

# **Aportes de la perspectiva foucaultiana para pensar las prácticas de producción de conocimiento.**

Mariela Singer.

Cita:

Mariela Singer (2011). *Aportes de la perspectiva foucaultiana para pensar las prácticas de producción de conocimiento. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-034/400>

# IX Jornadas de Sociología de la UBA

## Capitalismo del Siglo XXI, Crisis y Reconfiguraciones

### *Luces y Sombras en América Latina*

**8-12 agosto 2011**

**Título de la ponencia:** “Aportes de la perspectiva foucaultiana a la reflexión sobre las prácticas de producción de conocimiento en la educación universitaria”

**Ponente:** Mariela Singer

**Pertenencia institucional:** UBA / CONICET

**e-mail:** [marielasing@hotmail.com](mailto:marielasing@hotmail.com)

### **Resumen**

Los desarrollos de Michel Foucault parecen componer una referencia ineludible a la hora de tematizar diferentes campos epistemológicos y/o disciplinares, ya sea en relación con constituciones socio-históricas como con configuraciones discursivas y/o con ordenamientos reguladores de prácticas, entre otras cuestiones significativas.

Este trabajo se orienta a reflexionar sobre la actualidad y las potencialidades de la perspectiva foucaultiana para pensar el terreno de la educación superior y de la producción de conocimiento académica. Con ese propósito, se recuperan algunas nociones primordiales de esta perspectiva para abordar prácticas tanto vinculadas a dispositivos normalizadores como involucradas en experiencias disruptivas, en el ámbito de la educación superior. Se pretende, en ese doble movimiento de interpelación entre los terrenos “teórico” y “práctico”, elucidar los posibles aportes del enfoque foucaultiano a la actualidad de las prácticas educativas en la universidad.

**Palabras clave:** experiencias de intervención - conocimiento – política – educación – universidad

### **“APORTES DE LA PERSPECTIVA FOUCAULTIANA A LA REFLEXIÓN SOBRE LAS PRÁCTICAS DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA”**

### **Introducción**

Este trabajo se interroga por los aportes que la perspectiva foucaultiana ofrece en la actualidad para reflexionar sobre los modos de producir conocimiento en instancias educativas universitarias.

La manera en que ese interrogante es abordado, más que de una preocupación exegética por los textos de Michel Foucault, surge de la participación directa en experiencias de intervención política en el terreno de la educación superior. En este sentido, las conceptualizaciones recuperadas en este escrito responden al cruce, por un lado, de un conjunto de lecturas del corpus foucaultiano, y por otro, de inquietudes en relación con la educación y la producción de conocimiento que han ido forjándose principalmente en ese recorrido de participación militante; participación que concierne, a la vez, a experiencias que actualmente constituyen mi objeto de estudio en el marco de una investigación<sup>1</sup>.

Este escrito propone entonces una interpelación recíproca entre un conjunto de lecturas y un entramado de prácticas de intervención política en el marco educativo, para revisar los mutuos aportes que uno y otro terreno –de modalidades específicas de la práctica-teórica, en definitiva- pueden brindarse entre sí.

Las experiencias políticas mencionadas refieren a experiencias colectivas de autogestión del conocimiento que han comenzado a desarrollarse en los últimos años en la Universidad de Buenos Aires –especialmente en la Facultad de Filosofía y Letras-, y que se orientan a transformar los modos de relacionarse y de producir conocimiento en instancias educativas de la institución académica. Teniendo en cuenta la especificidad de estos direccionamientos, los desarrollos foucaultianos se presentan en principio auspiciosos para abordar estos espacios por cuanto permiten profundizar en la reflexión tanto sobre la cuestión de la subjetividad como de la producción de conocimiento, así como explicitar la imbricación “interna” de ambas cuestiones y politizar sus implicancias. De modo que éstas componen las temáticas principales a las que se acerca el presente trabajo, luego de una breve reposición introductoria a las experiencias políticas referidas.

### **Las experiencias colectivas de autogestión del conocimiento**

Las “experiencias colectivas de autogestión del conocimiento”<sup>2</sup> configuran una constelación de espacios organizados por diversos grupos propulsores que - aun con sus particularidades- actúan de manera entrelazada propiciando una articulación en red, desarrollando una serie de propuestas con principios políticos en común y con un propósito homologable, específicamente, vinculado a cristalizar una intervención en instancias educativas formales.

Estas experiencias son organizadas por estudiantes, graduados y docentes que, a partir de convocatorias abiertas y con una propuesta de trabajo horizontal, crean espacios colectivos de reflexión y de formación, desde los que elaboran programas de grado a ser implementados de manera curricular. Es decir que básicamente consisten en la organización y desarrollo de un seminario o materia de grado.

No obstante, a diferencia de lo tradicionalmente propuesto en la apertura de cátedras paralelas o de seminarios organizados por grupos académicos o militantes, en estos espacios no se prioriza la inclusión de *contenidos*

eventualmente ausentes en las carreras -líneas teóricas o políticas alternativas-, sino que están orientados a habilitar *formas* autogestivas, horizontales y colectivas de producir conocimiento, y a obtener su legitimación en el ámbito formal. Desde un posicionamiento crítico a las jerarquías e identidades implicadas en la institución universitaria, se privilegia como modo de intervención política la transformación de las prácticas y subjetividades usualmente encauzadas en el orden estatal.

