su creencia, corra riesgo, un riesgo que concierne a la relación misma que el mantiene con el destinatario de sus palabras” (2009, p. 30).

⁹ En la profecía el decir veraz es una mediación entre la palabra de Dios y la palabra del hombre, que se encarga de mostrar a los demás algo que no pueden ver, y que el profeta sí puede; el futuro, también se caracteriza por ser enigmático, ya que las profecías se caracterizan por usar un lenguaje figurado y casi nunca textual

¹⁰ el hombre habla en su propio nombre en contraposición al decir veraz del profeta, pero en cambio este no está forzado a hablar, además si bien puede ser enigmático, también puede llegar a ser muy claro, se caracteriza por decir lo que es, no lo que será;

¹¹ Es el que enseña una técnica, la *tekhne*, un saber en lo que hace específicamente, por ejemplo el médico, el ingeniero, el zapatero, etc. Este saber él lo ha aprendido a su vez de alguien, y lo trasmite a los demás como la verdad, con esto perpetúa la *tekhne* gracias a la enseñanza;

¹² Consiste en la combinación del ethos y la *tekhne* con el objetivo de interiorizar el decir la verdad aun a costa de la vida misma.

los que se cita; y realizando la mayéutica, con el ejercicio de preguntar logra desarrollar la *parrhesía*, ya que interpela a sus interlocutores¹³.

La *parrhesía* en la Grecia Clásica implica entonces las prácticas del decir veraz, y establece su conexión con la política, puesto que el estudio de la relación sujeto-verdad implica una práctica política. El estudio de las relaciones entre sujeto y verdad está directamente ligado con la práctica política, la problematización de la democracia y su constitución. Para entender esto es necesario resaltar que la relación entre sujeto y verdad en la medida en que se instauran unos discursos como verdaderos, lleva a la aceptación e interiorización de estos discursos: el decir veraz, ya que lleva a decirle a los demás una verdad que incluso puede llevarlo a la muerte, convierte esta en una acción política; también el problema de la democracia, implica tomar el riesgo de decir la verdad. De esta manera se construye en la Grecia clásica un tejido donde la constitución del sujeto y la verdad se implican y trazan diferentes tipos de relación de poder “Me parece que al examinar la noción de *parrhesía* puede verse el entrelazamiento del análisis de los modos de veridicción, el estudio de las técnicas de gubernamentalidad y el señalamiento de las formas de práctica de sí” (2004, p. 27).

La *parrhesía* en el campo de lo político y en el campo de lo democrático se caracteriza por decir su palabra en asuntos de la ciudad, y por tener el derecho de hablar en público. En ambos casos, este derecho es exclusivo de los ciudadanos de nacimiento, es un privilegio que se debe cuidar a toda costa. Sin embargo, en *El coraje de la verdad* el filósofo francés encuentra que a finales del siglo V a.C., este derecho se tornó peligroso incluso a costa de la vida misma, y

¹³ Según el análisis que se realiza en *El coraje de la verdad*, Michel Foucault muestra como Sócrates asume la posición del *parrhesiasta* ya que toma todas las características necesarias, inclusive decide entregar su vida por la causa de la verdad: “Lo veremos precisamente con Sócrates, que lo recuerda a menudo en la Apología: ha recibido del dios la función de interpelar a los hombres, tomarlos por el brazo, hacerles preguntas. Una tarea que él no abandonará. Aun amenazado de muerte, la cumplirá hasta el final, hasta su último suspiro” (2004, p. 37).

muestra dos fenómenos de la crítica de la parrhesía en la democracia: en primer término la parrhesía se presenta como peligrosa para la democracia ya que todos los individuos tienen la posibilidad - libertad de tomar la palabra, y con esta la posibilidad de decir lo que les plazca, sin importar si es bueno para la ciudad o no; en segundo término, decir la verdad es peligroso para el individuo que la expresa, pues al decir la verdad al pueblo esta puede herir las susceptibilidades de los que se vean afectados por ella, hasta el punto de solicitar el sacrificio de quien intente aplicarla en la democracia. Esta crítica muestra que el decir veraz está por encima de ejercicio de la democracia, pues concibe un modo diferente de gobernar en tanto la parrhesía es ejercicio político¹⁴. La articulación sujeto y verdad implica modos de decir la verdad, modos de gobierno y prácticas de sí (2009).

Así Foucault presenta el análisis de la relación entre práctica política, problematización de la democracia y prácticas de sí, elementos que no son reductibles los unos a los otros, pero que se constituyen mutuamente: verdad, poder y sujeto¹⁵. La verdad, se basa en el conocimiento y la veridicción, y centra los saberes, estudiados en sus especificidades; el poder en función de la dominación y la gubernamentalidad en relaciones de poder, que no provienen de la emanación de un poder sustancial, sino de procedimientos de gobierno de las conductas, gobierno del comportamiento de los hombres; y por último el sujeto según los modos de constitución del individuo por medio de unos procedimientos llamados prácticas de sí.

¹⁴ En la medida en que la verdad no se puede dar en la democracia, entonces la democracia no sería la mejor de las opciones en la política. “Los valores parecen invertirse y la democracia se presenta, al contrario, como el lugar donde la parrhesía (el decir veraz, el derecho a dar la propia opinión y el coraje de oponerse a la de los otros) va a llegar a ser cada vez más imposible o, en todo caso, peligrosa. Esta crítica contra la pretensión de las instituciones democráticas a ser el lugar de la parrhesía asume dos aspectos [...]” (2009, p. 52).

¹⁵ Según el análisis que realiza Miguel Morey en la introducción del texto *Tecnologías del yo*, se muestra que el estudio de Michel Foucault ha tenido tres grandes momentos en los cuales su interés se ha centrado en estos tres aspectos: verdad, poder y sujeto. Se plantea como el trabajo se puede denominar una ontología histórica de nosotros mismos con relación a verdad, al poder y al sujeto (1990, p. 25).

En síntesis, mientras en la Grecia Clásica vemos como la parrhesía, en tanto una práctica de sí¹⁶, se instaura como proceso para que los individuos puedan desempeñar un papel determinante en la participación política de la *polis*, se observa también, cómo esto se va transformando hasta convertirse con el tiempo en una tecnología, la cual a partir del cristianismo medieval pasa por la salvación del hombre, siempre y cuando se practique la confidencia, la confesión y el examen de conciencia, en tanto mecanismos que hacen parte de lo que en adelante, según Michel Foucault se concibe como tecnología pastoral.

Dichos mecanismos se actualizan en el cristianismo medieval a partir de la aparición de un personaje central conocido como el pastor, y la función que el desempeña en la conducción hacia la salvación de su rebaño y hacia la salvación del sí mismo. Entre estos el saber todo sobre las ovejas, por medio de la confesión, la confidencia y el examen de conciencia, pueden identificarse como procesos de objetivación, en tanto el sujeto se convierte en objeto de poder y saber. Así Foucault encuentra que el concepto de pastor que se conforma en el cristianismo es el del individuo que está a la cabeza, que proporciona alimento, cuidado, que agrupa a su rebaño y procura su reproducción y salvaguarda la vida de todos y de cada uno de los integrantes de un grupo de individuos (rebaño)¹⁷. La tecnología del pastorado¹⁸ según Michel Foucault se configura según cuatro tipos: producción, sistemas de signos, poder y tecnologías del yo.

¹⁶ La parrhesía se entiende como una práctica de sí en la medida en que tiene que ver con el individuo en particular para consigo mismo, es decir, es el mismo individuo el que debe tomar esta práctica para sí mismo, y solo en la medida en que lo consiga podrá ser un sujeto.

¹⁷ La idea de rebaño asemeja a los individuos con la relación que se conforma entre el pastor y el grupo de ovejas que tiene a cargo, hasta el punto de tener que saber todo de ellas: “Será con el cristianismo cuando este tema del poder pastoral se reactiva y de modo eminente, dibujando el perfil de una forma solícita de poder que debe conocer las necesidades materiales de cada miembro del rebaño, lo que hacen y lo que van a hacer, y lo que ocurre en el alma de cada uno” (1990, p. 43).

¹⁸ En el Cristianismo medieval entonces se desarrollará esta tecnología que objetiva individuos y particularmente, constituye un determinado tipo de sujeto: “El desarrollo de la «tecnología pastoral» en la gestión de los hombres trastornó profundamente las estructuras de la sociedad antigua” (1990, p. 103).

La tecnología de producción refiere el acto de producir, de transformar y manipular las cosas, mientras los sistemas de signos implican el uso de los signos mismos, de símbolos y la construcción de sentido o significaciones según Michel Foucault (1990) Ahora bien, son las tecnologías de poder, las que “determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto” (Foucault, 1990, p. 48); y las tecnologías del yo,

[...] que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad (1990, p. 48).

A su vez esta tecnología se caracteriza por: uno, resaltar el poder que tiene el pastor más sobre el rebaño que sobre la tierra; dos, señalar el papel de guía para agrupar y conducir al rebaño; tres, hablar de una interdependencia, ya que, para que el pastor pueda salvarse también tiene que llevar a su rebaño a la salvación, lo que implica una dependencia de cada uno de los individuos respecto del pastor, y de no conseguirlo será también culpable el pastor; y cuatro cuidar de su rebaño lo que requiere la abnegación del pastor. Esta concepción es diferente de la obediencia griega que se caracteriza por una sumisión personal por voluntad del individuo, que se convierte en una virtud, un fin en sí mismo.

El conocimiento particular y el saber que obtiene el pastor de cada una de las ovejas configura uno de los aspectos más relevantes de la tecnología pastoral, ya que implica una individualización: “el poder pastoral supone una atención individual a cada miembro de su

rebaño” (1990, p. 103). El pastor debe estar informado de las necesidades materiales, de lo que ocurre y lo que hace cada uno de los individuos a su cargo, de lo que sucede en el alma de cada uno de ellos. Esta característica resalta la obediencia y el conocimiento de uno mismo, y para lo cual se establecen tres métodos: la confesión, la confidencia y el examen de conciencia, que evidencian el progreso del dominio de sí y de las pasiones bajo la dirección de la conciencia misma, centrada en la aplicación de los consejos dados.

En el cristianismo se establece la confesión para poder llegar a que los individuos digan la verdad sobre sí mismos, este se considera el principal mecanismo por el cual el sujeto puede o debe decirlo todo de él:

La confesión permite al maestro saber, gracias a su mayor experiencia y sabiduría, y, por lo tanto, aconsejar mejor. Incluso si el maestro, en su papel de poder discriminatorio, no dice nada, el hecho de haber expresado su pensamiento tendrá un efecto discriminatorio. (1990, p. 92)

El efecto en la confesión al sacralizar los actos remite aquello que solo se puede mencionar en la confesión, así pues los actos que solo se le dicen al sacerdote son los pecaminosos, son los que no puede saber nadie más, quedan reducidos al silencio.

Para realizar una confesión eficiente, se debía pasar, en primera instancia por un proceso de reconocimiento de los pecados, de donde se tomó el concepto de *exomologēsis*, para comprender el estatuto de pecador: “La *exomologēsis* no es una conducta verbal, sino un reconocimiento dramático del estatuto propio de penitente” (1990, p. 83). El mecanismo de la confesión se desarrolla en la tecnología pastoral y parte del decir la verdad sobre uno mismo, tiene su origen inicial en la *parrhesía*, junto con el proceso del cuidado de sí mismo y su

precepto *délfico* del conócete a ti mismo, que se desarrollará también en la Grecia clásica, y que busca que el hombre realice un viraje hacia sí mismo logrando convertirse en su principal objeto de conocimiento. Así el sujeto se vuelve objeto para sí mismo, y el estudio y saber obtenido del individuo llega a la instauración de un cierto tipo de subjetividad cuando pasa por procedimientos de dominación, de confesión, de obediencia y sumisión, lo que no excluye toda una producción de signos articulados, en este caso, al poder del pastor.

Para que el individuo llegue a una confesión completa se debe seguir los dogmas¹⁹ a partir del examen de conciencia, cuya dinámica implica decirlo todo. Desde la antigua Grecia se vislumbran los primeros aspectos que resaltarán el lugar preponderante que ocupa el examen de conciencia. Esto se hace visible según los escritos de Marco Aurelio citados por Foucault, donde se evidencia la relación con el cuidado, puesto que se considera al individuo médico de sí mismo y quien a su vez realiza procedimientos para completar su salud.²⁰ Un aspecto vital del examen de conciencia gira en torno a la revisión de lo que se ha hecho realmente, buscando controlar los actos mismos para llegar a la verdad de su comportamiento por medio de la memoria²¹. Esto debido a que en la conversión de los individuos “El objetivo era la purificación de la conciencia usando un recurso mnemotécnico” (1990. P., 70).

¹⁹ Michel Foucault aclara en relación con los dogmas que: “El cristianismo pertenece a las religiones de salvación. Es una de aquellas religiones que, en principio, deben conducir al individuo de una realidad a otra, de la vida a la muerte, del tiempo a la eternidad. Para conseguirlo, el cristianismo ha impuesto una serie de condiciones y de reglas de conducta con el fin de obtener cierta transformación del yo” (1990, p. 80)

²⁰ Por tal razón un aspecto para realizar al final del día es revisar la correlación entre lo planeado para hacer y lo realizado: “Aurelio se va a la cama y mira, en su cuaderno, lo que tenía intención de hacer y de qué modo coincide con lo que ha hecho. La carta es la transcripción de ese estado de conciencia. Enfatiza lo que se ha hecho y no lo que se ha pensado”. (1990, p. 65)

²¹ Esta técnica del examen de conciencia fue pasando de los pitagóricos al cristianismo debido a la relación que hay con el pastorado cristiano, donde se supone una forma de conocimiento particular entre el pastor y cada una de las ovejas y para esto las ovejas deben tener un conocimiento de sí mismas, y asimilar los mecanismos del decir veraz, la confesión, la confidencia y el examen de conciencia.

En últimas el examen de conciencia²² estableció una dinámica específica que exigía a los individuos revisar cada uno de sus actos como una manera de conducir su vida por el camino de la salvación. En la medida en que el sueño estaba relacionado con la muerte como un tipo de encuentro con los dioses, uno debía purificarse a sí mismo antes de irse a dormir. El recuerdo de los muertos era un ejercicio para la memoria” (1990, p. 70) El aspecto de la memoria consistía en un ejercicio que permite revisarse a sí mismo y realizar el examen de los actos para eliminar aquellos que lo alejan del bien; para los griegos y más tarde, para alcanzar la salvación en el cristianismo, es la confidencia el tercer mecanismo del decir veraz, la cual busca establecer unos códigos de moral, que permite aceptar la responsabilidad por los pecados que se cometen, lo que implica la confidencia del error.

Así pues, este juego de prácticas (la confidencia, la confesión, el examen de conciencia) del decir veraz, tienen como base, como eje central, el principio “conócete a ti mismo”. El principio socrático “conócete a ti mismo” (*gnothi seautón*), que tiene su origen en el principio “*epiméleia heautón*” (el cuidado de sí, la aplicación a sí mismo) da origen al “cultivo de sí”, que consta de un juego de prácticas de sí. Las prácticas se comprenden en Foucault, según se analiza en la introducción que realiza Miguel Morey en la obra *Tecnologías del yo* como:

[...] el conjunto de los modos de hacer más o menos regulados, más o menos reflexionados, más o menos finalizados, a través de los que se dibujan a la vez lo que estaba constituido como real para los que intentaban pensarlo y dirigirlo y el modo en que éstos se constituían como sujetos capaces de conocer, analizar y eventualmente

²² Michel Foucault recurre a diferentes ejemplos para mostrar las implicaciones de su análisis sobre el ejercicio del examen de conciencia, uno de ellos es “[...] la analogía del molino (Primera conferencia del Abad Moses, 18). Los pensamientos son como granos y la conciencia es como el almacén del molino. Nuestro papel, como el del molinero, consiste en escoger entre los granos malos y los que se pueden admitir en la molienda para proporcionar buena harina y buen pan para nuestra salvación”.²² (1990, p. 90)

modificar lo real. Son las "prácticas" entendidas como modo de actuar y a la vez de pensar las que dan la clave de inteligibilidad para la constitución correlativa del sujeto y del objeto. (1990, p. 32)

Además, estos tres mecanismos actuando, la confesión, el examen de conciencia y la confidencia logran lo que antes se infligía con un castigo, y ahora se establece con la culpa²³ para reacomodar el comportamiento. Se muestra entonces que el saber y su relación con el decir verdad es una condición para desarrollar la tecnología pastoral. Esta práctica conduce al sujeto a convertirse en objeto para sí mismo. El castigo se comprende como la penitencia que debe pagar el pecador por sus culpas²⁴ mientras que la culpa se comprende como el ejercicio de reconocer los actos que no se ajustan a las leyes. Las leyes deben ser memorizadas, con el fin de descubrir los pecados (1990). La relación que se construye acá busca la interiorización de los dogmas, y se logra cuando se pasa de la necesidad de infringir un castigo a sentir la culpa por la falta realizada²⁵.

Con la práctica del cuidado de sí, se realizan una serie de ejercicios que caracterizan la relación consigo mismo, por ejemplo la meditación que pone el acento en la interiorización de los diferentes mandatos²⁶. Cuando se establece la máxima "hay que decir la verdad sobre uno

²³ La culpa se comprende como el ejercicio de reconocer los actos que no se ajustan a las leyes. las leyes deben ser memorizadas, con el fin de descubrir los pecados (1990). La relación que se construye acá busca la interiorización de los dogmas, y se logra cuando se pasa de la necesidad de infringir un castigo a que el individuo sienta la culpa por la falta realizada.

²⁴ "el pecador ha de estar humillado ante la Iglesia, vistiendo una miserable camisa y cubierto de cenizas. Luego debe postrarse y besar las rodillas de sus hermanos" (1990, p. 83).

²⁵ Aquí el sujeto tiene la capacidad de decir la verdad "sobre sí mismo", pues el "discurso de la verdad que el sujeto está en condiciones y es capaz de decir sobre sí mismo, [se instaure gracias a] una serie de formas culturalmente reconocidas y tipificadas, como por ejemplo la confidencia, la confesión, el examen de conciencia" (2009, p. 20). Este decir veraz ya se evidencia en los estoicos y en los pitagóricos (Séneca y Marco Aurelio), con la circulación de enunciados como "hay que decir la verdad sobre uno mismo".

²⁶ Se plantean entonces los mecanismo por medio de los cuales los individuos no solamente se conocen, sino que interiorizan la necesidad de una transformación: "Todas estas técnicas cristianas de examen, de confesión, de dirección de conciencia y de obediencia tienen una finalidad: conseguir que los individuos lleven a cabo su propia «mortificación» en este mundo. La

mismo” se perfila claramente la necesidad de decirle a alguien más esa verdad. Las características del decir veraz no llegaron exclusivamente con el cristianismo, ya que se evidencia, como lo hemos visto, que en la cultura griega y romana antigua estos preceptos²⁷ ya tenían coincidencias. Desde la Grecia antigua se dio inicio a prácticas como la de la enseñanza, o la parrhesía. En el cristianismo también se ve la necesidad de decir la verdad bajo la figura de la confesión, la confidencia y el examen de conciencia. Explicación que tiene que ver con el desplazamiento de la noción moral al campo de la sexualidad. Ahora bien, en la edad moderna también se desarrolla una serie de prácticas cuyos dispositivos logran penetrar en el individuo, determinando su comportamiento: el principal de estos dispositivos es el dispositivo²⁸ de la sexualidad.