En ese sentido, el carácter “autogestivo” no se reduce a la organización inicial de las experiencias sino que supone asimismo extender al ámbito de la cursada el proyecto de una activación autónoma y colectiva de las tareas, desbaratando las acostumbradas diferenciaciones de cargos y roles establecidas en la universidad<sup>3</sup> y promoviendo la democratización de las decisiones en los espacios cotidianos de formación.

A partir del año 2003, varias de estas experiencias han logrado institucionalizarse obteniendo el reconocimiento formal bajo la forma de seminarios o materias<sup>4</sup>, y en los últimos seis años no ha dejado de desarrollarse con reconocimiento institucional en la Facultad de Filosofía y Letras una experiencia colectiva y autogestionada, así como el primer cuatrimestre de 2010 comenzó a extenderse su implementación a la Facultad de Ciencias Sociales<sup>5</sup>.

### **Los aportes foucaultianos interrogados desde la singularidad de unas experiencias**

¿En qué sentido los desarrollos foucaultianos se presentan como un aporte efectivo, en la actualidad, para pensar las prácticas educativas y la producción de conocimiento? Si esos desarrollos resultan difíciles de eludir a la hora de abordar -críticamente- estos temas, ello obedece a la manera en que permiten explicitar la politicidad inherente a las prácticas académicas, no sólo en lo concerniente a la constitución de objetos y dominios de saber sino también -y especialmente- a la del tipo de sujeto o subjetividad implicada en esas prácticas.

En general, la cuestión del sujeto resulta insoslayable en Foucault, pues atraviesa -si no todos- buena parte de sus textos ya sea como propósito explícito o como posicionamiento latente, y concierne, básicamente, al empeño por dar cuenta de la historicidad de las formaciones subjetivas; historicidad irrecusable si se pretende abordar de manera reflexiva las prácticas sociales y obviar el riesgo de sucumbir en posturas totalitarias.

Ahora bien, si el modo en que Foucault aborda la cuestión del sujeto, “en general” resulta de suma fertilidad para reflexionar sobre las prácticas sociales, más en particular, de preguntarnos en qué contribuye a la singularidad de unos espacios que, desde una preocupación política, se proponen transformar los modos de relacionarse y de producir conocimiento en la institución universitaria; la cuestión del sujeto se torna específicamente prolífica para problematizar la normalidad académica puesto que implica no sólo la subjetividad y las prácticas sociales sino que se halla asimismo vinculada con

la politicidad del conocimiento y con la cuestión de la verdad.

Por otro lado, si las experiencias referidas, orientadas al intento de transformar prácticas y subjetividades, privilegian –por sobre la apertura de contenidos alternativos- las formas en que se produce conocimiento, es por considerar estas últimas inescindibles al tipo de relación que se establece entre sujetos; es decir, por sostener que las formas de relacionarse con el conocimiento constituyen a la vez e inevitablemente modos de subjetivación. En este sentido, Foucault habilita a explicitar la imbricación mutua o interna de esas relaciones y a complejizar el vínculo inextricable entre los modos de conocer y las formas de subjetividad, así como a subrayar el carácter eminentemente político de ese vínculo.

### **La cuestión del sujeto, el conocimiento y la verdad**

En la perspectiva foucaultiana no hay un sujeto natural, universal u ontológicamente definido, el “sujeto” es una construcción histórica y el proyecto de historizar las formaciones subjetivas recorre diversidad de los trabajos de Foucault, constituyendo su preocupación más importante según él mismo lo explicita en entrevistas (1980).

Ese proyecto reviste una arremetida contra la idea de “sujeto” en tanto preeminencia unitaria, armónica y soberana que precedería a las prácticas sociales. En lo que hace a la relevancia de estas elaboraciones para la producción de conocimiento, el cuestionamiento a la noción de sujeto implica asimismo una fuerte recusación a la noción de un *sujeto de conocimiento*, es decir, a la idea de un sujeto destinado por una suerte de facultad natural y constitutiva a conocer. Y esto último supone, a la vez, profundas consecuencias –políticas- para el modo de concebir el conocimiento mismo.

En su etapa genealógica, Foucault va a valerse de las reflexiones de Nietzsche para cuestionar la idea de un sujeto de conocimiento tal como ha sido concebido por la tradición de la filosofía occidental; concepción que implica el borramiento de la historia en el sujeto y la neutralización de las creaciones humanas. En el alemán encuentra un profuso cuestionamiento a la noción de un sujeto al que el conocimiento le estaría (pre)destinado, así como a la idea de un conocimiento exento de aspiraciones humanas y desligado de luchas por satisfacerlas.

Que el conocimiento no tiene origen y más bien constituye una “invención”, tal como plantea Nietzsche en su provocador texto *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral* (2005), significa en la interpretación que le interesa proponer a Foucault que, lejos de gestarse y/o de responder a una naturaleza instintiva en “el hombre”, de representar un devenir armonioso y continuo; es producto más bien de una ruptura, el efecto del establecimiento de luchas y de relaciones de poder (Foucault, 1989).

Por otro lado, si la tradición de la filosofía occidental -y en esto, nos dice Foucault, no sólo la moderna de Descartes y Kant sino ya incluso el platonismo- concibió el conocimiento como “continuidad” y como adecuación;

pensarlo en cambio como “invención” permite erradicar el mito de un “origen” -pacífico- que neutraliza los juegos de poder que le son constitutivos.

La concepción del conocimiento como “continuidad” es la que supone un sujeto previo destinado natural, instintivamente a conocer; y por otro lado, una verdad externa –a las prácticas humanas- asequible por ese sujeto de manera armoniosa en su exterioridad; finalmente, el conocimiento consistiría en esa relación de adecuación –armónica y pacífica- entre el sujeto y la verdad. Habría de este modo, por un lado, un instinto de conocer y, por otro, un mundo que estaría dado en continuidad con el cuerpo -aun con los límites kantianos- para adecuarse al hombre ofreciéndole su verdad. Una Verdad que sería única<sup>6</sup>, en tanto externa y exenta de luchas, o mejor, que sería (la) “Verdad” justamente *porque y en tanto que exenta de luchas.*

En *El orden del discurso* (1973), conferencia en la que la cuestión de la subjetividad queda implicada a partir del abordaje de las formaciones discursivas, Foucault tematiza esa forma de concebir la Verdad y la relación con ella a partir de lo que denomina –nuevamente recurriendo a Nietzsche- *Voluntad de verdad.*

Si el discurso, en Foucault, lejos de remitir a una “lengua” o de conformar un mero “medio” de expresión, se enlaza irremediamente con el poder y reviste un objeto de control privilegiado por su inherencia en la conformación de la subjetividad; la *voluntad de verdad* configura uno de los procedimientos de control del discurso –entre otros procedimientos externos, como la palabra prohibida y la separación de la locura- destinados a controlar su carácter azaroso, a erradicar el acontecimiento, a controlar la potencia de la materialidad –irrecusable- propia de lo discursivo. Pero la voluntad de verdad es además el mecanismo que prevalece y hacia el que tienden los otros en los últimos siglos. ¿En qué consiste este procedimiento?

Según lo planteado en ese texto, con Platón se produce un desplazamiento en torno a la verdad desde el acto de enunciación al enunciado mismo: si la verdad hasta entonces se sustentaba en un acto ritualizado comienza a privilegiarse su relación con el referente y a resultar constitutiva de la verdad esa relación de referencia. La relevancia de esta separación platónica es que instituye una disociación entre un discurso verdadero y un discurso falso, entre verdad y mentira, entre lo que es considerado verdad y lo que resulta error/falsedad a partir de un vínculo de adecuación a un referente –estático y externo-. Y esta separación histórica “ha dado sin duda su forma general a nuestra voluntad de saber” (1973: 17).

Si la propuesta foucaultiana –basada en el perspectivismo de Nietzsche- nos habla de *voluntad de saber*, de *voluntad de verdad*, es porque esa Verdad platónica que desde entonces no deja de reforzarse –como voluntad-, no es ni podría ser externa a las prácticas sociales; es decir, el término “voluntad” nos devuelve la verdad y el saber al terreno de las prácticas humanas y a las luchas que la constituyen, a la vez que explicita su ligazón con el deseo y el poder: “El discurso verdadero, que la necesidad de su forma exime del deseo y

libera del poder, no puede reconocer la voluntad de verdad que le atraviesa; y la voluntad, ésa que se nos ha impuesto desde hace mucho tiempo, es de tal manera que la verdad que quiere no puede no enmascararla. Así no aparece ante nuestros ojos más que una verdad que sería riqueza, fecundidad, fuerza suave e insidiosamente universal. E ignoramos por el contrario la voluntad de verdad, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir” (1973: 20).

La fuerza con que opera y parece imponerse la verdad, la adquiere precisamente de negarse como voluntad, de presentarse como verdad trascendente e impoluta. Es decir, constituye una Verdad que ejerce sus mayores efectos de poder en la medida en que éstos son negados, una Verdad cuya politicidad no encuentra sus condiciones de posibilidad sino en su neutralización. Y de esa neutralización, se desprende la violencia inherente a la voluntad de verdad.

En *Municipiones para disidentes*, Tomás Ibáñez (2001), amparándose en los desarrollos foucaultianos, aborda esta cuestión y problematiza la posibilidad de una verdad de fundamentación última, tal como la concebiría la postura que denomina “absolutismo epistemológico”. A partir de allí, realiza una defensa del “relativismo”, politiza ambas posturas e insiste en la valorización de las consecuencias ético-políticas que se desprenden de todo posicionamiento.