A manera de síntesis, se ha hecho aquí un recorrido por los procesos de objetivación-subjetivación que se constituyeron desde la Grecia clásica pasando por el cristianismo medieval. En la Grecia Clásica se encontró, siguiendo el estudio que realiza Michel Foucault, que hay una inversión del cuidado de sí por el conocimiento de sí, así pues es vital conocerse en lo más ínfimo, para poder actuar conforme la polis. De esto se espera que el sujeto interiorice los principios que tienden al conocerse y ocuparse de uno mismo para que finalmente, le permitan erigirse como un ser idóneo para poder gobernar, por lo tanto, solo quien puede poner por

mortificación no es la muerte, claro está, pero es una renuncia al mundo y a uno mismo: una especie de muerte diaria.” (1990, p. 116)

²⁷ Los preceptos se entienden como disposiciones constitutivas de las diferentes sociedades, que pueden llegar a convertirse en leyes del Estado, o pueden quedarse en el orden de lo moral.

²⁸ Deleuze en el libro *La subjetivación. Curso sobre Foucault* tomo III, señala que en *El uso de los placeres* Michel Foucault dice: “Es que la sexualidad tiene un carácter muy curioso, al menos tal como los griegos la aprehenden: actualiza los dos aspectos de la fuerza cualificándolos según dos personajes diferentes. Esto es lo interesante de la sexualidad griega, [...] cada vez que hablan de sexualidad se trata del hombre en tanto fuerza que afecta y de la mujer en tanto fuerza afectada” (Deleuze, 2015, p116). También en referencia a Foucault, considera que “en materia de subjetivación pasa algo muy curioso. Las más viejas subjetivaciones, es decir, las maneras de constituirse el sujeto – eso es la subjetivación, la manera en que tú, yo, uno se constituye como sujeto - , por más completamente inadaptadas que sean, continúan trabajándonos. Continúan trabajándonos de una manera extraordinaria. En el dominio de las subjetivaciones no hay arcaísmos. Las subjetivaciones más anticuadas, las menos actuales, surgen gracias a uno de nuestros gestos, y cada uno de nosotros no cesa de tomarse o por un griego, o por un primer cristiano” (Deleuze, 2015, p.138)

encima los valores de la polis sobre los valores individuales es digno de ser el gobernante. Por su parte, en el cristianismo medieval el paso del cuidado de sí mismo al conocimiento de sí mismo también toma un matiz particular por medio de la conversión del sujeto, en la medida en que solo a través de la renuncia al yo, se es digno de entrar al reino de los cielos. Del sujeto del medioevo se espera que al realizar una conversión, deje de ser algo para ser algo nuevo, y así pueda acceder a la verdad por medio de la transfiguración, lo que le permitirá gobernar a los demás.

De aquí en adelante se tratará el giro que marca la modernidad cuando el sujeto interioriza más lo permitido que lo prohibido, según el dispositivo disciplinario y sus tres mecanismos: vigilancia jerárquica, la sanción normalizada y su conjunción en el examen, cuyo objeto implica el control del cuerpo, del espacio y del tiempo, y finalmente del sí mismo. Este dispositivo actúa mediante la interiorización de las normas aceptadas en el discurso y pretende corregir el comportamiento siguiendo el modelo del panóptico.

Es necesario revisar a la luz del dispositivo de la disciplina las prácticas discursivas, y así poder explicar el mecanismo propio por el cual se instauran los procesos de subjetivación en la edad moderna durante los siglos XVII al XIX. Estos siglos tienen en la disciplina el mecanismo que hace a los individuos sujetos de saber²⁹ constituidos en relaciones de poder. La apuesta que hace el filósofo Michel Foucault en su concepción sobre la práctica disciplinaria en los siglos XVII y XIX, encuentra en el poder una frontera, un límite, una regla que la dicta la ley. El poder entonces debe entenderse a partir de las relaciones de fuerzas, ya que no es posible situarlo *per*

²⁹ La concepción de Michel Foucault frente a los “sujetos”, refiere directamente a la sujeción hacia los individuos, que los convierte en algo nuevo: “Inmensa obra a la cual Occidente sometió a generaciones a fin de producir —mientras que otras formas de trabajo aseguraban la acumulación del capital— la sujeción de los hombres; quiero decir: su constitución como ‘sujetos’”(1975, p. 77) así pues los sujetos son sujetos de poder en la medida en que la conversión que sucede en su interior está dirigida por el poder mismo.

se, o emanando un poder sustancial de manera binaria, sino que se encuentra en el contacto mismo de los sujetos con los sujetos:

El poder está en todas partes; no es que lo englobe todo, sino que viene de todas partes. Y "el" poder, en lo que tiene de permanente, de repetitivo, de inerte, de autorreproductor, no es más que el efecto de conjunto que se dibuja a partir de todas esas movilidades, el encadenamiento que se apoya en cada una de ellas y trata de fijarlas. Hay que ser nominalista, sin duda: el poder no es una institución, y no es una estructura, no es cierta potencia de la que algunos estarían dotados: es el nombre que se presta a una situación estratégica compleja en una sociedad dada. (Foucault, 1976, p. 113)

De esta manera las relaciones de poder se entienden como relaciones entrecruzadas intencionales y no subjetivas desde dispositivos de conjunto: poder-resistencia a partir de varias resistencias móviles y transitorias. En esta relación los individuos se constituyen como sujetos de poder encausando las fuerzas que emanan de ellos. De ahí se sigue que no hay un solo punto fijo de donde el poder emana, y de esta manera, cada uno de los individuos en sus múltiples relaciones ejerce poder de un modo diferente, transitorio, y móvil en palabras de Foucault (1976), "el poder se ejerce a partir de innumerables puntos, y en el juego de relaciones móviles y no igualitarias" (p. 114), y en todas las relaciones se encuentra el poder de subjetivar y objetivar los individuos. En otra proposición Foucault (1976) expresa que las relaciones de poder desempeñan un papel productor, y no simplemente se encuentran para establecer las reglas sobre lo permitido y lo prohibido, por lo que no se trataría de ver dichas relaciones como una superestructura encargada de reglamentar las relaciones, lo que indica que el poder trasciende la idea de prohibir o permitir, y se instaura en las más pequeñas relaciones, para desde ahí fabricar o producir un tipo de sujeto. También dice Michel Foucault (1976) que la resistencia se produce

desde donde hay poder, o como su directa consecuencia, y que no se trata de encontrar una resistencia que se encuentre por fuera de estas relaciones, lo que permite inferir que necesariamente las resistencias deben emerger de adentro mismo de las relaciones de poder para que puedan surgir.

Así pues el poder actúa en la constitución de subjetividades, y en este momento histórico, se instaure la disciplina como el mecanismo que permite interiorizar en el individuo el saber y el poder. La disciplina es el mecanismo propio a través del cual el poder actúa sobre los individuos subjetivándolos y objetivándolos en la modernidad. En la disciplina se trata del control del cuerpo. Aquí Michel Foucault muestra como el cuerpo se vuelve objeto de prohibiciones, coaccionándolo y ajustándolo mediante interdicciones a la ley, quedando de este modo atrapado en los micropoderes de toda sociedad “en toda sociedad, el cuerpo queda atrapado en el interior de poderes muy ceñidos que le imponen coacciones, interdicciones u obligaciones” (Foucault, 1975, p. 158).

En la modernidad se busca una coerción del cuerpo de forma que las instituciones puedan controlar cada una de sus partes de manera individual (escala de control), de otra parte se busca que la coerción lleve a una eficacia de los movimientos logrando una economía (objeto de control) y por último que se pueda dar ininterrumpidamente (modalidad). Así pues, las disciplinas son métodos para controlar, dirigir y orientar aquellas operaciones del cuerpo que lo hacen dócil y útil, y esto a su vez logra hacer posible la sujeción regular de las fuerzas del individuo controlándolo minuciosamente, concretándose en las operaciones que pasan por el cuerpo en tanto implica su anatomía y su biopoder, de ahí el concepto anátomo-político: “a estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la

sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad es a lo que se puede llamar “disciplinas” (1975, p. 159)³⁰.

Entonces, esto deriva en una división de zonas individualizando y asignando un lugar específico a los sujetos, donde los emplazamientos funcionales “definen lugares determinados para responder no solo a la necesidad de vigilar, de romper las comunicaciones peligrosas, sino también de crear un espacio útil” (1975, p. 167) así se hace del control del espacio una técnica de la disciplina para modelar y un arte de la distribución de los individuos: por ejemplo, la clausura obliga a los individuos a estar solos con ellos mismos, lo que a su vez, consigue interiorizar funciones. Sobre el control del tiempo, en tanto elemento constitutivo de la disciplina, se producen ritmos, se identifican ocupaciones y se regulan actuaciones y movimientos dependiendo del nivel de utilidad, quedando los actos en el empleo del tiempo, según Michel Foucault sometidos a procedimientos, como él lo muestra “tres grandes procedimientos – establecer ritmos, obligar a ocupaciones determinadas, regular ciclos de repetición- coincidieron muy pronto en los colegios, los talleres y los hospitales.” (1975, p. 173).

Finalmente, estos tres mecanismos de control del cuerpo, espacio y tiempo logran encauzar al individuo de manera minuciosa y detallada según el ejercicio del poder mismo, habituando al sujeto en la ejecución misma de sus actos: “este objeto nuevo es el cuerpo natural, portador de fuerzas y sede de una duración; es el cuerpo susceptible de operaciones específicas que tienen su orden, su tiempo, sus condiciones internas, sus elementos constitutivos.” (1975, p.

³⁰ Esto quiere decir que cuando la disciplina se logra interiorizar, se consigue el control del cuerpo manejando sus fuerzas, poniéndolas en función del poder mismo. Para este fin se desarrollan una serie de técnicas minuciosas que se encargan de cada uno de los detalles, que hacen de un individuo un sujeto dócil para un fin determinado, por ejemplo un soldado, con su forma de mirar siempre altiva y a los ojos, su forma de pararse siempre firme, y atento a cada una de las órdenes: “Técnicas minuciosas siempre, con frecuencia ínfimas, pero que tiene su importancia puesto que definen cierto modo de adscripción política y detallada del cuerpo, una nueva “microfísica” del poder y en tanto que no han cesado, desde el siglo XVII, de invadir dominios cada vez más amplios, como si tendieran a cubrir el cuerpo social entero” (1975, p. 161).

180) De ahí que Foucault plantee tres instrumentos para lograr un buen encauzamiento de los individuos: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación con el examen “Educar cuerpos vigorosos, imperativo de salud; obtener oficiales competentes, imperativo de calidad; formar militares obedientes, imperativo político; prevenir el libertinaje y la homosexualidad, imperativo de moralidad.” (1975, p. 178)

Con esto se ilustra el primer instrumento, la inspección jerárquica, dispositivo que se vale de la mirada para inducir el efecto del poder y para lograrlo emplea la arquitectura, ya no como medio de estética de sus creaciones, sino como estructura que permite un control interno, articulado y detallado, entre otros la escuela-edificio, La cárcel edificio, la fábrica-edificio, el hospital-edificio, que se traduce en un operador de encauzamiento de la conducta. Aquí la máquina pedagógica es de gran utilidad y requerida luego como una necesidad que tiene que ver con la normalización y la clasificación de las conductas en espacios de distribución y en relaciones jerárquicas³¹. Por ejemplo “el edificio mismo de la Escuela debía ser un aparato para vigilar; los aposentos estaban repartidos a lo largo de un pasillo formando una serie de pequeñas celdas” (1975, p. 202) y siempre debía estar a un intervalo regular un encargado según un número determinado de individuos, un centro de atención que no permite escapar ningún detalle.³²

El segundo instrumento es la sanción normalizadora que busca de una parte, consolidar un mecanismo penal, que aplica una serie de procedimientos sutiles de tiempo, actividad, manera

³¹ Para poder controlar los cuerpos, se buscan estrategias arquitectónicas que actúan sobre el individuo. “Como la escuela-edificio debe ser un operador de encauzamiento de la conducta. Es una máquina pedagógica que Pâris-Duverney había concebido en la Escuela militar y hasta en los ínfimos detalles que había impuesto a Gabriel” (1975, p. 177)

³² En el taller este tipo de vigilancia que se conforma, se instaura según un requerimiento de producción, con el objeto de lograr mayores y mejores resultados. De igual manera se da en la escuela, con el objetivo que los estudiantes tengan unos resultados específicos, se asignan unas labores concretas a algunos estudiantes, ya sea de papel material, de vigilancia e incluso hay quienes investigan en las casas de los mismos estudiantes.

de ser, de la palabra, del cuerpo, de la sexualidad etc., “lo que compete a la penalidad disciplinaria es la inobservancia, todo lo que no se ajusta a la regla, todo lo que se aleja de ella, las desviaciones” (1975, p. 209), ya sea de orden artificial (impuesto por una ley o reglamento), o natural (procesos naturales, como el tiempo empleado en un aprendizaje o ejercicio); o del orden correctivo, se busca, más que una venganza, una repetición o insistencia redoblada de la falta infringida; con ello se instaura también un sistema doble de gratificación – sanción, donde el individuo actúa según una microeconomía de los privilegios; “y, por último, traza el límite que habrá de definir la diferencia respecto de todas las diferencias, la frontera exterior de lo anormal” (1975, p. 213). Todos los mecanismos por medio de los cuales se instaura una penalidad en función de comparar, jerarquizar, homogenizar, y en últimas cuentas normalizar, procede del poder de la normalidad, logra homogenizar en la medida en que la norma establece un estándar desde la diferencia de los individuos, fijando así cada uno de los niveles impuestos. Así pues, se jerarquiza según el nivel en que se encuentra cada individuo, esto gracias a un ejercicio de comparación con el modelo o norma ya establecido.

El tercer instrumento es el examen que unifica en una sola estrategia la técnica de la vigilancia y la sanción. Por medio de su aplicación realiza una vigilancia constante y un emplazamiento de los individuos donde, además, logra una clasificación específica por medio de una calificación, castigándolos según el sistema de normalización. El examen constituye la relación entre el ejercicio del poder y la formación del saber en la medida que desarrolla la visibilidad poniendo de manifiesto el poder, es decir, haciéndolo evidente al imponer a los sujetos la necesidad de mostrar todo de ellos mismos, puesto que, por un lado el poder se despliega totalmente sobre los individuos que son vistos de manera permanente y por el otro, produciendo registros que los convierten en casos, es decir, individualizando se los puede

comparar para identificar las conductas que hay que corregir o normalizar³³. Con el poder desplegado, el ejercicio del poder mismo regula el estado en que debe situarse cada uno de los individuos, no solo subjetivándolos sino documentando de forma intensa y permanente su individualidad: escribiendo, señalando y describiendo cada uno de los pormenores y detalles con el objetivo de acceder a este archivo, y de hacer la medición a nivel global de la normalidad.

Estos tres mecanismos de la disciplina logran el encausamiento de la conducta ya que ello conlleva a que el sujeto interiorice un tipo de comportamiento, trazando un límite para sus actos y asignándole sus propios fines. Este ejercicio es tan valioso, porque no se preocupa por encadenar y someter las fuerzas, sino por el contrario se preocupa de usar esas mismas fuerzas para llevar a cabo sus propios intereses³⁴. Ahora bien, un ejemplo de cómo funcionan estos tres mecanismos de la disciplina lo explica Michel Foucault a través del panóptico³⁵. Sobre la inspección constante dice que es el mecanismo que usa Bentham para construir el modelo del panóptico, en tanto una herramienta real e imaginaria que busca una visión permanente del desorden y en esta medida tiene como correlato las instancias educativa, médica y política de la disciplina.³⁶ Así los procesos disciplinarios en este mecanismo parten de una inversión funcional, donde en primera instancia se busca la normalización de los individuos para evitar los peligros y

³³ Se debe aclarar que estos mecanismos son más intensos cuando los individuos se encuentran por fuera del sistema, o de lo que se conoce como normalidad, y busca cada vez más individualizarlos para así normalizarlos: “en un sistema disciplinario, el niño está más individualizado que el adulto, el enfermo más que el hombre sano, el loco y el delincuente más que el hombre normal y el no delincuente” (1975, p. 224).

³⁴ Es decir, que al fabricar un tipo particular de individuos se usa la fuerza individual de cada uno de ellos para conseguir eficientemente más y mejores resultados. En palabras de Michel Foucault: “la disciplina ‘fabrica’ individuos; es la técnica específica de un poder que toma a los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio” (1975, p. 199).

³⁵ La figura arquitectónica por excelencia que muestra estos mecanismos de poder plasmados y en funcionamiento es el Panóptico de Bentham, que se caracteriza por que “en la periferia, una construcción en forma de anillo; en el centro una torre con anchas ventanas que se abren en la cara interior del anillo” (1975, p. 232), esta torre permite vigilar constantemente al interno, de tal manera que puede ser visto constantemente, pero él no sabe en qué momento está siendo vigilado. Este aspecto que logra el panóptico garantiza en el interno una forma de actuar determinada por la disociación de la pareja ver – ser visto.

³⁶ “En la periferia, una construcción en forma de anillo; en el centro una torre con anchas ventanas que se abren en la cara interior del anillo. La construcción periférica está dividida en celdas, cada una de ellas cuales atraviesa todo el acto de la construcción. Tiene dos ventanas, una hacia el interior, correspondiente a las ventanas de la torre, y otra hacia el exterior, que permite que la luz atraviese de lado a lado”. (1975, p. 232)

las aglomeraciones agitadas, y cuando lo logra se consigue, por ejemplo, un aumento del nivel de productividad en el niño por medio de la enseñanza, pues él dispone de su cuerpo para el trabajo mecánico “las disciplinas funcionan cada vez más como técnicas que fabrican individuos útiles” (1975, p. 243). En segunda instancia se consigue el fortalecimiento de unos mecanismos disciplinarios imbricados, la vigilancia, que abarca no solo a los alumnos sino que también a los padres de familia y forja un control sobre su modo de vida. Luego, como tercero, se generalizan los mecanismos de disciplina donde se ejerce la vigilancia de manera constante, pero no solamente desde el vigilante sino que también se instauran unos denunciadores calificados que informan cada uno de los actos reprochables, generando el mismo sistema del panóptico, donde todos los individuos son observados y el vigilante se mantiene invisible.