Nos interesa rescatar de ese texto sobre todo el empeño en subrayar la imposibilidad de una fundamentación última y la violencia inherente a tal suposición. Sostiene Ibáñez que, al igual que el relativismo, el absolutismo también carece de fundamentación última. Pero el relativismo, al reconocer el carácter relativo –a las prácticas humanas- de sus verdades, no conlleva la violencia de anular los posicionamientos alternos simulando carecer de uno propio y –lejos de volver equivalente cualquier tipo de valor o de estar exento de preferencias axiológicas- fundamenta sus luchas y los valores por los que lucha en las consecuencias prácticas de esos valores. Podríamos decir, entonces, que el relativismo según se lo presenta en este texto no se esconde como “voluntad”.

Ahora bien, ¿cuál sería la relevancia de ese modo de concebir la verdad como fundamentación última que Ibáñez cuestiona valiéndose de las críticas de Foucault?

En “La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad”, entrevista realizada en la década del ‘80, Foucault distingue las relaciones de poder de lo que serían “estados de dominación” (Foucault, 2001). Mientras que las primeras no necesariamente implican el establecimiento de una relación asimétrica o, al menos, no su perennidad; los estados de dominación consisten en la estabilización y el estancamiento de las relaciones de poder.

En ese sentido, la profusa relevancia política de las reflexiones de Foucault en torno a la verdad se desprendería del hecho de que la Verdad, la idea de una verdad única, externa y estática, implica *necesariamente* una relación de dominación, al ocultar las relaciones de poder que le son constitutivas y, así, volverlas estáticas. Es decir; si en la perspectiva foucaultiana las relaciones de

dominación emergen al asentarse determinadas relaciones de poder, al perder su inestabilidad y presentarse como necesarias; una verdad exenta de voluntad confiere un poder a sus detentores tan indiscutible como estático. De ahí que Foucault recuse la idea de “Verdad” tanto para las prácticas académicas como para las –explícitamente- políticas<sup>7</sup>, y a la vez, permita explicitar en esa recusación la profunda politicidad de las primeras. Esto es: si las prácticas académicas se asientan en una concepción de verdad única y externa, de lo que está dando cuenta esa forma de relación con el conocimiento es de una relación de dominación.

En esa dirección, si planteábamos que esta perspectiva habilita a especificar el vínculo inextricable entre los modos de conocer y las formas de subjetividad, así como a subrayar el carácter eminentemente político de ese vínculo; la cuestión de la subjetividad y su vinculación con la manera de concebir la relación con la verdad constituyen desarrollos más que significativos para dar cuenta de esas problemáticas.

Desde otro tipo de conceptualizaciones, pero también en referencia a lo que venimos exponiendo, propone Foucault en *Vigilar y castigar* que “quizás haya que renunciar también a toda una tradición que deja imaginar que no puede existir un saber sino allí donde se hallan suspendidas las relaciones de poder y que el saber no puede desarrollarse sino al margen de sus conminaciones, de sus exigencia y de sus intereses” (2002: 34). Nuevamente, la concepción del “saber” como neutro es recusada a la vez que se explicita su imposibilidad de escindirlo del poder. Y esta imbricación del poder y del saber no reviste una relación “externa”, no es un lazo posterior lo que “une” entidades preexistentes por separado, sino “que poder y saber se implican directamente el uno al otro; que no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder” (2002:34). Por otro lado “estas relaciones de 'poder-saber' no se pueden analizar a partir de un sujeto de conocimiento que sería libre o no en relación con el sistema del poder; sino que hay que considerar, por lo contrario, que el sujeto que conoce, los objetos que conoce y las modalidades de conocimiento son otros tantos efectos de esas implicaciones fundamentales del poder-saber y de sus transformaciones históricas” (2002: 34).

Así es que, como vemos, la preocupación de Foucault por politizar aquello que pareciera constituirse en la ausencia de toda contaminación política, atraviesa varios de sus textos y permite, a través de diversas conceptualizaciones, advertir sobre la presencia irrecusable de relaciones humanas allí donde éstas ejercen mayor dominio toda vez que se niegan con fuerza. Asimismo, autoriza a subrayar los efectos de las relaciones de poder por sobre la voluntad de cualquier sujeto y por sobre la existencia de un sujeto de conocimiento previo.

### **Observaciones de cursada**

En las experiencias de autogestión del conocimiento se produce la problematización de una instancia cuya politicidad suele ser desconsiderada por la militancia universitaria: el ámbito cotidiano de formación. Desde el posicionamiento que sustenta estas experiencias, se trata de politizar la

cotidianidad de las relaciones sociales y las estructuras que median las instancias educativas, puesto que se considera que desatenderlas o subestimarlas resultaría solidario a una escisión entre “lo académico” y “lo político”, a una asimilación de la política a los lugares estabilizados en los órganos del Estado y a una neutralización de las relaciones sociales que se configuran en lo cotidiano.

En ese sentido, las experiencias de producción de conocimiento colectiva se orientan a politizar aquello concebido como meramente “académico”, explicitando su politicidad tanto a partir de una crítica –podríamos decir- “deconstructiva” pero especialmente mediante la organización colectiva de otras posibilidades; esto es, poniendo en acto una construcción afirmativa que en esa afirmación misma a la vez niega y revela lo instituido en el orden social. En lo que sigue exponemos observaciones de algunos lineamientos propuestos para la cursada, de manera de mostrar de qué modo procuran una distancia de la “normalidad” de las prácticas académicas, así como especificamos los sustentos -según lo que se explicita durante la cursada- de conferir esa forma a las acciones.

Nos enfocamos para exponer estas observaciones especialmente en la materia colectiva “Epistemología y métodos de la investigación social”, no obstante, en lo fundamental resultan generalizables al conjunto de las experiencias. De todos modos, aclaramos que para no extendernos y en función del tipo de reflexión privilegiada en este escrito, hemos decidido centrarnos en el carácter propositivo del proyecto más que en su implementación.

La dinámica de cursada se establece a partir de la puesta en común de un conjunto de textos y sobre la base de preguntas disparadoras que se formulan como interrogantes para la totalidad de los participantes, ya sean del colectivo impulsor o cursantes de la materia. Esto obedece a que, si bien la experiencia incluye a varios docentes y de diferentes disciplinas, se propone que al interior del espacio ningún participante asuma esa función y que la cursada no se sustente en una modalidad expositiva. Por otro lado, se promueve la legitimidad de la participación de todos en las discusiones y en las decisiones concernientes a las diversas tareas desarrolladas.

Asimismo, en tanto la dinámica no adopta la forma de “clases” ni se implementan metodologías explicativas, el abordaje de los textos no se efectúa según una preparación anterior o a cargo de sujetos específicos, y la lectura exige el mismo compromiso para el conjunto de los participantes por cuanto en los encuentros no se realizan exposiciones de contenidos. Esto se orienta a desbaratar tanto la delimitación de roles habitualmente circunscripta en la situación educativa y las actividades específicas que se condicen con las identidades de “docente” y de “estudiante”, así como la organización de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en base a saberes específicos o a interpretaciones legitimadas por una autoridad sancionada formalmente.

El colectivo impulsor, de manera previa a la cursada, realiza una selección de textos y configura un conjunto de actividades tentativas que luego se ponen a consideración y revisión de manera conjunta con el resto de los participantes.

La propuesta inicial incluye la elaboración de varios trabajos en el transcurso de los encuentros y la discusión de los escritos resultantes de manera colectiva, de modo que cada participante pueda realizar y recibir una reflexión crítica de su trabajo y del de los otros. Para la producción de esos escritos, por otro lado, se sugiere distanciarse de la preocupación por lograr una interpretación certera de los textos abordados y privilegiar las reflexiones que eventualmente irrumpen en el encuentro con las lecturas.

En la experiencia se trabaja con un programa y se dispone de un cronograma inicial. Sin embargo, se propone que éste se adapte a la temporalidad propia de las discusiones y a las propuestas de desbaratar el orden, la cantidad o la selección de lecturas planificadas. Esto responde al objetivo de no supeditarse a las temporalidades académicas, en tanto se considera que suelen producir clausuras en términos de intercambios o reflexiones por adecuarse a una temporalidad externa al proceso de formación, es decir, exterior a una participación efectiva de quienes transitan ese proceso.

El requisito formal correspondiente a la acreditación se resuelve estableciendo la misma nota para todos los cursantes, desligada del desempeño particular en la materia. Esta calificación se decide colectivamente y en las fechas establecidas se hace circular una planilla para que cada participante complete en ella el espacio correspondiente.

Asimismo, se propone no homologar las nociones de “evaluación” y de “calificación”, y conferirle a la primera el sentido de una “reflexión”. De este modo, la evaluación se considera una práctica inmanente al desarrollo del proceso, potencialmente enriquecedora para el desenvolvimiento de la experiencia. No obstante, algunos encuentros se dedican en su totalidad a la realización de evaluaciones específicas, que consisten en instancias de reflexión colectiva en determinadas fechas e involucran tanto una crítica sobre la experiencia como sobre los trabajos realizados a lo largo de la misma.

### **De implicancias entre prácticas políticas y prácticas de producción de conocimiento: de sujetos u objetos de la educación**

Las observaciones anteriores intentan dar cuenta del modo en que estas experiencias se orientan a cristalizar prácticas heterogéneas a las usualmente establecidas en los ámbitos educativos, al mismo tiempo que apuntan a mostrar la politicidad inherente a esas prácticas y al proyecto que las sustenta.

Los diversos lineamientos involucrados en la dinámica de la cursada, allende de las manifestaciones específicas que cobran en la resolución de sus distintas aristas, se orientan a responder a premisas como las de “producción colectiva”, “autonomía” y “horizontalidad”. Tanto el corrimiento de la metodología explicativa como la implementación de evaluaciones entre los participantes, las decisiones en torno a la calificación, la atención conjunta a la temporalidad del proceso y, en general, la totalidad de los puntos, se sostienen en un propósito común que orienta la forma de desplegarlos: el de materializar una relación diferente entre sujetos<sup>8</sup>.

En estas experiencias, las relaciones áulicas son concebidas como la expresión, en un ámbito particular, de un tipo de relación más general que atraviesa y da forma a los intercambios subjetivos en el orden social. Desde esta postura, las relaciones establecidas en las instituciones educativas constituyen una de las tantas cristalizaciones que despliegan y encauzan una sociedad basada en la desigualdad, y es en este marco que en los espacios de producción de conocimiento colectiva se propone la transformación de esas relaciones, principalmente modificando los vínculos cotidianos que constituyen la subjetividad de los actores académicos.