En concreto, los mecanismos disciplinarios en los procesos de subjetivación-objetivación del individuo definen una táctica de poder-saber, según tres criterios: hacer el ejercicio menos costoso, ampliar los efectos del poder y uniendo estos dos, conseguir un mayor rendimiento de los aparatos implementados, de tal manera que las disciplinas se convierten en “el conjunto de las minúsculas invenciones técnicas que han permitido hacer que crezca la magnitud útil de las multiplicidades haciendo decrecer los inconvenientes del poder que, para hacerlos justamente útiles, debe regirlas” (1975, p. 254). Ahora bien el dispositivo de la sexualidad viene a articularse sujetando al individuo junto con el poder y el saber, estos son entonces, los tres grandes ejes de subjetivación, como bien precisa Deleuze a propósito del curso que dicta sobre Foucault en el año 1986, en la primavera de París en la Universidad de Vincennes.

2. Sexualidad y subjetivación.

Cuando Foucault habla sobre el dispositivo de la sexualidad no se refiere al estudio del sexo como acto, por el contrario sus investigaciones buscan analizar los discursos que se

construyen en la historia, y que hacen posible tejer un lazo entre el individuo y lo que se dice de la sexualidad, es decir, lo permitido y lo prohibido. Este análisis del discurso³⁷ de la sexualidad, diría Foucault, no podría estar por fuera de la historia, razón por la cual hablará de la historia de la sexualidad, pero no hará historia de la sexualidad. En otras palabras, Foucault se va a encargar de trazar los procesos de constitución de la subjetividad y de los mecanismos que actúan sobre el individuo, para lo cual precisa que datar el nacimiento de la sexualidad a partir de las grandes prohibiciones y valoraciones que se hacen sobre ella, mecanismos que sin embargo no nacen de la nada, es decir, que ya en el medioevo con la dirección de conciencia y la dirección pastoral se inicia la conformación de este dispositivo que permitirá constituir los individuos, gracias a los discursos de la medicina, entre otros como el discurso de la pedagogía y la economía:

La tecnología del sexo, a partir de ese momento, empezó a responder a la institución médica, a la exigencia de la normalidad, y más que al problema de la muerte y el castigo eterno, al problema de la vida y la enfermedad. La carne es proyectada sobre el organismo. (1976, p. 143)³⁸

En el discurso de la sexualidad se expulsan las prácticas del sexo, esto quiere decir que se reduce su labor únicamente a la de reproducción, condenando las manifestaciones sexuales por fuera del orden establecido, mientras que por otro lado se instaure aquello que es permitido, la monogamia heterosexual, la sexualidad regular. Se reconoce así unas leyes naturales de matrimonialidad, identificando por oposición las diferencias prohibidas: la sexualidad infantil, y

³⁷ Se debe mencionar que el acento se pone acá sobre la historia misma del pensamiento y no sobre las interpretaciones que de este se puedan dar: “consiste en tratar, no las representaciones que puede haber detrás de los discursos, sino los discursos como series regulares y distintas de acontecimientos” (Foucault. 1992. p. 49)

³⁸ La pertinencia del discurso sobre el saber de la medicina es vital, ya que las sociedades se veían enfrentadas a grandes problemas de salubridad como la peste, razón por la cual la medicina entra en el discurso de lo que se puede permitir, con el fin de alejarse de las enfermedades, y constituir un ciudadano que pueda realizar su trabajo. Todo aquello que se creía se alejaba de este canon de salud, se tachaba como anormal.

el onanismo; la sodomía, que se entomologizan³⁹ para hacerlo más diferente; la medicalización por medio de diferentes patologías; las formas de una sexualidad no conyugal, no heterosexual, no monógama⁴⁰.

Entrada la edad moderna o la industrialización es necesario forjar un ciudadano medido, que pueda funcionar correctamente según los cánones que se necesitan en la sociedad y la empresa, de esta manera se entiende que dependiendo del uso del sexo se forjará un futuro y una fortuna. Estos estudios o discursos sobre el sexo se basan en la racionalidad y se convierten en la policía⁴¹ del sexo, que no busca prohibir, sino reglamentar.

El dispositivo de la sexualidad se entiende en las relaciones de poder de carácter prolífico por su nivel de instrumentalización. Es decir, hay una serie de estrategias que permiten penetrar en el individuo para objetivarlo⁴², como el hecho de establecer cuáles son las posibilidades sexuales permitidas. Michel Foucault desarrolla cuatro grandes conjuntos estratégicos que permiten desplegar el poder y el saber en los sujetos a partir de la sexualidad: la primera en la histerización del cuerpo de la mujer, que muestra cómo se analiza el cuerpo de ella y se le califica como exagerado de sexualidad, razón por la cual debe ser moderado, según un determinado espacio social y familiar, entre ellos se instaura el papel de madre. Así pues se asigna una labor a la mujer “como lo que constituye por solo el cuerpo de la mujer, orientándolo

³⁹ Etimológicamente esta palabra proviene del estudio de los insectos, y lo que busca con el significado de la palabra es mostrar cómo se convierten las prácticas en aspectos raros para la sociedad. “Del mismo modo que constituyen especies todos esos pequeños perversos que los psiquiatras del siglo XIX entomologizan dándoles extraños nombres” (1976, p. 57).

⁴⁰ “Existen los exhibicionistas de Lasègue, los fetichistas de Binet, los zoófilos y zooerastas de Krafft- Ebing, los automonosexualistas de Rohleder; existirán los mixoescopófilos, los ginecomastas, los presbíofilos, los invertidos sexoestéticos y las mujeres dispareunistas” (1976, p. 57).

⁴¹ Así el discurso médico se introduce en las sociedades, y se legitima su función como garante de la salud de los individuos: “el problema de la enfermedad de los pobres, la salud y el bienestar físico de las poblaciones aparecen con un objetivo político que la policía del cuerpo social debe asegurar junto con las regulaciones económicas y los imperativos del orden” (1991, p. 94).

⁴² En el texto Más allá del estructuralismo de los filósofos Dreyfus y Hubert se muestra como esas estrategias son analizadas a la luz de las normas y la normalización. Aquí se muestra como las preocupaciones de Kant en ¿Qué es la ilustración? Coinciden con las preocupaciones que tenían los estoicos, pero siempre con una salida diferente. “la razón preferencial” de los estoicos perduraba todavía en la ilustración” (Dreyfus, H. & Rabinow, P. 2001, p. 296).

por entero a las funciones de reproducción y perturbándolo sin cesar en virtud de los efectos de esas mismas funciones” (1976, p. 185)

La segunda estrategia es la pedagogización del sexo del niño, que logra exacerbar la susceptibilidad del niño a la sexualidad, razón por la cual debe ser revisado, estudiado. Bajo la afirmación de que, casi todos los niños son susceptibles de caer en actos sexuales, se analiza una doble afirmación, la presencia y la ausencia de la sexualidad, ya que el niño tiene instintos sexuales a flor de piel, pero no la posibilidad de procrear, es decir, que en el niño la sexualidad es una actividad natural y no natural. Al encontrarse en este punto, llamado “liminar” ya que tiene la sexualidad pero no ha llegado a ella, se refuerza la razón por la cual el sexo solo representa una amenaza para un adulto “sano”. De esta manera la precocidad del niño derivará en enfermedades sexuales, entre ellas la frigidez, impotencia, esterilidad, afectando de modo sustancial las siguientes generaciones. Así pues, el ejercicio debe pasar por la psicologización de los actos, con la clasificación de la perversidad: “[...] el joven homosexual que rechaza el matrimonio o descuida a su mujer” (1976, p. 135), con lo que se constituye una figura *descarriada* o anormal etc.

La socialización de las conductas procreadoras, como tercera estrategia, establece la regulación del sexo solo a la función procreadora, de tal manera que al referirlo únicamente a su función biológica, comporta el “sentido” exclusivo de la sexualidad, y hace parte de la responsabilidad de las parejas en la sociedad. Y la cuarta y última, la psiquiatrización del placer perverso lleva a la patologización del instinto sexual, instalando el operador del análisis clínico mediante la consulta y la medicalización de las diferentes manifestaciones sexuales anómalas se

establece la normalidad de la sexualidad, patologizando los comportamientos⁴³. Así pues la reproducción, presencia y ausencia de la sexualidad, la regulación y normalización de las conductas y de los comportamientos dará lugar al trazado de las estrategias de poder y saber que constituirían al sujeto.

Estas estrategias dan cuenta de la eficacia de los procesos de subjetivación, los cuales se entienden como la unión de una serie de mecanismos que llevan a que el individuo interiorice un conjunto de normas y reglas actuando sobre la materialización de los discursos en función de una relación de poder constituyendo prácticas sociales. Por eso se puede decir, que, el proceso de subjetivación fabrica o produce sujetos llevándolos a que adopten un determinado tipo de comportamiento en la medida que este pueda gobernarse.

Foucault en su investigación desarrolla este tercer movimiento constitutivo del sujeto. La atención particular que el filósofo manifiesta en sus últimos libros hacia la filosofía clásica suscita una serie de preguntas sobre la subjetividad y la manera como esta se produce; de ahí sus planteamientos en torno a la llamada cultura de occidente. En su obra el *Uso de los placeres*, Foucault (1984) se plantea la posibilidad de construir un tercer problema que trataría la cuestión del sujeto sobre “¿Cuáles son las formas y modalidades de la relación consigo mismo por las que el individuo se constituye y se relaciona como sujeto?” (p. 11). Tomando como referencia el dominio de un campo de investigación que él llamaría “historia del hombre de deseo”⁴⁴.

Para eso, decide hacer un examen histórico sobre la formación de la sexualidad en tanto un discurso y una práctica en la antigüedad, específicamente en la Grecia clásica sobre aquello

⁴³ "La mujer histérica, El niño masturbador, la pareja maltusiana y el adulto perverso; cada uno es el correlato de una de esas estrategias que, cada una a su manera, atravesaron y utilizaron el sexo de los niños las mujeres y los hombres" (1976, p. 128).

⁴⁴ En la obra el uso de los placeres Foucault al hacer referencia a este enunciado lo pone entre comillas (1984, p. 11).

que constituye una experiencia que haga pensar al hombre sobre sí mismo, a través de unos juegos de verdad y hacer visible en este ejercicio filosófico otro modo de pensar “¿por qué el comportamiento sexual, por qué las actividades y placeres que de él dependen, son objeto de una preocupación moral?” (1984, p. 13) “¿por qué esta inquietud ética, que, por lo menos en ciertos momentos, en ciertas sociedades o en ciertos grupos, parece más importante que la atención moral que se presta a otros dominios de todos modos esenciales para la vida individual o colectiva, como serían las conductas alimentarias o el cumplimiento de los deberes cívicos?” (1984, p. 13). Foucault pone por fuera la discusión sobre las prohibiciones, las interdicciones, o las trasgresiones para problematizar el cómo, el por qué y en qué forma se suscita una inquietud sobre sí mismo que toma distintas formas e intensidades, frente a las que aclara, que, si bien él no es un historiador, ni tiene ningún interés por oponerse a la historia de las representaciones o de los comportamientos (1984, p. 13) o conductas, o para oponerse a las respuestas fundamentales de preocupación eminentemente morales, por el contrario sí está interesado en problematizar un conjunto de prácticas que podrían llamarse como él mismo lo dice “las artes de la existencia”, “las técnicas de sí” en tanto su importancia consiste en obedecer las reglas y los procesos de subjetivación que tendería a la producción de una subjetividad, situando primero a los griegos y después a los cristianos en unas relaciones concretas con el cuerpo, con el sexo y con la verdad.

Ahora bien, aquellas cuestiones como la dieta, la economía y la erótica se ponen a prueba en juegos de vida y muerte sujetando al individuo a una determinada forma de asumir la regla y a un reconocimiento con la obligación, de modo que la relación consigo mismo entre los griegos pase por la cuestión del dominio del cuerpo y sus placeres, mientras que la relación con el cuerpo en el dominio cristiano pasaría por la carne y los deseos, produciendo puntos de subjetivación,

los cuales al mismo tiempo definen y transforman los comportamientos para construir un nuevo modo de ser⁴⁵. Así como reglas y regímenes darían forma, finalidad y discurso a una serie de prácticas cotidianas, las técnicas de sí, podrían darnos pistas sobre otras maneras de subjetividad como la moderna y contemporánea.

Foucault muestra cómo, en últimas, el individuo ejerce una fuerza sobre sí mismo por medio de la interacción de estos tres ejes constituyendo un modo de ser en torno a la sexualidad, es decir, en la forma como domina su propio deseo se convierte en un sujeto particular. Si bien este proceso tiene unas similitudes en diferentes épocas es necesario iniciar en el lugar y tiempo donde se dio este primer acontecimiento, en la Grecia clásica. La pregunta sería: ¿Cuáles son los procesos de subjetivación que construyen los griegos para la conformación de su propia subjetividad?

El problema de los procesos de subjetivación según Foucault, respecto de la sexualidad en la Antigüedad, implica una aparente oposición a una “moral griega” y una “moral cristiana⁴⁶”,

⁴⁵ Gilles Deleuze, escribe un libro llamado la *Subjetivación*, resultado de su curso sobre Foucault, dictado “en la universidad de Vicennes entre el 22 de abril y el 27 de mayo de 1986”, que viene a continuación de otros dos llamados *Saber el uno* y *Poder el otro*, en el cual desarrolla tres respuestas sobre lo que él considera que Foucault hace de manera particular en el uso de los placeres. El ejercicio filosófico, como la primera respuesta, más que un ejercicio de sabios es un ejercicio de los que aman la sabiduría, y al tener este impulso se establece una base sobre la cual se puede desarrollar el conocimiento necesario para analizar con claridad. “Es el griego el que hace del verbo ser la copula sobre la cual se pliega todo el lenguaje griego” (Deleuze, 2015, p.77), ya que les permitió ver la esencia misma de las cosas, es decir, les permitió ver el *ser* en cuanto *ser*, y estudiarlo particularmente. La segunda respuesta es de orden histórico, donde Deleuze analiza la llegada de una serie de pensadores que se conocen como los primeros filósofos griegos, con los que se realiza el paso de una concepción de mundo de modo piramidal, es decir, establecida por los dioses, a una concepción de mundo de modo *isonómico*, ya que para los griegos esta palabra significa “el emplazamiento de un espacio homogéneo cuyas partes eran todas, de cierta manera, simétricas respecto de un centro. “es decir, que Platón conserva de hecho completamente la concepción del espacio *clisteniano*. Solo que estima que la democracia ateniense es completamente insuficiente para realizar en la ciudad este espacio *isonómico*.” (2015, p. 89). La tercera respuesta “ya no es revelar el ser, ni organizar un espacio cósmico y social, sino producir, hacer aparecer un nuevo tipo de fuerza” (2015, p. 91), esto es hacer aparecer un nuevo orden que le permite a la vida *ser*, con lo que rompe con la soberanía absoluta, y multiplica las posibilidades: “romper con la concepción de la potencia-soberanía es entonces el primer acto de la filosofía en tanto que hace de la vida un arte, es decir, en tanto crea nuevas posibilidades de vida” (2015, p. 92). En términos generales el filósofo antiguo multiplica las posibilidades en la medida que le permite al individuo la posibilidad de que su fuerza interactúe con las demás fuerzas en el *ágora*.

⁴⁶ Para el uso de este concepto Michel Foucault dice: “por “moral” entendemos un conjunto de valores y de reglas de acción que se proponen a los individuos y a los grupos por medio de aparatos prescriptivos diversos, como pueden serlo la familia, las

que parecería un poco más permisiva una frente a la otra en cuanto a las relaciones amorosas y al placer mismo, por ejemplo, la fidelidad conyugal o las relaciones homosexuales. Sin embargo en esta investigación Michel Foucault señala cómo en la Grecia Clásica⁴⁷ se descalifican actitudes: se infundía a los jóvenes un *temor* frente al derrame del semen, ya que “se vuelven flojos, sin fuerza, embotados, estúpidos y agobiados, encorvados, incapaces de nada... [etc.]” (Foucault, 1984, p. 17); se establece un *esquema de comportamiento* que califica como deshonroso determinados actos, y por el contrario exalta otros acordes con su idealización, por ejemplo el elefante que se caracteriza por tener una sola pareja en toda su vida; la actitud femenina⁴⁸ como una *imagen* negativa del hombre, que debe evitar a toda costa; y la *abstención* como algo positivo del hombre que logra evitar caer en actos que evidencian la debilidad femenina en el hombre. (1984, p. 22). Con estas actitudes Michel Foucault muestra que no hay una separación substancial entre antigüedad y filosofía medieval, y por el contrario su relación es más bien de continuidad.

Ahora bien, la moral no solo se entiende como “el conjunto de valores o reglas” sino también como la actitud del hombre en su relación con los enunciados prescriptivos, es decir, “el comportamiento real de los individuos en su relación con las reglas y valores que se les

instituciones educativas, las iglesias, etc.” (1984, p.26), y como lo veremos, estos valores o reglas varían dependiendo del momento y lugar en que se establece.

⁴⁷ Frente a la pregunta de ¿Por qué Foucault se ocupa de los griegos en la última parte de su trabajo? Como se ve en las respuestas presentada por Deleuze en *La Subjetivación*, los griegos al desembarazarse del soberano, y buscar un ejercicio de *isonomía* en la toma de decisiones realizada en el *ágora* establecieron un tipo de relación para llegar a conclusiones en las cuestiones de la política: la relación agonística. Esto se debe a que, si bien no hay una forma de dirimir las cuestiones finales, se pasa a una discusión de personas que libremente aceptan cuando se tiene la razón. Es la herramienta propia de las relaciones mismas. “esto es propiamente griego. Relación agonística entre agentes libres es una definición que solo conviene a la ciudad griega”. (Deleuze, 2015, p. 96). Michel Foucault muestra que el problema central de su investigación no se ubica en la práctica de la sexualidad, “se trataba, en suma de ver cómo, en las sociedades occidentales modernas, se había ido conformando una experiencia, por la que los individuos iban reconociéndose como sujetos de una sexualidad” (1984, p. 7). Así pues el problema radica en la constitución de una subjetividad que se conforma a partir de tres ejes, a saber: “la formación de los saberes que a ella se refieren, los sistemas de poder que regulan su práctica y las formas según las cuales los individuos pueden y deben reconocerse como sujetos de esa sexualidad” (1984, p. 8), en otras palabras: saber, poder y subjetividad.

⁴⁸ La actitud de quien es pasivo, que se deja llevar incluso por sus pasiones mismas es una actitud femenina en la medida en que se aleja de la actitud masculina que se encuentra en posición de dominación a nivel general.

proponen” (1984, p. 26), lo que se relaciona directamente con la forma de “conducirse” o de asumir para sí mismo la moral. Este *sí mismo* nos lleva directamente al “modo de sujeción”, es decir: “la forma en que el individuo establece su relación con esta regla y se reconoce como vinculado con la obligación de ponerla en obra” (1984, p. 28). Según el análisis que realiza Michel Foucault la moral de la antigua Grecia pone su acento, más que en las reglas en la relación que se tiene consigo mismo, es decir, en las formas como los individuos establecen para sí mismos una relación con la sexualidad y cómo se interioriza el uso del placer mismo.

Para analizar la moral de los placeres de la antigua Grecia, Foucault contempla cuatro (4) nociones: *Aphrodisia*, que remite a la “sustancia ética” de la relación sexual; *Chresis* o el tipo de sujeción en relación con la valoración moral de las acciones; *Enkrateia* actitud moral ante uno mismo; y *Sophrosyne*, o templanza y sabiduría. (Foucault, 1987, p. 37) hablemos de la primera noción: *aphrodisia*. “las *aphrodisia* son las obras, los actos de Afrodita” (1984, p. 37). Es así que los actos que conlleven a la búsqueda del placer sexual se entienden como *aphrodisia*⁴⁹. En los griegos aquellos actos están ahí, hacen parte de la naturaleza del hombre, sin embargo, revisten una fuerza, una enorme fuerza que en algunos casos puede sobrepasar las mismas fuerzas de quien cae en ellas sin medida, que lo convierte en el intemperante.

La segunda noción es la *chresis* y se relaciona con las *aphrodisia* ya que en los griegos no había prioridad de una reglamentación sobre la sexualidad, sino más bien una forma de

⁴⁹ Foucault citando a Aristóteles: “los intemperantes se exceden (*hyperballousi*) de todas estas formas a la vez: se complacen en efecto, en ciertas cosas ilícitas (realmente detestables) y, si es bueno gozar de algunas de ellas, lo hacen más de lo que conviene y más de lo que lo hace la mayoría” (1984, p. 44), por esta razón se exalta la actitud de templanza y medida de las *aphrodisia*, y más aún aquel que se abstiene, aun pudiendo acceder a ellas. Se había dicho que las *aphrodisia* son actos de la naturaleza, sin embargo son actos que nos emparentan con los animales, por tal razón tienen un carácter inferior y deben tener su punto de medida, por la cual se le concede a los médicos la responsabilidad de juzgar sobre ellos: “son los médicos los que deben decir, a propósito de la buena comida, como obtener placer de ella sin ponerse enfermos; también ellos deben prescribir, a quienes practican el amor físico –*El pandemio* –, cómo pueden encontrar su goce sin que resulte de ello ningún desorden” (1984, p. 51).

conducirse sobre el *uso de los placeres*: “no se trata de lo que está permitido o prohibido entre los deseos que se experimentan o los actos que se realizan, sino de prudencia, de reflexión, de cálculo en la forma en que se distribuyen y en que se controlan los actos” (1984, p. 52). Para alcanzar un “buen” uso de los placeres los griegos proponen una triple estrategia: una, la necesidad, donde se dice que para que el deseo llegue al individuo se debe buscar la templanza que lleve a la búsqueda esporádica de la satisfacción del placer, ya que si se satisface permanentemente no se tendrá el deseo suficiente; dos, determinar el momento oportuno *kairos*, que implica identificar la edad oportuna para la actividad sexual, que se relaciona directamente con la edad en la que se puede dar la procreación, pero también con el momento del año según las estaciones; tres, el uso del placer también se relaciona en función de quien lo usa, es decir, según el *estatus* político: “la templanza es representada con toda regularidad entre las cualidades que pertenecen –o por lo menos deberían pertenecer- no a cualquiera, sino en forma privilegiada a aquellos que tienen rango, posición y responsabilidad en la ciudad” (1984, p. 59).

La *enkrateia*, tercera noción se entendía como la relación con uno mismo, es decir, “esta actitud necesaria a la moral de los placeres y que se manifiesta en el buen uso que de ella se hace” (1984, p. 61). Si bien se relaciona con la *sophrosyne*, se distingue en que la segunda es una actitud que busca realizar actos acorde con la moral, mientras que la *enkrateia* hace parte de la interioridad misma del sujeto. Se caracteriza por ser una relación agonística⁵⁰ en el sentido en que el cuerpo lucha contra el placer, ya que en la búsqueda de su satisfacción debe hacerlo de manera moderada, que por lo demás, la *aphrodisia*, es el placer con mayor fuerza, como lo expresa “Antifon el sofista: no es prudente (*Sophron*) aquel que no ha deseado (*ephitymein*) lo

⁵⁰ Es decir, de conflicto, de lucha interna. Se relaciona con el *ágora*.

feo y lo malo, quien no lo ha probado; pues entonces, no hay nada sobre lo que haya triunfado (*kratein*) y que le haya permitido afirmarse como virtuoso (*kosmios*)” (1984, p. 65).

Una segunda característica tiene que ver con la relación agonística, en tanto esta es una relación consigo mismo, “la batalla a desarrollar, la victoria a alcanzar, la derrota que se arriesga a sufrir, son procesos y acontecimientos que tienen lugar entre uno y uno mismo” (1984, p. 66), así pues se configura una actitud ética respecto de sus propios placeres; esta relación agonística conlleva también una actitud de subordinación del deseo en relación con el sujeto que debe ubicarse por encima de sus propios placeres, y el uso que hace de ellos está completamente mediado por el sujeto; la relación que se establece entonces entre el uso de los placeres y el sujeto debe asemejarse al gobierno mismo en la ciudad, en otras palabras, “la virtud individual debe estructurarse como una ciudad” (1984, p.70); al ser una relación de lucha se hace necesario establecer unos ejercicios que precisa el individuo para prepararse para la batalla, así pues asumir la relación con uno mismo como una batalla para la cual hay que entrenarse (*askesis*) conlleva una serie de pruebas irrestrictas que debe vencer:

[...] la *askesis* moral forma parte de la *paideia* del hombre libre que tiene un papel que desempeñar en la ciudad y en relación con los demás; no necesita utilizar procedimientos distintos; la gimnástica y las pruebas de resistencia, la música y el aprendizaje de los ritmos viriles, la práctica de la caza y de las armas, el cuidado de conducirse bien en público, la adquisición del *aidos* que hace que uno se respete a sí mismo a través del respeto que se tiene a los demás. (1984, p. 75)

Platón, según la investigación realizada por Michel Foucault, resalta la actitud de aquel que puede vencer todos los procedimientos, al punto que será el encargado de gobernar: “y a

quién en la infancia, en la juventud y en la edad viril haya pasado por todas estas pruebas y salido de ellas intacto (*akeratos*), lo constituiremos en jefe y guardián de la ciudad” (1984, p. 75)

La última noción será entonces la libertad y la verdad. Se relaciona con el concepto griego de *sophrosyne*: “la libertad de los individuos, entendida como el dominio que son capaces de ejercer sobre sí mismos, es indispensable para el estado por entero” (1984, p. 77). Por oposición a las *aphrodisia*, que esclaviza al individuo, la búsqueda de la *sophrosyne* le permite la autoridad sobre sí mismo.

Esta libertad activa gira en torno a su carácter “viril”, es decir que, de la misma manera que es el hombre el que tiene la responsabilidad en la casa, es el papel dominador sobre sí mismo un papel masculino, y quien no sea capaz de la templanza suficiente sobre las *aphrodisia*, será identificado como femenino. La *sophrosyne* tiene también una relación con la verdad debido a la necesidad de los individuos sobre las decisiones de cada momento, así pues, quien no es capaz de moderar sus acciones, es decir, los intemperantes, se alejan de la verdad, y solo quien posee la sabiduría suficiente puede actuar en relación a la libertad activa de la *sophrosyne*.

Por último Foucault relaciona esta actitud con una estética de la existencia, mostrando como Platón “vincula la templanza con la belleza de un alma cuyo orden corresponde a su naturaleza propia, la república mostrará inversamente hasta qué punto son incompatibles el resplandor de un alma y de un cuerpo con el exceso y la violencia de los placeres” (1984, p. 88).

En síntesis, la actitud griega se constituye según estas cuatro nociones, en la perspectiva de la producción de un modo de subjetivación. Queda claro que estas no tienen que pasar por una reglamentación, porque no funcionan en su carácter absoluto sobre los sujetos en cuanto a la necesidad de eliminar las *aphrodisia*, sino que busca desarrollar libremente en el individuo “una habilidad, un arte que prescribía las modalidades del uso en función de variables diversas

(necesidad, momento, situación)” (1984, p. 89). Así pues el individuo realiza una labor sobre sí mismo en la medida que esta lo constituye como apto para gobernarse y en consecuencia poder gobernar los demás⁵¹.

Gobernarse a sí mismo pasa por una serie de procesos y procedimientos en la relación exterioridad-interioridad por los que se constituye la subjetividad griega. Dicha subjetividad requiere de técnicas de sí, constituyendo una conducta particular a través de la sexualidad. “cada una de las tres grandes artes de comportarse, de las tres grandes técnicas de sí desarrolladas en el pensamiento griego –la dietética, la económica y la erótica-, propuso si no una moral sexual particular, por lo menos una modulación singular de la conducta sexual” (1984, p. 228). Así pues, la *Dietética* define una justa y oportuna medida de las *aphrodisia*, la *Económica* busca mantener un dominio establecido del hogar y la *Erótica* la templanza, incluso hasta el punto de la abstinencia célibe del objeto de deseo.

Para los griegos la *Dietética* constituye una serie de regímenes que buscan armonizar unas prácticas. La legitimidad para la constitución de esta *dietética* recae sobre la antigua medicina, ya que esta nace con la necesidad de sanar las enfermedades o malestares, así como evitar caer en ellos: “la medicina se habría conformado entonces como dieta propia de los enfermos y a partir de una interrogante sobre el régimen específico que les convenía. En este

⁵¹ El estudio de la subjetividad en los griegos, según Deleuze respecto de los planteamientos desarrollados por Foucault en *El uso de los placeres*, recibe el nombre de *desenganche*, término que acuña Deleuze para acentuar el análisis hecho en esta obra sobre el movimiento que se presenta en los Griegos, el cual no puede ser analizado únicamente a partir de las formas de saber o las relaciones de poder, sino que se encuentra en un tercer nivel. El ejemplo que muestra este *desenganche* es la necesidad de gobernarse a sí mismo para poder gobernar a los demás. Si bien el objetivo es gobernar a los demás, el camino para lograrlo debe pasar por el gobierno de sí mismo. “Gobernarse a sí mismo es una operación muy curiosa porque no se reduce al dominio del poder, ni al dominio del saber. Es una operación específica, irreductible al poder, irreductible al saber. En otros términos, gobernarse a sí mismo es una operación que se desengancha tanto del poder como del saber. Es el tercer eje en los griegos” (Deleuze, 2015, p.97). Para Deleuze, el trabajo de Michel Foucault parte del desarrollo de la dimensión del saber y la dimensión del poder. El saber entonces se entiende a partir de la exterioridad, y se encuentra en relación con las formas. El poder se entiende a partir del afuera, ya que es aquí donde se desarrollan las fuerzas. “primera dimensión: las formas de exterioridad y la exterioridad entre las formas. Era el saber. Segunda dimensión: el afuera como el elemento informal de la fuerzas. Pero es un afuera todavía relativo puesto que representado en un diagrama y mediatizado por las fuerzas en relación” (Deleuze, 2015, p.12).

relato de origen, la *dietética* surge como inicio; da lugar a la medicina como una de sus aplicaciones particulares” (1984, p. 93). En la búsqueda de establecer un régimen que favorezca a los individuos elabora una lista de acción que va desde los ejercicios hasta las relaciones sexuales (*aphrodisia*), también establece una medida que busca evitar los excesos perjudiciales para la salud, desarrolla una vigilancia circunstancial, es decir, según el momento del día o de la estación del año, permitiendo determinados placeres que no se recomiendan en otro momento, y resaltando finalmente la necesidad de hacer de este comportamiento una técnica de la existencia, de modo que no se busca una obediencia ciega, sino un modo de asumir una práctica por parte del individuo⁵².

Los riesgos y peligros que señala Foucault sobre los cuales se establecen unos enunciados prescriptivos se encuentran en función de una economía restrictiva, basada en el discurso de la salud: “el cerebro es el primer órgano que ha de resentir las consecuencias del acto sexual, ya que, de todo el cuerpo, es el elemento más frío; al sustraer del organismo un calor puro y natural. La emisión de semen induce un efecto general de enfriamiento” (1984, p. 111). Desde la salud también hay una preocupación por la progenie, razón por la cual se regula la edad y la dieta de los padres, siempre en la búsqueda del momento del año en el cual la descendencia es “más bella”. De esta manera se establece la medida y la restricción de las *aphrodisia* en determinados momentos encaminando la discusión hacia el control de sí mismo.

⁵² Según las características propias de la *aphrodisia*: “calentamiento debido a la violencia del ejercicio (*ponos*) y a la eliminación de un elemento húmedo” (1984, p. 103), los griegos recomiendan su uso en determinadas épocas del año, por ejemplo: en invierno “relaciones sexuales más frecuentes, sobre todo para los hombres de más edad para quienes el cuerpo tiende a enfriarse” (1984, p. 106), en primavera “disminuir la cantidad de relaciones sexuales” (1984, p. 106), en verano “reducir en lo posible los actos sexuales” (1984, p. 106), en otoño “nada se dice de particular sobre las relaciones sexuales” (1984, p. 106). Este aspecto evidencia que no se trata de fijar de modo objetivo las *aphrodisia*, sino que en sus recomendaciones establece los momentos oportunos y sus frecuencias.

La necesidad de establecer unos criterios frente a la sexualidad no se centró en la idea de lo bueno o lo malo, sino en una relación para consigo mismo, que busca una regulación interior que lleve al control del individuo en cuanto a unas pasiones, así pues, “el acto sexual no inquieta porque dé realce al mal sino porque perturba y amenaza la relación del individuo consigo mismo y su constitución como sujeto moral: trae consigo, si no se le mide y distribuye como se debe, el desencadenamiento de las fuerzas involuntarias, el debilitamiento de la energía y la muerte sin descendencia honorable” (1984, p. 129). De esta manera la dietética cumple su función al regular un uso de los placeres.

En cuanto a la *Económica* se analiza desde el matrimonio en la antigua Grecia, que se presenta como una unión en la que no se da por sentado la fidelidad sexual, lo que le permitía al varón tener encuentros extramaritales sin que se considerara una falta –solo en relación al hombre, la mujer sí debía tener fidelidad. Sin embargo se encuentran una serie de recomendaciones provenientes de algunos moralistas griegos que ya señalan la necesidad de tener una sola pareja sexual, y se resalta a quienes pueden llegar a ser célibes: “un hombre casado no podría, en buena moral, sentirse libre de practicar los placeres como si no lo estuviera” (1984, p. 137). Otro aspecto que justifica la fidelidad se encuentra en la administración de la casa (*oikos*), ya que esta labor se encuentra mediada entre el hombre y la mujer, por un fin común, así “vemos que esta comunidad, esta *koinonia*, no se establece en la relación dual entre dos individuos sino por la mediación de una finalidad común que es la casa” (1984, p. 145), aunque su responsabilidad sea distinta, es decir, las labores de la mujer atañen directamente a la casa y por esta razón debe permanecer ahí, y las del hombre, quien desde fuera debe buscar el bien del hogar.

Esta diferenciación también se encuentra en la concepción de las relaciones sexuales, ya que mientras en ella la obligación es absoluta, en el hombre la capacidad de moderar su conducta es un asunto del arte de gobernarse: “reciprocidad, sí, pero disimetría esencial, ya que aun recurriendo uno al otro, no se fundan en las mismas exigencias y no obedecen a los mismos principios. La templanza del marido proviene de un arte de gobernar, de gobernarse y de gobernar a una esposa a la que hay que sostener y respetar a la vez, ya que es, respecto de su marido, la dueña obediente de la casa” (1984, p. 153). Así pues, en la medida en que el hombre busca un mejor futuro de sus propiedades y su fortuna se recomienda asumir una serie de restricciones que le permitan conseguir este fin. “el esposo se la debe a sí mismo, en la medida en que el hecho de estar casado lo introduce en un juego particular de deberes o de exigencias en los que está en juego su reputación, su fortuna, su relación con los demás, su prestigio en la ciudad, su voluntad de llevar una existencia buena y bella” (1984, p. 170), es decir, que entre más pueda el hombre dominarse a sí mismo, su forma de gobernar su hogar le traerá una mayor prosperidad, de lo contrario la ruina acabará con todas sus propiedades.

Por último, en la *Erótica* trata de las relaciones con los muchachos. Esta relación presenta una serie de características: se da desde los mayores hacia los muchachos, son los mayores los que toman un papel de conquistador (activo) en la relación, esta conquista se da en un espacio abierto, público, debe darse en el momento en que el muchacho es lo suficientemente adolescente y aún no ha pasado a la adultez, y por último, es una relación en función de la belleza misma. Estas características, como reglas para que se pueda dar la relación, implican también “el dominio de sí del amante; implica también que el amado sea capaz de instaurar una relación de dominación sobre sí mismo, e implica, finalmente, en la elección sensata que hacen el uno del otro, una relación entre sus dos moderaciones” (1984, p. 187). Por una parte el

comportamiento del muchacho precisa de una serie de reglamentos en los cuales da muestra de su honra, “a las cosas inmorales les sigue el deshonor; a las bellas, por otra parte, el deseo de aprecio” (1984, p. 189), este aspecto en el muchacho griego puede darle un futuro próspero en la ciudad, ya que solo quien da muestra de su honra en la adolescencia puede acceder a cargos políticos en la polis, no así con quienes muestran una reputación dudosa. Esta honra en los muchachos se mide directamente en la conducta amorosa, donde debe mostrar la *sophrosyne* que se caracteriza por la templanza en los encuentros sexuales, “ahí está el deshonor de los muchachos que aceptan al primero que pasa, que se ostentan sin escrúpulo, que pasan de mano en mano, que todo lo conceden al que ofrece más” (1984, p. 195). Por otra parte, el muchacho como objeto de deseo presenta una doble dificultad: mientras se identifica esta relación como algo superior, y de gran valor para los griegos, el hecho de ser parte pasiva de la relación le trae mayores dificultades, ya que caer en las *aphrodisia* lo identificaría como intemperante, y por consiguiente no apto para gobernar.

La relación con los muchachos en la antigua Grecia, sufrió un cambio con una serie de posturas que prescribieron una serie de comportamientos y enaltecieron aquellos que tenían una relación directa con el saber⁵³. Este paso entre el *eros* y la *phillia* presenta cuatro características: primero, prevalece la conducta amorosa, y por el contrario es más importante la discusión entre los amigos sobre el amor; segundo el amor por la verdad será mayor, y la belleza del objeto amado solo será importante en la medida en que es reflejo de la belleza absoluta, la verdad absoluta “solo se liga con el objeto amado por lo que trae en sí de reflejo y de imitación de la belleza misma” (1984, p. 218); tercero, la relación entre el amante y el amado solo será posible

⁵³ Foucault señala como Platón en el Banquete, prefiere el amor al alma que el amor al cuerpo, y señala que solo el amor del alma es el amor verdadero, haciendo el salto entre el *eros* y la *phillia*, “los hombres que se apasionan por los cuerpos de los adolescentes sería, según él, declarados infames, mientras que se elogiaría y alentaría a los adultos honestos que no amarían más que el alma de los jóvenes y aspirarían solamente hacerse de amigos” (1984, p. 214).

en la medida en que el amado también haya sido conducido por la verdad absoluta, y no sea solo el receptor del amante; y por último, el amor por el maestro es mucho mayor en la medida en que su virtud, es decir, la capacidad que tiene de superar todas las pasiones del cuerpo, manifiesta la verdad y la belleza como reflejo del absoluto, y solo será deseado, en la medida en que no cae en el deseo.