Ahora bien, si -como venimos planteando- estas experiencias autogestivas se orientan a transformar los ámbitos cotidianos por no suscribir a la escisión entre “lo académico” y “lo político”, y en cambio, confieren una relevancia insoslayable a la politicidad de lo académico -precisamente por su peso en la forjación del sujeto-, relevancia tal que conduce a activar una organización colectiva en pos de su transformación; la perspectiva foucaultiana compone un aporte ineludible en la actualidad para “leer” las prácticas académicas y las relaciones sociales cotidianas en toda su politicidad.

La desigualdad cuestionada en las experiencias referidas puede problematizarse desde Foucault en términos de un *estado de dominación*; es decir, como unas relaciones de poder asimétricas estabilizadas. Esta perspectiva permite hacer visible que prácticas aparentemente anodinas o meramente “académicas” como los exámenes, las temporalidades, las metodologías de enseñanza, etc., conforman indefectiblemente relaciones de poder estabilizadas que intervienen –de manera privilegiada- en la constitución de la subjetividad de manera cotidiana.

Por otro lado, la perspectiva foucaultiana resulta asimismo prolífica para conferir inteligibilidad al tipo de intervención política que asumen estas experiencias autogestivas y al tipo de postura que sustenta esa intervención, puesto que si no se orientan a producir un cambio de contenidos o a reemplazar al titular de una materia, sino a reconfigurar las condiciones de cursada y la estructura jerarquizada que organiza las cátedras, es por un tipo de posicionamiento que no concibe el poder de forma “centralizada”.

Ahora bien, retomando las distintas observaciones expuestas arriba sobre la cursada, desde las conceptualizaciones foucaultianas es posible especificar algunas cuestiones sobre la normalidad académica que permitan a la vez dar cuenta más puntualmente del porqué de los diversos lineamientos propuestos en las experiencias.

Hemos planteado y subrayado que los espacios autogestivos aquí tematizados se orientan a transformar los modos de relación entre sujetos y con el conocimiento, y a la vez, hemos alertado y planteado a través de Foucault sobre la imposibilidad de escindir la relación con el conocimiento de las formas de subjetividad. Al respecto, los distintos lineamientos de la cursada se orientan al intento de cristalizar una relación diferente con el conocimiento que cristaliza a la vez otro tipo de prácticas con efectos diferentes, creemos, para la subjetividad. ¿En qué sentido?

Si la pedagogía moderna se configura constituyendo un sujeto a ser educado, es decir, erigiendo al educando como objeto de una tecnología específica, y por otro lado, si la universidad, a pesar de constituir una institución de origen premoderno y de conservar varios de sus elementos medievales - especialmente algunas de las latinoamericanas y dentro de ellas la universidad argentina, que reproduce esas características en varios de sus componentes- no deja de materializar, sin embargo, relaciones pedagógicas básicamente modernas y de componer una institución de masas con el inconfundible carácter moderno que eso implica (Krotsch, 2001); en definitiva, si el tipo de educando que supone la universidad es el sujeto moderno de la pedagogía, estas experiencias autogestivas se orientan a transformar los supuestos involucrados en ese tipo de construcción -y materializados cotidianamente en la normalidad de la institución académica-.

La promoción de la participación de todos en las decisiones, ya sean del colectivo impulsor y/o cursantes de la experiencia, el corrimiento de la preocupación por reponer fielmente saberes legitimados y de una autoridad legitimada formalmente para sancionarlos, la distancia respecto de las temporalidades académicas y -podríamos decir- sobre todo, del examen y la calificación, son desplazamientos respecto de prácticas que *se (re)producen actualmente* en la normalidad de la institución universitaria.

Lo que pervive en esa normalidad, en lo que confluyen las diferentes prácticas cristalizadas en lo cotidiano del aula -y reforzadas en el espíritu evaluador de las reformas legislativas de los últimos años, carácter evaluador que se extiende y se vuelve más pormenorizado en los niveles de posgrado en lo que hace a ritmos de tareas y rendiciones de cuentas-; decíamos, lo que parece continuar manifestándose en la universidad es un tipo de relación disciplinaria - y aunque excede los objetivos de este escrito podríamos sostener y argumentar que no sólo continúa sino que se intensifica el disciplinamiento de los sujetos universitarios con la introducción de mecanismos de evaluación y la complejización del orden burocrático de los establecimientos de los últimos años (Mollis, 2001; Feldfeber, 2000).

La normalidad educativa universitaria involucra un tipo de práctica disciplinaria ya desde el tipo de relación que configura entre los sujetos. El lugar del educador como el evaluador-sancionador y del educando como evaluado no se manifiesta sólo en la práctica examinadora, sino que atraviesa la totalidad de la cursada y resulta una presencia inmanente. Es así que varias de las prácticas de las que las experiencias autogestivas intentan correrse pueden ser retomadas como puntos de visualización y de reflexión sobre esa normalidad. Sin embargo, en tanto suscribimos al planteo de Foucault de que el examen constituye un punto privilegiado para visibilizar el carácter disciplinario de los dispositivos académicos, nos enfocamos en los supuestos que reúne esta práctica.

Mientras que la normalidad de la práctica educativa en la universidad halla su recurso en los exámenes y en el sistema de calificación, en las experiencias autogestivas abordadas en este trabajo, la eliminación de las exigencias

ligadas a la acreditación se asume como condición de posibilidad de que la totalidad de la cursada y de las actividades que involucra no estén animadas por la voluntad de certificar un saber, y de que puedan liberarse de su supeditación a una examinación, tanto por lo que esa práctica supone en cuanto al conocimiento como en cuanto a la subjetividad implicada en las relaciones sociales que encauza.

Por otro lado, puede especificarse que el modo en que en los propios espacios autogestivos se fundamenta la manera de resolver el requisito institucional de la nota en el marco de la materia remite directamente a los planteos de Foucault. Durante la cursada, se explicita que en el espacio se concibe el sistema de calificación como una estructura meritocrática de premios y castigos, de ahí que la modalidad adoptada para desbaratarla consista en neutralizar lo constitutivo a esa estructura, esto es, su carácter diferencial, motivo por el que se elige una misma nota para todos los cursantes. Es decir, en estos espacios se enuncia que no se implementan exámenes ni se sancionan las prácticas con recursos resarcitorios porque se intenta eliminar los mecanismos orientados a medir y jerarquizar a los individuos y los dispositivos que establecen estructuras diferenciales entre compañeros, así como la propuesta implica correrse de una relación con el conocimiento en base a premios y castigos; por último, se expresa que el distanciamiento de la práctica examinatoria obedece, especialmente, a que se busca un tipo de relación sujeto a sujeto y no una relación donde uno sea tratado como “objeto” de observación y sanción del otro.

Señalábamos que en lo que refiere a esta cuestión la forma de resolverla se expresa en términos foucaultianos porque esta perspectiva se enfoca en acentuar la “objetivación” que supone la práctica del examen, así como el sistema de penalidades al que remite y la estructura individual y diferencial que reviste. Nos dice Foucault que “el examen es la técnica por la cual el poder, en lugar de emitir los signos de su potencia, en lugar de imponer su marca a sus sometidos, mantiene a éstos en un mecanismo de objetivación. [...] En el espacio que domina, el poder disciplinario manifiesta, en cuanto a lo esencial, su poderío acondicionando objetos. El examen equivale a la ceremonia de esta objetivación” (2002: 192), y también que “los súbditos son ofrecidos en él como ‘objetos’ a la observación de un poder que no se manifiesta sino tan sólo por su mirada. [...] El examen hace entrar también la individualidad [...] se halla en el centro de los procedimientos que constituyen el individuo como objeto y efecto de poder, como efecto y objeto de saber” (2002: 197). Básicamente: el examen conforma el procedimiento por excelencia de la modalidad disciplinaria.

Como es sabido, la *disciplina* es una forma de garantizar la sujeción de los cuerpos que posibilita su disponibilidad en dos sentidos, tornándolos *dóciles* y obteniendo de ellos una *utilidad*, y su especificidad radica en la manera en que logra esa sujeción; a diferencia de los métodos de violencia física, obtiene el control de los cuerpos de un modo económicamente favorable, a partir de una política de manipulación de los gestos corporales más ínfimos que logra controlar el cuerpo con un nivel de exhaustividad y con unos costos sumamente inferiores a los métodos represivos. Lo que la disciplina logra es economizar la sujeción, volverla orgánica; no meramente someter cuerpos sino

instituirlos como cuerpos sometidos. Es una técnica del detalle que se basa en la partición, organiza los cuerpos de manera celular, dispone de ellos de forma individual y directa y posibilita "optimizar" las fuerzas del cuerpo en aquello instrumentalmente favorable a la vez que disminuye sus fuerzas en cuanto potencia política de oposición o resistencia. El tipo de obediencia orgánica que logra la disciplina es lo que permite la coherencia necesaria para una sujeción tan férrea y para una economización tan provechosa.

El examen compone el mecanismo ejemplar de la disciplina puesto que "es lo que, combinando vigilancia jerárquica y sanción normalizadora, garantiza las grandes funciones disciplinarias de distribución y de clasificación, de extracción máxima de las fuerzas y del tiempo, de acumulación genética continua, de composición óptima de las aptitudes. Por lo tanto, de fabricación de la individualidad celular, orgánica, genética y combinatoria. Con él se ritualizan esas disciplinas que se pueden caracterizar con una palabra diciendo que son una modalidad de poder para el que la diferencia individual es pertinente" (2002: 197).

Si nos detenemos en las observaciones que traíamos de las experiencias y puntualizamos, entonces, desde Foucault, el porqué de promover las prácticas allí implementadas, puede verse asimismo el modo en que en el examen quedan implicados diversos mecanismos que hacen al disciplinamiento de los sujetos, a la vez que tienen que ver con las relaciones de poder y la relación con la verdad que habíamos tematizado al comienzo. Queremos decir que si el examen puede ejercer toda su potencia disciplinaria es por imbricarse con concepciones en torno al conocimiento y a la verdad.