En fin, para los griegos el gobernarse a sí mismo tenía como objetivo gobernar a los demás, para lo cual debía atender las reglas propias de la cultura, lo que implica el dominio de sí en una relación en que se hace posible hablar de subjetividad en tanto constitutiva de un modo de ser singular de los sujetos griegos. A modo de conclusión, se puede observar cómo los griegos al hacer el primer movimiento, al dar el primer paso, fundan sobre sí un nuevo modo de ser por medio de la subjetivación, es decir, al volcar la fuerza hacia sí mismos crean el modo de ser griego⁵⁴. Este primer paso, propio de lo que se llamará la cultura occidental, se establece en el control de sí mismo, y de la conducta propia. Así pues, los griegos son el primer referente para estudiar los modos de subjetivación, y si bien no son el único, permiten mostrar cómo funcionan los procesos y procedimientos por medio de los cuales llegan a ser lo que son.

Hasta este punto se concluye señalando los aspectos generales que constituyen la noción de subjetivación y algunas de sus posibles implicaciones en el campo de la educación.

⁵⁴ En el trabajo de Deleuze, primero se encuentra la exterioridad, luego se encuentra el afuera, pero queda aún un “afuera más lejano que toda exterioridad” un afuera absoluto. Es en el sentir del absoluto, del afuera en sí, que es posible indagar sobre el afuera más lejano que toda exterioridad. Si es tan lejano, si es lejano absoluto, es por eso mismo interioridad, lo más cercano absoluto: “incluso había que agregar: ese lejano, en tanto que está más lejos que todo medio de exterioridad es por eso mismo lo más cercano, más cercano que todo medio de interioridad. (Deleuze, 2015, p.22). Ahora bien, la única forma en la cual lo más lejano es lo más cercano, se da por medio de un movimiento, un movimiento en el que la línea del afuera se dobla: el pliegue. “digo que es preciso que la línea del afuera sea recorrida por un movimiento que es el pliegue. Es preciso que se pliegue.” (Deleuze, 2015, p.23). Ahora bien, ¿Qué produce al plegarse la línea del afuera? En otras palabras, ¿Qué es ese interior que se constituye a partir del doble del afuera absoluto? Llamémosle subjetividad, lo cual por consiguiente nos comprometería a decir que el pliegue es la subjetivación. El pliegue produce subjetividad. El ser del sujeto, o la subjetividad es el plegamiento del afuera” (Deleuze, 2015, p.53). Con esto Deleuze nos quiere decir que la subjetividad se constituye al plegarse el afuera, en otras palabras, se conforma como un doblez, el doblez es la interiorización de la exterioridad absoluta, del afuera.

Finalmente, estos procesos lo que muestran es la unión, funcionamiento y operacionalización de una serie de técnicas y tecnologías del yo, que conducen al individuo a la interiorización de las disposiciones de saber propias del discurso psicológico, psiquiátrico, escolar, a la formalización de prácticas sociales y relaciones de poder. Estas técnicas y tecnologías actúan en la conformación de un poder que se manifiesta en estrategias, instrumentos, técnicas y procedimientos institucionales en relación con un saber y unos procesos de objetivación-subjetivación para la conducción de comportamientos en la dirección de la corrección, rectificación y normalización de las conductas, las aptitudes y las desviaciones.

Así se pueden resaltar los elementos de saber y de poder que se entrecruzan en la conexión de los dos procesos de objetivación y subjetivación, para la constitución de un determinado modo de ser, considerando el sujeto como fundante de la cultura en occidente, y al mismo tiempo modelando la conducta de los individuos en la línea política de la función social de la educación: esto también implica en la institución escolar el fluir de los enunciados prescriptivos en el ejercicio de sí, y a su vez en un ejercicio agonístico de lucha constante con uno mismo.

Según a las obras filosóficas realizadas por Michel Foucault a partir de la Grecia Clásica, el cristianismo medieval y la modernidad, se pueden considerar los referentes anteriores para explicar la conformación de una subjetividad o un determinado modo de ser, y mostrar el papel que desempeñan las tecnologías, los conceptos (en este caso el concepto de anormalidad), los operadores de la conducta y las estrategias de poder sobre la normalización de los comportamientos y conductas en la escuela, preocupación principal de esta investigación, y preguntar sobre ¿Cómo la institución escolar, los discursos de la pedagogía, las prácticas institucionales y las estrategias político-educativas formadas sobre la noción de normalidad,

personalidad, inteligencia e interés, sitúan el modelo de *Escuela para la vida*, propuesto por Decroly, como el referente institucional para organizar, administrar, poner en funcionamiento y normalizar la población escolar, especialmente los niños y los jóvenes en el campo de la educación, específicamente en el siglo XX?

En este sentido se podrían comprender las continuidades, discontinuidades y transformaciones sufridas en la sociedad contemporánea, a partir de la formación del concepto de anormalidad, cuyos mecanismos y procedimientos operativos, derivan en la aplicación de un conjunto de tecnologías y técnicas del yo, que se concretan en instrumentos, estrategias, ejercicios y discursos de saber- poder que conducen, en este caso, en el campo de educación a fijar institucionalmente puntos de subjetivación y objetivación, según el discurso social de la normalidad-anormalidad, formalizando prácticas escolares, psicológicas, pedagógicas y evaluativas sobre la noción de interés, coeficiente intelectual, personalidad y vocación. En esta investigación se problematiza el modelo de *Escuela para la vida*, propuesto por Decroly, según las prácticas escolares normalizadoras de la conducta y del comportamiento de los niños y de los jóvenes, primero en Europa y luego influenciando a América Latina durante el siglo XX más o menos a partir de la década de los años 30 y 40.

3. La noción de normalidad- anormalidad.

Según Decroly, el discurso teórico y conceptual que sustenta su modelo no responde a una opinión filosófica, sino que está basado en el punto de vista humanista y en su relación con la economía social de la época, por eso su interés se centra en aprovechar la naturaleza humana variante y cambiante, para que la enseñanza sea activa en relación directa con la realidad del niño, y sus “verdaderos intereses”, asegurando “el futuro” del niño. “Decroly reflexionó profundamente sobre los escritos del filósofo H. Spencer, cuya tesis expone los fundamentos de

una educación con fines demarcados por el camino racional y científico. Este filósofo consideraba que el *saber más útil*¹ para los niños está constituido por la ciencia” (Besse, 1989, p. 20). Observó, por medio de su trabajo que: “el objeto de la educación es favorecer la adaptación del individuo a la vida social” (Besse, 1989, p. 25), dejando ver la importancia de la adaptación al medio natural y social en el que niños y jóvenes se desarrollan, sin descontextualizar la concepción de educación al separarla de la noción de necesidad.

Por tal razón, la enseñanza y el aprendizaje en tanto proceso pedagógico debe estar relacionado con las particularidades de la personalidad, de la inteligencia y de la vocación de los niños y de los jóvenes, reconociendo el papel social de la adaptación en la escuela, de tal manera que no es posible, concebir la educación sin la necesidad de estar acorde con el medio natural y psicológico. Así pues, al parecer, se podría ver actuando en este modelo, la relación saber-poder-sujeción en el campo de la educación a propósito de la noción de anormalidad, salud mental y tratamiento médico.

Ahora, el modelo de *Escuela para la vida* y su discurso sobre la educación está sentado sobre tres instrumentos metodológicos: la observación, la asociación y la expresión. La propuesta pedagógica de Decroly, concibe la *observación* como el primer instrumento metodológico de vigilancia y seguimiento de los intereses y de los comportamientos, caracterizados por el estudio directo de los sentidos y la experiencia inmediata en la conducta durante el proceso de aprendizaje, junto con el desarrollo del instrumento metodológico de la *asociación*, instrumento operador que lleva a la institución escolar en sus prácticas y seguimiento psicométrico a identificar la necesidad, la personalidad, la inteligencia y la vocación como objetos de estudio en la institución escolar al relacionarla, en concreto, con las con las necesidades empíricas y la realidad “Cómo se satisfacen las necesidades del niño en otros lugares de la tierra que donde él

habita (la vida en el espacio, nociones de geografía)” (Decroly & Bonn. 1946. p. 49) y en relación con la *expresión*, último instrumento metodológico de organización, administración y conducción de los intereses en el proceso pedagógico, el cual se caracteriza por el resultado de un trabajo, que surge a partir de la idea de vocación, donde la asociación de las ideas y su aplicación en los casos particulares, permite transmitir las de manera concreta, a través de los trabajos escolares basados en actividades manuales diversas o abstractas, por medio del lenguaje.

En consecuencia el método escolar conformado por la observación, la asociación y la expresión organizados en una relación de aplicabilidad procedimental-operacional y de la planeación de unas actividades escolares, considera que el trabajo de los sentidos estimulados por el interés (observación), la inducción de ideas generales para llegar a la aplicación de estas de modo deductivo (asociación), y por último la reunión de las ideas de modo concreto y abstracto (expresión) son instrumentos metodológicos operadores obligados en el discurso educativo construido por Decroly, sobre el principio de unidad de medida de la aplicación de los test, para construir una información sobre la personalidad, el coeficiente intelectual, la vocación articuladas a la necesidad y a la realidad del medio natural y social.

Así como la psicologización de las conductas de los individuos escolares implica la normalización de las conductas, las aptitudes y la vocación, el tratamiento de los anormales implica en Decroly su separación de los niños sanos y normales, pues es necesario que la sociedad vele y proteja la salud física y sobre todo mental de la población escolar a cargo de las instituciones educativas, papel encargado por la sociedad a los directores, los maestros, los médicos, los psiquiatras, incluso los jueces.

En esta dirección una lectura conceptual desde el punto de vista de la noción de anormalidad desarrollada por Michel Foucault no solo es pertinente y relevante, sino que

favorece un análisis de orden filosófico sobre el modelo discursivo escolar que propone Decroly. Este modelo, conocido como *Escuela para la vida*, se estructura sobre referencias teóricas, prácticas, de método e instrumentales sustentadas en la relación normalidad-anormalidad en el campo de la educación durante el siglo XX, cuyo dominio proviene de los siglos XVII, XVIII y XIX, a partir de tres figuras⁵⁵, el monstruo, el individuo corregible y el masturbador. Con relación a estas figuras se puede plantear no solo una serie de problemas en el campo social, sino la formación misma del concepto de anormalidad, formalizado en prácticas sociales e institucionales médicas, psiquiátricas, judiciales y educativas, a las que daría lugar en torno a la construcción de un saber y una relaciones de poder junto con el funcionamiento y aplicación de unas tecnologías del yo, en conjunción con unas estrategias de poder en torno al cuerpo, las conductas, los deseos, los placeres, los intereses, específicamente de los niños y de los jóvenes, quienes serán clasificados y distribuidos para su normalización en espera de convertirse en adultos normales.

Es a propósito específicamente de los dispositivos de la disciplina, la docilidad y de la sexualidad infantil, como se puede apreciar la transformación del monstruo jurídico-biológico en monstruo moral, en el decir de Michel Foucault, figura que ha empaldecido, se ha difuminado y se ha vuelto difusa en el interior mismo de las figuras del indisciplinado, incorregible o inasimilable y el onanista. La corrección y la disciplinarización del individuo corregible, aparece en el campo educativo, pues esta institución disciplinaria y de control, tiene en su poder una población de niños y de jóvenes, que además de ser pobres, incluso con tendencias a convertirse en peligrosos, se han de articular a los procesos de producción industrial y a las instituciones sociales creadas para su normalización.

⁵⁵ "Para situar esta especie de arqueología de la anomalía, puede decirse que el anormal del siglo XIX es el descendiente de estos tres individuos, que son el monstruo, el incorregible y el masturbador" (Foucault 2000. p. 65).

De ahí que, es con la noción de anormalidad como la escuela instituye unas prácticas provenientes para tomar como unidad de medida de las igualdades-desigualdades los test, en el caso del modelo de escuela propuesto por Decroly⁵⁶, lo que se convierte en prácticas escolares instituidas en el centro mismo de lo que conoceremos en el Siglo XX como Escuela activa. La aplicación de instrumentos de medida como son los test para evaluar y distribuir a los niños en la escuela y en las demás instituciones en la red creada para estos efectos, depende de los resultados analizados sobre el coeficiente de inteligencia, de las desviaciones o trastornos de la personalidad, de las aptitudes o retrasos mentales o del pensamiento, en relación con las prácticas experimentales de laboratorio sustentadas en la edad, el sexo, la proveniencia social y económica y la salud, según la cual se traza una línea de inteligibilidad a partir del aprendizaje, montado sobre el concepto de etapas del desarrollo y de crecimiento, cuya aparición para el caso del campo de la escuela da lugar a la producción de un saber, un funcionamiento de unas estrategias de poder y una aplicación de las tecnologías del yo y de las tecnologías de poder.

Ahora bien, la figura del monstruo según este filósofo “es una noción jurídica en el sentido amplio del término” (Foucault. 2000. p. 61) porque no solo viola las leyes sociales sino las de la naturaleza, puesto que implica el límite en el sentido de la ruptura con la ley jurídico-biológica y en tanto caso extremo en ella se “combina lo imposible y lo prohibido”⁵⁷. Sin embargo, la noción de monstruosidad se transforma a finales del siglo XVII, cuando pasa a

⁵⁶ En el caso, por ejemplo del Modelo de Escuela infantil, o Casa de los niños, instaurada por María Montessori, cuya unidad de medida de las diferencias entre los niños, especialmente en términos de la salud, las capacidades mentales, motoras, fisiológicas o del carácter, dependían del estudio de los rasgos físicos como el peso, la talla, el crecimiento según la edad del niño y la proveniencia, entre otras tasas valorativas como la raza, la clase social, la situación económica familiar, las cuales a diferencia de la aplicación de los test respaldada por Decroly, para la obtención de datos, información y la construcción de un saber sobre los niños, los maestros, los jóvenes y las familias, se ponía en funcionamiento con Montessori los registros de aprendizaje de los niños, los observadores, las biografías, las historias de vida, los álbumes familiares

⁵⁷ Michel Foucault refiriéndose al monstruo: “Éste, en efecto, contradice la ley. Es la infracción, y la infracción llevada a su punto máximo. Y sin embargo, a la vez que es la infracción (en cierto modo, infracción en estado bruto), no suscita, por el lado de la ley, una respuesta que sea una respuesta legal. Puede decirse que lo que constituye la fuerza y la capacidad de inquietud del monstruo es que, a la vez que viola la ley, la deja sin voz. Pesca en la trampa a la ley que está infringiendo. En el fondo, lo que suscita el monstruo, en el momento mismo en que viola la ley por su existencia, no es la respuesta de la propia ley, sino algo muy distinto” (Foucault 2000. P. 62).

considerarse del orden jurídico moral, puesto que esta monstruosidad ya no es de la naturaleza sino de la conducta⁵⁸. La deformidad orgánica, como en caso de los hermafroditas, ya no es del tipo jurídico-biológico, sino de tipo moral, desplazando el juicio de una monstruosidad natural a una monstruosidad del comportamiento criminal. Aquí se puede localizar el cambio de concepción de la noción de monstruosidad.

Este cambio abre el campo de la criminalidad monstruosa -por ejemplo que a una mujer le gustara sexualmente y amorosamente otra mujer- y pone el acento en el comportamiento señalado como punto de partida de un problema de conducta. Foucault muestra cómo, entre 1765 y 1820-1830, el problema de la monstruosidad como transgresión de las leyes naturales o jurídicas, donde esta se consideraba en sí misma una criminalidad, va desapareciendo como consecuencia penal y solo más o menos hasta 1750 Siglo XVIII, aparece la criminalidad como una conducta monstruosa, cuyo efecto se concreta en la conducta y con ella el surgimiento de una figura: el criminal monstruoso o moral y va dando forma a un discurso y a unas prácticas distintas, en el sentido del tratamiento que le da a este tema la literatura, la política, la medicina. Discurso que trata de decir cómo se produjo esta transformación y “¿por qué hubo que esperar hasta fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX para que apareciera la figura del pérfido, la figura del monstruo criminal, en que la infracción más extrema coincide con la aberración de la naturaleza?” (2000. p. 82) Esto tendría que ver al parecer, como lo señala Foucault con “una especie de economía del poder de castigar” (2000. p. 82).

⁵⁸ Michel Foucault en el libro *Los anormales*, en el curso de la referencia de enero 22 de 1974, precisa este cambio y transformación, cuando a partir de la construcción de una teoría y un discurso médico sobre la matriz de las mujeres, sobre las mujeres mismas y la sexualidad, en especial un discurso sobre los órganos sexuales y la elevación del matrimonio a sacramento en el cristianismo, señala el abandono de la idea de mezcla de sexos, géneros, especies, y: “desaparece la monstruosidad como mezcla de sexos, como transgresión de todo lo que separa a un sexo del otro, (aquí el filósofo cita a C. Champeaux, *Réflexions...ob. Cir.*, pp. 7.15-36) . Por otra parte -y es aquí donde comienza a elaborarse la noción d monstruosidad que vamos a encontrar a principios del siglo XIX-, no hay mezcla de sexos: solo hay rarezas, especies de imperfecciones, deslices de la naturaleza. Ahora bien, esas rarezas, esas malas conformaciones, esos deslices, esos tartamudeos de la naturaleza son o pueden ser, en todo caso, el principio o el pretexto de cierta cantidad de conductas criminales...esta monstruosidad, no de naturaleza sino de comportamiento, es lo que tiene que provocar la condena.” (2000, p., 80).

En cuanto a la figura del masturbador, esta tiene como campo de aparición la familia, con los padres, los hermanos, los médicos como vigilantes del cuerpo y del individuo (2000. p. 64). Esta figura excepcional que surge a finales del siglo XVIII, se expresa en el término de individuo universal, en el sentido en que sitúa la masturbación como una práctica generalizada de la que nadie habla, que se vive como un secreto, que se convierte en términos del saber en “la raíz de casi todos los males posibles” (2000. p. 64). Es decir, se vuelve causa de enfermedades físicas, mentales y psíquicas, en tanto dan cuenta de una determinada manera existencial de vivir la sexualidad, al mismo tiempo que explica las patologías y anormalidades de origen sexual, extendiéndose sus efectos constitutivos sobre la personalidad hasta el siglo XX.

Así la anormalidad⁵⁹ al parecer desciende de estas tres figuras y da lugar a prácticas judiciales y prácticas médicas, situando el saber y sus instituciones en aparatos de rectificación, como los llama Foucault, cuando señala que este secreto al mismo tiempo común y singular es objeto de atención porque provoca deformaciones al cuerpo, desviaciones al comportamiento, retrasos y taras mentales, produciendo una relación muy particular entre saber y poder, trazando al mismo tiempo una serie de regularidades a la conducta, al pensamiento y al cuerpo.

El individuo a corregir, es la otra figura objeto de saber y de poder por las anomalías del comportamiento, figura surgida de un contexto situacional familiar en relación con instituciones como la fábrica, o en el caso que nos ocupa con la institución escolar, instituciones que además

⁵⁹ Según Foucault con la aparición de la figura del monstruo, corregible-incorregible y el masturbador y el surge un principio de explicación y la anomalía sirve para la inteligibilidad tautológica porque al remitir al sí mismo, sobre el monstruo señala como: “Estos equívocos del monstruo humano, se despliegan con mucha amplitud a fines del siglo XVIII y principios del XIX, van a volver a estar presentes, vivaces, desde luego moderados y sigilosos, pero de todos modos realmente activos en toda esta problemática de la anomalía y todas las técnicas judiciales o médicas que en el siglo XIX van a girar en torno de ella. En una palabra, digamos que el anormal (y esto fines del siglo XIX y tal vez hasta el XX: recuerden las pericias que les leí al principio del Curso) es en el fondo un monstruo cotidiano, un monstruo trivializado. Va a seguir siendo durante mucho tiempo algo así como un monstruo pálido. (Michel Foucault (2000)*Los anormales*. Curso en el Collège de France. Enero 22 de 1975. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. P. 63)

de apoyar a la familia, y con las que el individuo entra en conflicto, es el campo social en el que el individuo a corregir aparece:

El marco de referencia del individuo a corregir es mucho más limitado: es la familia misma en el ejercicio de su poder interno o la gestión de la economía; o, a lo sumo, la familia en su relación con las instituciones que lindan con ella o la apoyan. El individuo a corregir va a aparecer en ese juego, ese conflicto, ese sistema de apoyo que hay entre la familia y la escuela, el taller, la calle, el barrio, la parroquia, la iglesia, la policía, etcétera. De modo que ése es el campo de aparición del individuo a corregir. (Foucault. 2000. p. 63).

Los individuos a corregir por tanto son comunes y corrientes, o como terminará concluyendo Foucault *el inasimilable*, porque sin que sean una excepción, más bien su presencia frecuente en su irregularidad, no linda en ruptura con la ley ni con la regla, aunque la trasgrede cotidianamente. Se caracteriza por la dificultad que hay para determinarlo, dice Foucault (2000. p. 64). Sin embargo, y a pesar de no poder hacer un levantamiento de pruebas para demostrar su incorregibilidad, se le reconoce de inmediato. Foucault a propósito muestra como este individuo al parecer incorregible es la expresión del fracaso de todas “las técnicas, los procedimientos, todas las inversiones conocidas y familiares de domesticación mediante las cuales se pudo intentar corregir” (2000. p. 64). Este individuo además objeto de intervenciones en la línea de su corregibilidad, es definido de antemano como incorregible, luego de todos los fracasos vividos e intentos de corrección. Antepasado del anormal, sirve de referencia permanente a las instituciones, como la escuela, que tiene en él una problemática que la reta, por todos los medios posibles a su mano, para lograr su normalización. Es esta institución la que piensa Decroly, la escuela para determinar normalidad y anormalidad en sus individuos y encontrar soluciones

viabiles a sus particularidades: el enfermo, el loco, el delincuente, pero especialmente al incorregible.

Esta clasificación de figuras se hace con referencia a la figura del hombre normal, producto de la constitución práctica y del saber, según rasgos propios en tanto responden adecuadamente a la ley, a la norma y a la regla en cada una de sus respuestas de adaptación al mundo, en cada una de sus actuaciones derivadas de una determinada manera de conducirse de acuerdo con la ley, en correspondencia con las capacidades y según los principios de inteligibilidad que hace posible su construcción de lo real aceptable⁶⁰.

Ahora bien de lo que se trata es de señalar como al conformarse y configurarse la noción de anormalidad, va surgiendo simultáneamente la noción de normalidad-anormalidad, derivada de las figuras del monstruo moral, el incorregible o indisciplinado y el onanista. El concepto de la anormalidad dice Foucault “Se formó en correlación con todo un conjunto de instituciones de control, toda una serie de mecanismos de vigilancia y distribución” (2000. p. 297). :

Para situar esta especie de arqueología de la anomalía, puede decirse que el anormal del siglo XIX es el descendiente de estos tres individuos, que son el monstruo, el incorregible y el masturbador (2000. p. 65). de modo que los controles de la anomalía, como técnica de poder y de saber en el siglo XIX, deberá, precisamente, organizar, codificar, articular unas con otras esas instancias de saber y de poder que, en el siglo XVIII, funcionan de manera dispersa. (2000. p. 67)

Dice Foucault, situando la práctica de a masturbación como el origen de los males en la sociedad, lleva a situar esta anomalía como un asunto de interés de salud pública, lo que conlleva a fijar la relación del masturbador con su familia, convirtiéndolo en objeto de vigilancia, en la

⁶⁰ Foucault refiere que en el siglo XVIII y siglo XIX, las figuras del monstruo, el individuo corregible y el masturbador se mantienen separadas porque en principio los sistemas de saber y de poder también se mantenían a su vez separados. (2000, p. 66)

medida en que la sociedad conmina a la familia a centrar su atención sobre el niño, y evitar que este llegue al mal. Así pues, mientras que en la práctica, la familia esta encargada de implementar todos los mecanismos posibles que conlleven a una vigilancia constante y sancionadora del niño, para impedir su “perdición”, mirada total sobre el niño, este movimiento más que impedir la masturbación, lleva de fondo la función de la familia de hacer un control sobre el niño, sobre su cuerpo, modelando su conducta y comportamiento y en últimas domesticándolo⁶¹. La domesticación de la conducta del anormal debe mostrar unas condiciones particulares que permitan visibilizar un estatus de curación de la enfermedad: “Ahora bien, esta curación sólo será verdadera y efectiva si el enfermo la consiente y participa en ella. El enfermo tiene que reconocer su mal; tiene que comprender sus consecuencias; tiene que aceptar el tratamiento. En síntesis, debe confesar” (Foucault. 2000. p. 236).

El masturbador, que el discurso biológico sitúa en la respuesta biológica a una condición de degeneración, donde el médico encuentra como razón de la enfermedad, la masturbación del niño, la convierte en una casuística “la causalidad universal de todas las enfermedades” (2000. p. 227). Esta casuística se da en la medida en que implica el sexo del niño, lo pone en juego y compromete el resto de su vida, separándolo de la relación con los otros por las diferencias que presenta, por eso la función social de las instituciones de control y normalización es la de alejarlos de su anomalía (2000. p. 227). El discurso sobre la anormalidad implica las instituciones, los saberes que se producen sobre estos objetos, y dan lugar a la aparición de aparatos de poder, como los llamaba Foucault: “de rectificación y el secreto universal de las sexualidades infantiles” (2000. p. 300).

⁶¹ Pero educación natural también quiere decir esto: esta educación debe obedecer a cierto esquema de racionalidad, debe obedecer a cierta cantidad de reglas que, precisamente, tienen que asegurar la supervivencia de los niños, por una parte; su domesticación y desarrollo normalizado, por la otra. (2000. p. 241)

Entonces, la familia, y en nuestro caso la escuela, cumplen un papel normalizador y sirven a la vez de vigilantes, intermediarios y enderezadores de las conductas de los niños y de los jóvenes, porque gracias a los procedimientos administrativos, los principios de discriminación y de enderezamiento de las conductas se puede poner en la superficie y mostrar qué es lo normal interiorizado y qué es lo anormal, objeto de tratamiento médico y psiquiátrico, frente al estatuto de saber, que a partir de ahora se conocerá como enfermedad mental. Pero es en la escuela la figura del incorregible, del indisciplinado, del inasimilable la que surge del interior de las prácticas pedagógicas, como resultado de prácticas escolares de evaluación de las conductas, de las aptitudes y de la vocación, la que dará lugar a procedimientos colectivos de información y obtención de datos. Es esta figura del incorregible la que se convierte en el eje estructurante del sistema escolar, puesto que:

El incorregible, por su parte, se refiere a un tipo de saber que en el siglo XVIII se va constituyendo lentamente: el que nace de las técnicas pedagógicas, de las técnicas de educación colectiva, de formación de aptitudes... Se esboza un eje de la corregible incorregibilidad, donde más adelante, en el siglo XIX, vamos a encontrar precisamente al individuo anormal. Ese eje va a servir de soporte a todas las instituciones específicas para anormales que se desarrollaran en el siglo XIX (2000. p. 64 y 67).

La figura del incorregible entonces se encuentra de manera frecuente en las sociedades, y no aparece esporádicamente como la figura del monstruo. En esa medida se hacen necesario demostrar sus características, reconocerlas, resaltarlas, identificarlas, de ahí que la función de las instituciones se redireccione con el objetivo de dirigirse hacia una literatura de orden principalmente médico que ataca estas características: “el incorregible, por su parte, se define y

va a precisarse, transformarse y elaborarse a medida que se reordenen las funciones de la familia y el desarrollo de las técnicas disciplinarias" (2000. p. 66).

De esta manera figura del incorregible se configura en relación a esta redirección o reorganización de las instituciones, en la medida en que su anterior intervención se ha visto caracterizada por un fracaso con estos individuos. Es en relación a este fracaso de las instituciones que se hace necesario una nueva intervención, una intervención preventiva de los individuos, que evite la conformación de incorregibles en la sociedad, y para este fin la sociedad se construye a partir de técnicas, siendo la de nuestro mayor interés la técnica pedagógica o de la educación, y en particular la que desarrolla Decroly. "[...] el incorregible, por su parte, se refiere a un tipo de saber que en el siglo XVIII se va constituyendo lentamente: el que nace de las técnicas pedagógicas, de las técnicas de educación colectiva, de formación de aptitudes" (2000. p. 67).

4. Escuela para la vida: operadores, instrumentos y objetos de intervención escolar.

Decroly esta de acuerdo con los pensadores contemporáneos de la educación y de la pedagogía del siglo XX, Piaget, Dewey, Montessori, acerca de la función social que cumple la escuela en la perspectiva de alcanzar el bien de los niños en relación con su realidad. El deseo de organizar una educación general sustentada en los principios que rigen las ciencias naturales conectadas a las actividades humanas, a partir de los recursos que ellas proveen, conducirían a la formación profesional sobre la base de los intereses particulares y colectivos.

Esta concepción de educación considera el desarrollo científico como fomento de los estudios en armonía con el desarrollo técnico y una actitud institucional que establece, en rigor, la diferencia y separación de los niños anormales respecto de los normales, según un punto de

vista proveniente de la medicina, profesión básica de Decroly, que al igual que Montessori, articula el saber médico al campo de la pedagogía práctica de la educación, tomando la capacidad mental, psíquica y física del niño como objeto de estudio.

Sin embargo dadas las investigaciones realizadas por Binet⁶², Herbart⁶³, y el mismo Decroly, no es suficiente teorizar y conceptualizar sobre discursos y prácticas sociales atadas a una determinada concepción de educación, si antes no se piensa la experimentación científica sobre el rendimiento escolar y la aplicabilidad de la unidad de medida, a propósito de la capacidad intelectual de los niños; en el decir de Decroly, el coeficiente intelectual y el desarrollo en términos de salud y de enfermedad están relacionados: desviaciones, trastornos y patologías del aprendizaje y del comportamiento de los niños en la escuela son sometidos minuciosamente a pruebas detalladas, con el objetivo de obtener y extraer conocimiento claro, preciso y organizado de la *psiquis* infantil a propósito de la sexualidad y de los comportamientos de los niños y del desarrollo de la inteligencia para organizar, trazar procedimientos y actividades fundadas en el interés⁶⁴.

Foucault diría a propósito de la clasificación de los niños anormales⁶⁵ y de los niños normales, que ésta daría lugar a prácticas escolares institucionales de rectificación de las

⁶² Alfred Binet (1857-1911) es conocido por ser el creador de los primeros estudios sobre la inteligencia, al principio tuvo como primera vocación el derecho y no inició sus estudios de psicología hasta los 37 años de edad. A finales del s. XIX el Gobierno francés obligó a todos los niños a escolarizarse, por eso Binet fue el encargado de confeccionar unas pruebas para saber qué niños tenían retrasos. Estas pruebas las pasó a escolares de entre 3 y 15 años y las llamó Pruebas de Inteligencia.

⁶³ Johann Friedrich Herbart (Oldenburg, 1776 - Gotinga, 1841) Filósofo y pedagogo alemán. Estudió en Suiza los métodos de Pestalozzi y fue profesor en las universidades de Gotinga y de Königsberg, en la que sucedió a Kant. el nombre de Herbart se halla preferentemente vinculado a su pedagogía científica, que pretendió fundamentar en la ética y en una psicología rigurosa, así como en las investigaciones didácticas, que dieron un gran impulso a la renovación didáctica de la escuela y a la conciencia de la educación mediante el concepto de la instrucción educativa.

⁶⁴ "...Nosotros propondríamos llamar interés al signo interno y común a todas las necesidades sentimientos experimentados por un sujeto (siendo el deseo la forma consciente de este fenómeno) mientras que la curiosidad sería el signo externo aparente para un observador situado fuera, y cuyo signo externo puede ser inconsciente y consciente" (1929. p. 78)

⁶⁵ La anomalidad para Decroly es una condición que le interesó desde su posición de médico, es decir, que su búsqueda debería establecerse según unos parámetros de clasificación que puedan ser claramente definidos, esto es, por el camino de la psicometría. En un principio su definición de anomalidad versaba sobre aquellos que "por alguna razón se encuentran en un estado de inferioridad, y no pueden adaptarse al medio social en que está destinado vivir" (Besse, 1989, p. 34). Ellos, los anormales, no eran tenidos en cuenta en la sociedad, al punto de clasificarlos como los que no asistían a escuelas ordinarias, ni a

conductas, de los comportamientos y de las aptitudes distintas pero convergentes, en el sentido de la preocupación médica, psiquiátrica y escolar por efecto del querer saber la verdad⁶⁶ sobre la vida de los niños.

No en vano Decroly llama a su modelo de escuela, “*Escuela para la Vida*”. Saber la verdad sobre los niños en la escuela prepararía a los expertos técnicos y científicos para aprender a crear las condiciones físicas, procedimentales y comportamentales de intervención, de domesticación, de tratamiento y de distribución organizativa y administrativa de la población escolar, que conforman esta institución social. Por ejemplo, las condiciones físicas se adecuan y construyen en función del acondicionamiento del cuerpo, la movilidad, los espacios por ocupar, mientras las condiciones de enseñanza se organizan para formar una mentalidad que implica el desarrollo de un pensamiento inteligente. En cuanto a las condiciones organizativas estas tienen que ver con criterios y operaciones de clasificación, de distribución, de uniformización y homogeneización en relación con las condiciones reglamentarias de conducta y comportamiento en la perspectiva de los valores morales, éticos y de salud, y puesto que, de la normalidad o de la anormalidad⁶⁷ de sus conductas dependen los procedimientos de intervención y tratamiento

ningún centro que pudiera trabajar con niños con estas dificultades. Decroly pone el acento en la necesidad de generar un espacio eficiente que pudiera vincular al mundo productivo a estos niños clasificados como anormales, y por tanto su comprensión de irregular en el niño, según Besse citando al mismo Decroly dice que es el que "no puede, en las condiciones en que se encuentra, adaptarse a un régimen familiar o escolar al que lo sometemos; y que está destinado, por un lado, a no poder cumplir en la sociedad el papel adecuado a sus aptitudes, y por otro lado, a ser un peligro o una carga más o menos permanente" (Besse, 1989, p. 34).

Para Michel Foucault la noción de anormalidad se encuentra en relación a la anomalía "Para situar esta especie de arqueología de la anomalía, puede decirse que el anormal del siglo XIX es el descendiente de estos tres individuos, que son el monstruo, el incorregible y el masturbador" (2000, p. 65). "de modo que los controles de la anomalía, como técnica de poder y de saber en el siglo XIX, deberá, precisamente, organizar, codificar, articular unas con otras esas instancias de saber y de poder que, en el siglo XVIII, funcionan de manera dispersa" (2000, p. 67)

⁶⁶ Este saber la verdad se relaciona con el primer apartado de la tesis, donde el decir la verdad parte de la noción de parrhesía, y luego se convertirá en el poder pastoral. El decir la verdad se relaciona con las técnicas de veridicción, como son la confesión, la confidencia y el examen de conciencia. En ambos casos la verdad se constituye en ejercicio del saber que busca establecer enunciados y discursos sobre los individuos, para después desarrollar instituciones de poder que permitan modelar la conducta.

⁶⁷ Cuando Decroly se opone a la escuela tradicional la critica directamente, y lo hace bajo el presupuesto de que la escuela debía cumplir con la función de ser “una *Escuela para la Vida*”, y no lo hacía. "Desde mi punto de vista, la escuela [tradicional] no crea

médico, pero también depende de ello, el contenido y los conocimientos a los que podrá tener acceso, lo que determinará las actitudes de los niños. La escuela pondrá especial atención a los resultados de las prácticas institucionales, pedagógicas y comportamentales derivadas de la aplicación, la interpretación y resultados de los test, tanto fuera como dentro de la escuela.

Así la población escolar queda sujeta a la recomposición social, a la reconstrucción institucional y constitución de una industria y una *psiquis* atada, por una parte, a prácticas pedagógicas y por otra a prácticas de rendimiento escolar derivadas de la psicología, de la estadística, de la medicina, de la psiquiatría, identificando los conocimientos como instrumentos derivados de disciplinas como las ciencias naturales y las ciencias humanas. Mientras que las conductas se sitúan del lado de los comportamientos valorados en su negatividad gracias a los conocimientos de la psiquiatría y a las necesidades naturales, el interés atado a la idea de necesidades y a la manifestación de los instintos y de las emociones se constituye en referente organizador del modelo escolar, dando lugar, como diría Foucault, a discursos pedagógicos, prácticas escolares, instrumentos de conocimiento y evaluación y técnicas de normalización de las conductas, como la psicometría y a la dirección clínica psico-pedagógica⁶⁸. Medicalización, psiquiatrización y medición de la mente, del cuerpo, del espíritu y del alma del niño son consecuencias de un pensamiento construido sobre la base y la creencia en la ciencia y en el bienestar social.

Si bien el concepto de niño no surge con el discurso teórico de este pensador de la pedagogía, el niño sí se convierte en sujeto y objeto de procesos de aplicación técnica y de

niños anormales ni tampoco normales, aunque favorece anomalías latentes. Si hay niños normales, es debido a que, afortunada o desafortunadamente se forman sin su influencia" (Besse, 1989, p. 23).

⁶⁸ Decroly, O. *Problemas de psicología y de pedagogía*. Sin referencias editoriales. Se registra como documento perteneciente a una serie llamada Actualidades pedagógicas, documento que referencia al Doctor Decroly como profesor de la Universidad y de las Escuelas Normales de Bruselas. (1929. p. 268)

intervención emocional y mental del modelo de *Escuela para la Vida*, que considera que conocerse a sí mismo requiere del conocimiento de sus necesidades naturales y por lo tanto de la exigencia de trabajar para satisfacerlas, así como de los procesos de conducción y normalización de los comportamientos.

El modelo de educación impulsado sobre la base de la noción de acción, de utilidad y de normalidad, según los pensadores de la pedagogía durante la primera mitad del siglo XX, empieza a cumplir un papel determinante en la reconstitución individual y colectiva de la sociedad, cuando introduce en la escuela los discursos de la psicología, de la antropología criminalística, de la medicina, y la estadística, identificando al mismo tiempo el discurso científico y técnico⁶⁹ como el referente constitutivo de una determinada manera de pensar el mundo y de relacionarse con él. Así la idea de bien, de felicidad y rentabilidad son elementos que no se desconocen en este modelo, articulado a los principios de la economía social e industrial de un Estado-nación y la demanda que este hace de trabajadores y de soldados, los unos para la fábrica y los otros para la guerra, como diría en su momento María Montessori a propósito de lo que llamaría la pedagogía científica en convergencia con las ideas que simultáneamente están tomando forma en el Belga (Decroly).

Así el modelo de renovación escolar denominado por el mismo Decroly modelo radical, capta la atención y el interés de las organizaciones internacionales y de los estados europeos⁷⁰,

⁶⁹ Michel Foucault muestra como el crecimiento de la psiquiatría de la mano con la medicina configura un nuevo campo de normalización de los individuos en función de los discursos médicos que se instauran, y que permiten generar discursos de saber y relaciones de poder focalizados en la escuela: "Es el campo disciplinario definido por la familia, la escuela, el vecindario, el correccional. Todo esto es ahora objeto de la intervención médica. La psiquiatría redobla entonces esas instancias, las repasa, las transpone, las patologiza; al menos, patologiza lo que podríamos llamar los restos de las instancias disciplinarias" (Foucault 2000. p. 143).

⁷⁰ "Sin duda él comenzó por cambiar la escuela y emprendió personalmente transformaciones y experiencias concretas en la acción educativa, más que esperar a que llegaran como resultado de reflexiones teóricas. Su tarea científica se caracterizó por su reiterado pragmatismo" (Besse, 1989, p. 76).

dado que este aprovecha los efectos del movimiento social que surge a favor de la renovación de la escuela, por lo menos en Bélgica, para instalar instituciones, mecanismos, dispositivos, aparatos, procedimientos e instrumentos de tratamiento contra la anomalía.

Este movimiento impulsa la idea de hacer una reforma política de la educación en el siglo XX, que no tenga que ver únicamente con el emplazamiento y la arquitectura de edificios, sino que implique cambios generalizados en las prácticas escolares de normalización, según los métodos de enseñanza, las técnicas pedagógicas de aplicación en el aprendizaje, junto con el uso instrumental de conocimientos basados en la estadística, puesto que la categoría de unidad de medida, por su función permite valorar cuantitativa y cualitativamente el desarrollo de la inteligencia, la constitución de una personalidad y la capacidad mental para sobrevivir en un mundo determinado por cambios y novedades sociales, culturales, científicas y económicas⁷¹, gracias a la identificación de intereses. Aunque sus efectos no sean inmediatos, estos cambios y novedades que vienen desarrollándose desde finales del siglo XVIII, tienden a la idea del progreso de la humanidad, lo que significaba tomar distancia del modelo de escuela tradicional.

5. Consideraciones finales. A manera de conclusiones.

En el modelo de la “*Escuela para la Vida*”⁷² se le da un lugar preponderante a los mecanismos escolares que operacionalizan y subjetivizan el enunciado *hacer del niño un hombre apto para la vida en sociedad*. A propósito Foucault diría que, para el problema que nos ocupa,

⁷¹ Entre las que se encuentran la llegada del término de lo científico, que viene de la mano con la revolución industrial, en política las llamadas revoluciones burguesas, y corrientes de pensamiento como el idealismo absoluto, el materialismo dialéctico, el nihilismo y el nacionalismo.

⁷² El enunciado “una *Escuela para la Vida*” implica establecer la función de la escuela, pero además, de modo performativo, este enunciado se encuentra en la base de un nuevo discurso que produce una inversión en toda la concepción de la escuela, de modo que tenderá a descalificar los aspectos que no se encuentran acordes con su planteamiento, mientras que buscará la justificación de todos los enunciados que contribuyen a la solidificación de su argumento. Por tal razón, este pensador de la educación junto a Gerard Boon (1946), continúa el análisis mostrando lo que considera, son los errores de la escuela: i) la concepción de la escuela tradicional en contraposición con la concepción de *Escuela para la Vida* y ii) el programa escolar.

los mecanismos que se trazan para la vida exterior tienen que ver simultáneamente con un movimiento de interiorización, que entrelazan nociones como la de unión, funcionamiento y operacionalización de técnicas escolares con procesos de subjetivación, los cuales se pondrán en juego más tarde, cuando el niño ya adulto actúe en función de un saber práctico que procede por marcaciones de conducta y de comportamiento, fundadas en un saber útil y en relaciones de poder, constituyendo la existencia individual y colectiva para llegar a ser lo que se espera que uno sea. ¿Qué es lo que se espera que uno sea, o llegue a ser? Se espera del individuo un cuidado y un control de sí mismo, de la colectividad, una capacidad de regulación de su conducta propia y de la fuerza, un uso de los conocimientos prefigurados según el movimiento lineal del aprendizaje extendidos en el tiempo, fijados según las leyes sociales y las reglas culturales conducentes a la constitución de una determinada personalidad.

Así Decroly se basa en la consideración de factores, prácticas y políticas en la perspectiva de una reforma de la educación y un distanciamiento de la escuela escolástica o escuela tradicional. Los factores tendrán que ver con la institucionalización de un nuevo modelo escolar. La escuela⁷³ entonces se concebirá como una institución⁷⁴ social, donde las prácticas sociales le darán sentido a las prácticas escolares y definirán los contenidos que en ella han de enseñarse sobre un modelo de realidad, ajustada al momento histórico que se vive en la era industrial basada en la noción de necesidad.

⁷³ Para Decroly, la concepción de la escuela y su función, se desarrollan en dos partes: “a) el conocimiento del ser vivo en general, y del hombre en particular; y b) el de la naturaleza, comprendiendo en ella la especie humana considerada en tanto que grupo formando una parte del medio” (Decroly, O. & Bonn, 1946, p. 16). Con estas partes se busca “hacer penetrar en el espíritu del niño” (1946, p. 17) las grandes leyes de la vida, centradas en las funciones individuales y las funciones sociales. Las funciones individuales son las necesidades esenciales que le servirán para bastarse a sí mismo y las funciones sociales para ayudar a su familia y cumplir sus obligaciones sociales.

⁷⁴ En la medida en que en la escuela se instale un sistema eficiente, a esta se le identifica como una institución, no tanto por lo que es y sucede al interior de ella, sino por lo que debe ser articulada de una vez en su organización a las fases del desarrollo infantil eje del aprendizaje y de la preparación del niño para la vida misma.

Al fin y al cabo, con la inauguración de la fábrica y de las relaciones hegemónicas, se justifica el modelo de escuela de normalización de Decroly, que, instituye prácticas de medida, prácticas de aplicabilidad de dichas medidas como son los test de inteligencia que miden el coeficiente intelectual, test de personalidad que miden la adaptabilidad y la no adaptabilidad a la sociedad y clasifican la población escolar en normales y anormales, y test de identificación de intereses que pronostican la vocación, las aptitudes, las destrezas y las deficiencias e incapacidades, que conllevan los procesos de regulación y control provenientes de las técnicas de la disciplina para que, ver y ser visto, decir o no decir dependa de la relación culpa-deseo⁷⁵.

La propuesta del modelo de *Escuela para la vida*, según Decroly se justifica porque, en el marco de una reforma política de la educación, este no solo serviría en términos organizativos sino administrativos y pedagógicos individuales sino colectivos, porque situaría la realidad como objeto de enseñanza y aprendizaje, siempre y cuando el niño se fije como el centro del acto educativo y se desplace la atención del maestro y de la enseñanza ilustrada. El modelo de *Escuela para la Vida*, tiene que ver con el criterio sobre el alcance de resultados prácticos y administrativos en la constitución de una mentalidad normal dependiente de la fuerza de trabajo, de la manera de conducirse en relación con los otros y con el mundo, en la adquisición de una experiencia sujeta a intereses particulares, surgidos de un entrenamiento técnico de las habilidades y de las destrezas, y el desarrollo de la inteligencia dependería según se pertenezca a una clase social u otra, lo cual también define las aptitudes y capacidades de los estudiantes para valerse por sí mismos en un mundo industrializado: componente institucional que construye

⁷⁵ A través de la figura del masturbador, Michel Foucault muestra como se introduce la culpa en el individuo. “Muy por el contrario, diré que, con esa campaña, estamos en presencia de una somatización de la masturbación, que se remite vigorosamente al cuerpo o cuyos efectos, en todo caso, recaen vigorosamente en él, por orden de los médicos, y hasta en el discurso y la experiencia de los sujetos. A través de toda esta empresa que, como ven, está muy fuer remen te anclada en el discurso y la práctica médica, a través de coda esta fabulación científica, se dibuja lo que podríamos llamar el poderío causal inagotable de la sexualidad infantil o, al me nos, de la masturbación”. (2000. p. 226)

sentido a los procesos pedagógicos, bajo la idea del mejoramiento de las condiciones del trabajo escolar individualizado y a los procedimientos escolares de intervención y conducción de los comportamientos, de las desviaciones y de la indisciplina. Aquí tiene razón de ser la figura del incorregible, del indisciplinado, del inasimilable.

Ahora bien, el modelo de escuela del que se viene hablando, también reconoce la existencia de patologías y anormalidades que afectarían la personalidad sobre el subsuelo de la sexualidad infantil y las enfermedades que surgen por efecto de la relación con el cuerpo, el deseo y el placer, la inteligencia y la adaptabilidad social y laboral de los estudiantes. Así las incapacidades mentales, las desviaciones conductuales, los trastornos comportamentales y los retrasos intelectuales se convierten en objeto de estudio de los médicos, los psicólogos, los psiquiatras, los maestros, los sacerdotes con la finalidad de aproximarse lo más posible a un estado de normalidad, de regulación y de tratamiento médico, psiquiátrico o judicial, dependiendo de lo que señalan los resultados de los test.

Si bien, el ideal de esta escuela sería disminuir la cantidad de niños con retraso y por el contrario aumentar el número de los que pueden progresar, la utilidad de estos procedimientos institucionales conlleva, en últimas, la necesidad de levantar y analizar sistemáticamente información lo más exacta posible del trabajo de enseñanza especial de niños adelantados, atrasados y anormales, con el propósito de construir un discurso aceptado socialmente, por considerarlo vital en la reforma educativa que se anuncia en Europa a lo largo del siglo XX. Esta reforma tiene que ver menos con la curación de estos desórdenes y más con una política de separación, que al incluir a los niños en el campo de la educación, al mismo tiempo los excluye de las escuelas normalizadas para evitar el contagio y la contaminación junto con la promoción

de procesos institucionales⁷⁶ y pedagógicos de potencialización y protección de los niños sanos y normales⁷⁷.

El interés que Decroly señala como el derrotero de los procedimientos del aprendizaje⁷⁸ del niño, que según él es capaz de escoger y elegir lo que le será útil en su realidad, puede, aunque parezca difícil de aceptar, construir el deseo en el niño en la perspectiva de una sociedad que requiere profesionales, técnicos y obreros⁷⁹. Dicha sociedad también exige que dichos procesos de subjetivación queden fijos a la necesidad⁸⁰, a los intereses y a la utilidad estructurada según relaciones de producción económica y social.

Los problemas que implican la educación según criterios científicistas, programas sociales, e ideas asociadas en un proceso de individualización, cuyos argumentos Decroly señala como determinantes en la vida social y política, implica el aprendizaje, las etapas de desarrollo, el crecimiento normal en la dirección de la observación directa de los objetos, la percepción de los hechos mismos inmediatos y la aplicación del método que exige más tiempo.

⁷⁶ “En todo caso la norma trae aparejados a la vez un principio de calificación y un principio de corrección. Su función no es excluir, rechazar. Al contrario, siempre está ligada a una técnica positiva de intervención y transformación, a una especie de proyecto normativo”. (2000. p. 57)

⁷⁷ Criterio que también hacía parte de los discursos y las prácticas formalizadas en la escuela infantil o casas de los niños, desarrollada por Montessori.

⁷⁸ El aprendizaje es un proceso interior en el niño, en el cual vincula sus intereses, entendiendo estos la búsqueda de la satisfacción de sus necesidades. Para Decroly este proceso al encontrarse del lado del niño le permitirá hacer conseguir el desarrollo de unas habilidades manuales. Por tal razón, este proceso debe iniciar con la *observación* directa del objeto que se quiere aprender, para que luego pueda hacer las *asociaciones* correspondientes y finalmente, en un proceso de *expresión* pueda dar cuenta de los aprendizajes adquiridos.

⁷⁹ La formación de profesionales, técnicos y obreros, es una necesidad reciente de los Estado-nación con la función de conseguir una mano de obra calificada, que pueda suplir una cantidad suficiente de vacantes que corresponden a la empresa. Con la Revolución Industrial esta necesidad se exacerbó, llevando a que las escuelas, se volcaran a formar a los estudiantes en dichas habilidades, dejando de lado el saber mismo.

⁸⁰ En el libro “Problemas de psicología y pedagogía”, Decroly señala acerca de la necesidad que “en el individuo joven no se puede señalar sino como una sensación especial *inconsciente* pero que provoca reacciones espontáneas” (1929. p. 18) de esta manera al ser una reacción la identifica con el elemento natural que le permite responder a ciertos impulsos a saber, por ejemplo hambre, sueño o cansancio.

Por eso las prácticas sociales y escolares que se construirían en el *modelo de Escuela para la Vida* no niegan la homogeneización⁸¹, aunque espera que algún día se supere esta. Por eso en el método se consideran las etapas de la observación, la asociación y la expresión como momentos de enseñanza⁸² y aprendizaje que conducirán necesariamente al niño al desarrollo de su inteligencia⁸³, es decir, con ello se lograría la adaptación de los individuos a su realidad.

Entonces en el modelo de escuela activa, o como se conoce en Decroly *Escuela para la vida*, el método propuesto inductivo-deductivo implica partir del contacto directo con los objetos para despertar el interés del niño (observación), para luego establecer relaciones entre los objetos de estudio (asociación) y finalmente, poder expresar de modo concreto o abstracto el conocimiento adquirido (expresión). Los ejercicios de observación requieren de la adquisición de una experiencia construida en función de lo que se estudia; de ahí que, enseñar a los niños sin establecer relación con las cosas no despierta su interés, razón por la cual dice enfáticamente: “nada de observaciones sin objetos, sin seres, sin hechos, sin contacto directo con la realidad; esto es absolutamente esencial, lo demás es pura pérdida de tiempo, desperdicio de atención, hábito funesto de contentarse con el poco más o menos, con lo incompleto” (Decroly & Boon, 1946, p. 74).

⁸¹ Decroly concentra sus esfuerzos para que el trabajo del maestro y los niños sea agradable y provechoso, en función del rendimiento, por tal razón señala dos resultados que garantizan la homogenización escolar: “1º, Una mayor aproximación entre los dos extremos de un mismo grupo; 2º Una mejor adaptación del programa a la mentalidad más igual de la clase” (Decroly & Bonn, 1925, p. 23).

⁸² El proceso de enseñanza según Decroly, es un proceso exterior al niño, un proceso que se encuentra determinado por la mirada enciclopédica de la Escuela Tradicional que fija en el niño criterios, que según él, no le pertenecen, la quietud, la memoria, el saber enciclopédico, y demás, que para su forma de concebir la educación no se centran en el interés del niño.

⁸³ La inteligencia para Decroly es un instinto biológico, que puede ser medible, en relación con la edad del niño. en este sentido este instinto puede crecer o por el contrario puede irse perdiendo, dependiendo de las condiciones de posibilidad que se le otorguen al niño, es decir, la alimentación, la familia, las relaciones sociales, y demás elementos que le permitan cultivarlo. “La inteligencia asocia su acción a la de los instintos pudiendo así modificar sus manifestaciones espontaneas hasta tal punto que estas se transforman

En la etapa de asociación, consecuencia de la etapa anterior, el niño es capaz de realizar ejercicios de individualización, clasificación y distribución sobre la información que ha levantado por medio de la observación, de los ejercicios de asociación “en los que el contacto directo con la realidad no es ya indispensable y sobre todo, posible, y que, en mi opinión, no tienen, por consiguiente, mas que una importancia de segundo orden, al menos en el 1er. grado de la escuela primaria” (1946, p. 88). Se espera que en la tercera etapa denominada de expresión, el niño ya sea capaz de razonar en términos de representación de los objetos y de la realidad, gracias a los procesos de construcción de hábitos de reflexión, de actitudes autónomas y del desarrollo de la inteligencia, etapa que: “[...] comprende todo lo que permite la traducción del pensamiento de una manera accesible a los demás. Por consiguiente, comprende, no solamente la palabra y la escritura, sino también el dibujo y sobre todo el trabajo llamado manual” (1946, p. 90).

Situado en este espacio y según estos conceptos, Decroly hace su crítica a la escuela tradicional, valiéndose de los criterios fundadores de su teoría. La puesta en marcha del *Programa de ideas asociadas* y la actualización de la práctica educativa, orientan los discursos psicológicos de identificación, personalidad, mentalidad y anormalidad para crear un sentido de pertenencia a la nación, a la institución, a la familia. Esto requiere delinear unos rasgos personales y colectivos, unas características propias de un yo, y una mentalidad definida por la noción de trabajo y necesidad, lo que permite afirmar en esta investigación que es sobre este tejido social que se concreta un proceso escolar de subjetivación y de normalización basado en el interés, la adaptación, el desarrollo de la inteligencia y la constitución de una personalidad práctica y atractiva.

Ahora bien, para dar el giro requerido era necesaria la deslegitimación de la llamada escuela tradicional. Por su parte Decroly la sustenta en cuatro críticas: primera, una concepción errónea de la evolución del niño, segunda, un programa que tiende a la enseñanza enciclopédica, tercera, el ejercicio de la memoria que se centra solo en la enseñanza, y cuarta, una influencia deficitaria sobre la formación del carácter moral del niño basado en la noción de anormalidad. En cuanto a la "concepción errónea de la evolución normal del niño y de su educación" (Besse (1989, p. 23) señala que la educación obedece a unos patrones de inmovilidad, de quietud que lo obligan a permanecer en su puesto, sin posibilidad de realizar movimientos libres, situación que define la relación maestro-niño y la manera cómo el se dirige a los alumnos, pensando la inteligencia según la noción de crecimiento.

El segundo elemento se refiere al programa escolar, el cual deberá cumplir con reglas tendientes a construir unidad, mentalidad, adquisición de conocimientos mínimos, desarrollo y adaptación al ambiente natural y social, postulados que se vuelven instituyentes del modelo de *Escuela activa*, dentro de lo que en Europa, en ese momento histórico se conocía como movimiento político para el nacimiento de una nueva escuela, movimiento que luego tendería a confundirse con el de modelo de *Escuela nueva*. *Es decir, se substituye la idea de movimiento por la de modelo y método activo de enseñanza*, el cual considera el ambiente humano, físico, la organización del tiempo, la normalización de las conductas y de los comportamientos, la planificación, las actividades y los materiales a propósito de los centros de interés, factores y elementos que se contraponen a la cultura ilustrada, a la enseñanza basada en los libros, al aprendizaje memorístico, a la relación de autoridad basada en el saber y las teorías enciclopédicas, lógica impositiva según el médico belga de la escuela tradicional.

El tercer elemento, tiene que ver con el ejercicio de la memoria, porque se centra en la enseñanza, en tanto las lecciones en clase y las actividades escolares en su conjunto, por medio de la asociación de ideas, logran expresarse en concreto en las habilidades y destrezas, que los niños a partir de la experiencia acumulada van interiorizando a medida que las conectan a la realidad vivida. Sin embargo, para Decroly no se trataría de lecciones de clase, pues estas están centradas en la relación que él llama *libresca*, es decir, centradas en la obtención del conocimiento por el conocimiento mismo. No quiere decir que este autor descarte la utilidad de la operación mental memorística, lo que sucede es que la desplaza del conocimiento a la experiencia atada al interés particular del niño, siempre y cuando el conocimiento se identifique como un instrumento, que, por su utilidad presta un servicio en la adquisición de dichas habilidades.

Por último el argumento que sustenta la crítica de Decroly en torno a la formación de un juicio, un carácter y relaciones de sociabilidad en la práctica de la escuela tradicional, tiene que ver con que en este modelo normalizador *carece de influencia formativa sobre el juicio, el carácter y la sociabilidad* (1946. p. 11), porque según este pensador, excluye la moral por los dogmas, como si fuera suficiente y posible afirmar implícitamente, que en los dogmas no está presente la moral, y como si de esta no se desprendiese una noción de juicio. Este argumento pobre en su desarrollo, ignora que, una cosa es que se desprenda una serie de criterios morales derivados de una moral teológica, que deriva de la influencia eclesiástica en la escuela, y otra es afirmar la no existencia de la moral misma, y al mismo tiempo desconocer el valor ético y normalizador del carácter y la relación social de esta institución escolar del siglo XIX, y su influencia en la organización de la vida humana.

Así la crítica hecha por Decroly, pierde valor argumentativo cuando se trata de la formación ilustrada del niño. Cuando Decroly toma la noción de moral como elemento de batalla contra el modelo de escuela tradicional, no hace otra cosa que descalificar un modelo para darle un lugar y un estatus al modelo de *Escuela para la Vida*, sustentando la necesidad de formar en valores morales contruidos sobre la idea de normalidad y de utilidad. Es decir, privilegiando el bien y la felicidad de las personas gracias al contacto con la realidad, la adaptabilidad y las conductas normales.

Entre otras cuestiones, desvalorizar el estilo enciclopédico y la adquisición de conocimientos para librar una batalla contra el conocimiento mismo, y en su lugar instalar nuevas categorías que direccionarían y trazarían en el siglo XX, un proceso escolar sustentado en el aprendizaje, en la poca o casi ninguna importancia del saber y del uso de los libros, y en consecuencia transformar el sentido de la institución educativa basada en la aplicación de un modelo de *Escuela para la Vida*, según categorías como el interés, la personalidad, la medida y la práctica escolar atada la vida a las actividades propias de la vida cotidiana, separando la noción de cultura de los discursos en la escuela, para privilegiar el valor del trabajo en la era industrial y el saber médico en la línea de la normalización y valoración psicológica de una parte, y de otra, la intervención de los saberes médicos para diagnosticar y tratar en la escuela las anormalidades: específicamente las enfermedades producto de la indisciplina y del onanismo.

Estas cuatro afirmaciones constituyen las principales críticas sobre las cuales se destituye un modelo de escuela y se instituye otro. En lugar del maestro, el saber, la enseñanza⁸⁴, la

⁸⁴ Según el análisis que realiza O. Decroly en 1925, a partir del texto *La instrucción obligatoria y los deberes de la administración pública* escrito por G. Boon sobre *el rendimiento de la enseñanza*.

autoridad, los programas escolares⁸⁵ diseñados en la adquisición de conocimientos y los valores morales religiosos, Decroly propone situar al niño en el centro del acto educativo⁸⁶, el interés, el aprendizaje, el examen de la conducta y de la inteligencia y el ejercicio moral del comportamiento para el control del cuerpo, de la mente y de la psiquis.

Es decir, formar un niño en el modelo de *Escuela para la Vida*, implica construir nuevos procesos de objetivación y de subjetivación respecto de los que fluían en el modelo de escuela tradicional. En este nuevo modelo estos procesos escolares pretenden fijar al niño a la realidad que vive, al trabajo, al rendimiento, a los resultados y a la utilidad de lo que logra aprender. Esto es hacer de la instrucción escolar obligatoria y de la administración pública un espacio y una política para formar un niño sano, obediente y normal, que interviene no solo la relación con los otros sino que afecta la relación del niño con los otros, con el saber y el conocimiento, su noción de mundo y su propia experiencia.

Poner el acento en el aprendizaje, quiere decir que el discurso pedagógico y las prácticas escolares centran su atención en el niño y en los resultados de los estudios y análisis de su inteligencia, de su conducta y de su interés, base para delinear y organizar las actividades escolares que desarrollaran aptitudes, formaran actitudes, habilidades y destrezas en función de los trabajos exigentes de la vida real. Actividades que por efecto de la instrucción escolar mejorarían en su rendimiento y productividad, constituyendo al interior del niño la idea de bien común y al mismo tiempo reconduciéndolo hacia nuevos comportamientos y al deber de hacer

⁸⁵ Donde apenas el quince por ciento (15%) de los niños que asistían a la escuela, aprovechaban de manera racional la enseñanza primaria.

⁸⁶ Basado en los centros de interés, es decir, iniciando el proceso en la observación, luego la asociación y finalmente, la expresión.

las cosas como se le requieren⁸⁷. Este es el enunciado que le da identidad al modelo de *Escuela para la Vida*, donde el niño en tanto objeto de estudio provee de información a la escuela para que pueda diseñar, establecer y trazar la línea de aprendizaje y la línea de conducta normal sobre la que deberá moverse en la institución educativa en la perspectiva social y laboral.

Ahora bien, Decroly se propone contribuir en el viraje de la escuela tradicional hacia la Escuela Nueva, es decir, pasar de la práctica de la enseñanza a la práctica del aprendizaje, sin romper con la noción de método, conducta normal y materiales, y sin desconocer lo que el considera un principio escolar de peso. A partir de este principio se hace la distinción entre los niños ricos con diversidad de intereses justo por ser ricos, y los niños pobres con intereses restringidos justo porque son pobres, y al mismo tiempo reconocer de manera especial las particularidades de los niños campesinos en cuanto a sus intereses propios, siempre bajo la “dirección sabia, sencilla y prudente” de un maestro. Bajo este criterio se inicia a los niños a una edad de tres años en el kíndergarten, con un maestro que apoya la asistencia de los niños a estos centros de estudio⁸⁸, un maestro que pone en evidencia la diversidad de intereses, y al mismo tiempo es capaz de interpretar⁸⁹ las emociones de los padres de familia.

Así se construye la manera como se relaciona con el mundo exterior y se logra interiorizar las normas de la cultura y limitar la relación con los otros, para lo cual un modelo como el propuesto por Decroly, se presta y se dispone como referente constitutivo de separación, de exclusión-inclusión y de normalización de un modo de ser en la sociedad, por eso este autor

⁸⁷ Ya que los datos que aprendían los estudiantes se consideraban “datos incompletos, mal ordenados, mal asimilados, y sobre todo por los hábitos de distracción, desinterés para la actividad intelectual, de desgana para el estudio, frecuentemente de pereza” (1925, p. 14).

⁸⁸ Haciendo referencia a los centros de estudios de la Escuela renovada o Escuela activa que siguen la propuesta pedagógica de Decroly, aplicando los centros de interés.

⁸⁹ El desarrollo de la interpretación se da en la medida en que el maestro es capaz de hacer una observación del entorno que le permita tomar algunas decisiones en torno del lugar en que se encuentra y finalmente, pueda actuar en relación con los padres.

hace énfasis en la noción de personalidad conectada a la idea de trabajo. No es gratuito el hecho de considerar el conocimiento como un medio, un instrumento y en el mismo plano situar al maestro en función de los intereses de los niños y de los jóvenes, que no es otro que capturar las potencialidades y reconducirlas en dirección a un principio de realidad.

Así la propuesta de instalar el *modelo de Escuela para la Vida* como política pública de educación dirigida a los niños pobres de la ciudad y a los niños campesinos, no se logra solamente con poner a circular el enunciado de los intereses, de la normalidad, y del examen del coeficiente de inteligencia, si estos discursos no se formalizan en prácticas escolares para lograr cambios generalizados sobre la naturaleza de la escuela⁹⁰. Estas categorías que se concretan en programas, en actividades, en funciones, en reglamentos, en organización administrativa y curricular de tiempos, espacios y procedimientos hace posible el uso de la unidad de medida como mecanismo operador para tomar decisiones administrativas, razón por la cual en la institución educativa se entrecruzan discursos de saber sobre la pedagogía, la psicología, la medicina y la antropología criminalística y las relaciones de poder desequilibrando la relación por ejemplo entre familia y maestro, entre Estado y maestro, entre prefectos de disciplina, maestros y conocimiento, de la misma manera como sucede en las prácticas psiquiátricas, clínicas, económicas y laborales como lo señala Michel Foucault en su análisis sobre objetos de estudio como la locura, la clínica, la cárcel.

⁹⁰ Rodríguez Mata citando a Decroly: “la base principal de mi sistema [...] ha sido indicada desde la eternidad: educar al niño frente a la naturaleza; faltaba solo poner en práctica este principio, y esta ha sido mi obra, que constituye hoy por hoy una experiencia, nada definitivo” (Rodríguez Mata, 1927, p. 100). En la misma línea Decroly afirma: “Con esta finalidad proponemos una serie de disposiciones o medidas de cuya aplicación sistemática se obtendrán resultados positivos apreciables y se preparará el advenimiento de la evolución radical que deseamos todos” (1925, p. 9)

Esto se puede evidenciar en la aparición de “los institutos para anormales, clases para niños atrasados, escuela para niños normales”⁹¹ provenientes de la influencia de los discursos sobre la pedagogía científica y el modelo *Casa dei Bambini* impuesto por María Montessori⁹². Dichas instituciones cuya función social determinaba el tipo de prácticas escolares, sobre la base del enunciado que sitúa al niño en el centro del discurso pedagógico, desarrollaron una serie de instrumentos técnicos como los test de inteligencia, de personalidad y de intereses, unos mecanismos operativos como el observador de las conductas de los niños donde se registra su comportamiento y unos centros de estudio donde se modela el pensamiento del niño en relación directa con lo que Decroly llamaba los intereses de los niños en relación con las necesidades que vivía.

Los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos, de la puesta en marcha de los mecanismos institucionales, del registro de las conductas y de los pensamientos, y su asociación a los centros de intereses, los cuales por lo general, tenían que ver con las materias de estudio, organizadas para informar al niño de las actividades propias de su vida cotidiana, familiar y productiva, expresan enfáticamente la consigna sobre la necesidad de limitar la visita a la biblioteca, la consulta de los libros, los apuntes de las salidas de campo a ilustrar dichas necesidades e intereses sin perturbar al niño con consideraciones teóricas o conceptuales. Estas se consideraban fuera de lugar, así como consideraba inútil la lectura de libros que no trataran temas prácticos, es decir, temas que por la información que aportaban se pudieran aplicar para mejorar la vida dura que los pobres y los campesinos llevaban, en parte porque ellos son quienes sufrirán directamente los efectos de relaciones de trabajo desiguales e injustas y en consecuencia

⁹¹ “los institutos para anormales, clases para niños atrasados, escuela para niños normales” (1925, p. 20).

⁹² Resultado de la investigación: “concepción de pedagogía en María Montessori”, en el marco del macroproyecto de investigación “historia de la Educación y de la Pedagogía (finales del siglo XIX y principios del siglo XX)”, de la maestría en educación de la Universidad Santo Tomas, Bogotá, Colombia. (Montero & Moreno. 2011).

entraran en conflicto con las prácticas de examen, con la medición de las conductas, con las valoraciones de la inteligencia y con el deseo.

Este poder capaz de determinar la conducta, de incidir en los intereses de la población escolar, de profundizar relaciones de desigualdad entre niños ricos y niños pobres, de clasificar la inteligencia, los comportamientos y los modos de ser, junto con la identificación de los deseos, servían como argumentos para convertir al niño en un sujeto- objeto de dominación y objeto de saber al mismo tiempo, que objeto de vigilancia, de sanción y de examen, lo que al fin y al cabo se traduce en la *Escuela para la Vida* en normas de comportamiento, criterios de conducta moral, instrumentalización de conocimientos útiles por la información que se puede extraer de ellos, y relaciones ya no de autoridad y de castigo en sentido estricto, sino de relaciones de sumisión, obediencia y aceptación. Procesos de objetivación a la vez que procesos de subjetivación, constituyendo así una identidad social e individual moral, adaptable, asequible, manejable y previsible. Este tipo de proceso de subjetivación pasa por fijar la conducta de acuerdo con la edad, la inteligencia de acuerdo con el desarrollo y el crecimiento biológico y psíquico del niño y los intereses según las necesidades.

Instrumentos, mecanismos y registro hacen posible identificar intereses variados de los niños, según sus condiciones familiares, sociales y económicas, pero en todo momento el profesorado debe reconocerse a sí mismo como observador con la función de interpretar y la cualidad de no aparecer, no destacarse, no figurar, para que pueda desarrollar su tarea educativa en conjunto con el médico, encargado de hacer los exámenes y las mediciones pertinentes para levantar una información lo más completa posible sobre los niños, y dar a conocer los criterios de normalidad y anormalidad, los cuales orientaran la organización institucional, la

administración educativa y las decisiones. Aquí los datos estadísticos sirven para pronosticar normalidad o patologías, tratamientos, sanciones o tareas de orden educativo.

En esta dirección se puede afirmar, que el punto de vista de Decroly converge con el de los pensadores contemporáneos⁹³ de la educación y la pedagogía del siglo XX, en cuanto a la concepción de escuela, niño y maestro, de un lado, de otro lado teorías, conceptos, métodos e instrumentos, y en otro ángulo enseñanza, aprendizaje y materias de estudio. Es justo esta configuración pedagógica del pensamiento, con la influencia de la psicología en la política de los Estados-nación en el campo de la educación, durante el siglo XX, que el referente constitutivo del modelo escolar no solo el de Decroly, sino en su contemporaneidad el de Montessori, Dewey, Piaget, entre otros, como Frenet, Claparède, etc., no es otro que la articulación del niño en su proceso de aprendizaje a la realidad social que este vive, fijándolo sobre la base normalizadora de que es esta la que implica los factores de bienestar y adaptación social, ejes de la función institucional de la educación, y factor de satisfacción de necesidades básicas para vivir mejor⁹⁴.

⁹³ Aquí contemporáneo se refiere a los pensadores de la educación de finales del siglo XIX y principios del siglo XX.

⁹⁴ Otros pensadores como Dewey, Piaget, Vygotsky, Frenet, Claparede, aunque influyen el pensamiento sobre la pedagogía, y construyen campos teóricos conceptuales, de método e instrumentales, no tienen como preocupación investigativa central la formación y enseñanza dirigida a los niños anormales; si bien es cierto todos ellos son contemporáneos, cada uno toma como objeto de estudio la experiencia, el desarrollo del pensamiento conjuntivo, la constitución psicológica del niño, etc., como parte de los desarrollos que terminan por configurar una concepción de nueva escuela, o escuela moderna. (Montero & Moreno. 2011)

Referencias Bibliográficas.

Acuña, A. (1934) Sistema Decroly. Título recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/97684>

Besse, J. (1989). Decroly. Biblioteca de grandes educadores. Editorial Trillas.

Camelo, J. & Bernal, J. (1933). Centros de interés. Preocupaciones escolares. Bogotá. Librería colombiana Camacho Roldan & CIA-S.A.

Decroly, O. (1925) Hacia la escuela renovada, una primera etapa. Folleto. Editorial Garcilaso.

Decroly, O. Boon, G. (1929) Problemas de psicología y pedagogía. (Sin ciudad de edición)
Editor: Francisco Beltran.

Decroly, O. Boon, G. (1946) Iniciación general al método Decroly y ensayo de la aplicación a la escuela primaria. Buenos Aires: editorial Losada, S.A.

Decroly, O. Monchamp. E. (1986) El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz. Madrid. Ediciones Morata, S.A.

Deleuze, Gilles. (2013). El saber. Curso sobre Foucault. Tomo I. Buenos Aires. Editorial Cactus.

Deleuze, Gilles. (2014). El poder. Curso sobre Foucault. Tomo II. Buenos Aires. Editorial Cactus.

Deleuze, Gilles. (2015). La subjetivación. Curso sobre Foucault. Tomo III. Buenos Aires. Editorial Cactus.

Dreyfus, H. & Rabinow, P. (2001). Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.

Foucault, M. (1975). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Siglo XXI editores.

Foucault, M. (1976). Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber. Siglo XXI editores.

Foucault, M. (1984). Historia de la sexualidad. 2. El uso de los placeres. Siglo XXI editores.

Foucault, M. (1987). Historia de la sexualidad. 3. La inquietud de sí. Siglo XXI editores.

Foucault, M. (1987a). Hermenéutica del sujeto. Editorial la piqueta. Genealogía del poder.

Foucault, M. (1990). Las Tecnologías del yo. Y otros textos afines. Ediciones Paidós ibérica, S.A.

Foucault, M. (1992). El orden del discurso. Tusquets Editores. Buenos Aires

Foucault, M. (2000). Los anormales. Curso en el Collège de France 1974-1975. Editorial Fondo de Cultura Económica. Argentina.

Foucault, M. (1991). Saber y verdad. Madrid. Editorial la Piqueta.

Foucault, M. (2001). Hermenéutica del sujeto. Curso en el College de France, 1981 – 1982. Editorial Fondo de Cultura Económica

Foucault, M. (2004). Discurso y verdad en la antigua Grecia. Ediciones Paidós.

Foucault, M. (2009). El coraje de la verdad, el gobierno de sí y de los otros II. México, Fondo de cultura económica

Foucault, M. (2010). La arqueología del saber. México, Siglo XXI editores.

Hernández, P. (1991). Psicología de la educación: Corrientes actuales. México. Editorial Trillas.

Montero, M & Moreno, O. (2011), Pedagogía científica y normalidad en Montessori, Universidad de la Salle. 59-80

Rodríguez, A. (1927). La escuela Decroly y el método activo. Título recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/107385>