Desde Foucault podríamos proponer que las cátedras universitarias en general se organizan implicándose con los conceptos de *autor* y de *comentario* (Foucault, 1973), esto es, que de alguna manera una cátedra constituye un comentario de un conjunto de textos y se sostiene en base a la noción de "autor" para los materiales que involucra.

El *comentario* y el *autor* constituyen procedimientos internos de control del discurso, es decir, mecanismos destinados a conjurar el azar y el acontecimiento, consistiendo el primero básicamente en "decir por fin lo que estaba articulado silenciosamente allá lejos" (1973: 23), esto es, en la lucha de poder que se establece alrededor de la interpretación de un texto y en el intento de presentar esa interpretación como la "verdadera" y única posible, como la que se adecua de manera transparente al texto; el segundo en un "principio de agrupación del discurso, como unidad y origen de sus significaciones" (1973: 24), es decir, como un juego de identidad análogo al primero pero sostenido bajo la modalidad de la individualidad y el yo –como si "el autor" no fuera resultado de una red discursiva, y como si pudiera accederse de manera armónica a su subjetividad individual independientemente de la subjetividad histórica que la aborda y de las luchas de poder que atraviesan en cada caso ese abordaje.

Entonces, proponemos que si la modalidad examinadora puede operar, sancionando un principio de adecuación, es porque contrasta la reposición de

contenidos efectuada por el estudiante con la interpretación propuesta, comprobando su acercamiento al “comentario” de la cátedra. Y esto se imbrica con un modo de concebir la verdad y con una relación de poder estabilizada.

El hecho de que la dinámica de la cursada de las experiencias autogestivas se realice en base a preguntas disparadoras –y no a modo de exposiciones-, que a la vez se propone que interpeleen al conjunto de los participantes –incluso a quienes formulan inicialmente las preguntas-, es por cuestionar la posibilidad de que pudiera haber “sujetos en la verdad”, y a la vez, por no privilegiar ni el carácter “certero” de las reposiciones de textos ni la fidelidad con “autores”; puesto que desde el posicionamiento de estos espacios implicarían “verdades” necesariamente enlazadas con el asentamiento de jerarquías, y una relación con el conocimiento que promovería –en términos de Foucault- un estado de dominación.

Por otro lado, volviendo al examen, éste termina por sancionar el buen empleo del tiempo, una cuestión fundamental en el disciplinamiento del sujeto. Plantea Foucault que el control disciplinario se logra en forma privilegiada por la individualización y la capitalización del tiempo; el control de la actividad en términos de establecimiento de temporalidades –de pautación de ritmos, de regulación de ciclos- resulta irrecusable para la disciplina: el tiempo debe ser aprovechado e intensificado (2002).

Esto último invita a reflexionar sobre las modalidades en que el entramado institucional actual, sus dispositivos y, específicamente, las exigencias referidas a la acreditación, operan incorporando temporalidades y modos de relación ejerciendo efectos pedagógicos en los sujetos.

En ese sentido, en las experiencias autogestivas el intento de correrse de las temporalidades pautadas en el programa para las lecturas, textos y discusiones, se orienta a generar una ruptura con el modo de producir conocimiento en la academia en una dimensión nada desdeñable, por cuanto con suma frecuencia se obturan discusiones en la institución universitaria debido a la imposibilidad de continuar y satisfacer lo estipulado en el programa de la materia. Más que eso incluso; la anulación del aula como ámbito de discusión frecuentemente compone una exigencia no sorteable para poder dar consecución al abordaje de los contenidos planificados –aun cuando la cuestión de la temporalidad no revista “el” motivo excluyente ni “mecánico” de tal anulación.

De todos modos, a pesar de los corrimientos intentados en las experiencias autogestivas abordadas, cabe señalar que la cuestión de la temporalidad compone uno de los aspectos con los que más cuesta establecer una ruptura<sup>9</sup>. Ahora bien, el examen parece devolver la prueba de ese empleo del tiempo, y a la vez configurar la instancia que establece los tiempos para la totalidad de la cursada. Y así como atraviesa la cursada en cuanto a la fijación de temporalidades, media las relaciones entre sujetos y la relación con el conocimiento en la cotidianidad del aula, como mecanismo que sanciona las prácticas que transigen –incluso simplemente por no adecuarse a- la normalidad de las relaciones. Como plantea Foucault, “el examen no se limita a sancionar un aprendizaje; es uno de sus factores permanentes, subyacentes,

según un ritual de poder constantemente prorrogado” (2002: 191). Es justamente porque el examen atraviesa la totalidad de la cursada y de la situación pedagógica, que en los espacios autogestivos aquí tematizados se considera como condición de posibilidad para generar otras dinámicas y relaciones entre sujetos así como para implementar cualquiera de los diferentes lineamientos propuestos en la cursada, el corrimiento de los condicionamientos ligados a los mecanismos de acreditación.

Foucault, en definitiva, en tanto desvirtúa el carácter anodino y neutral de los mecanismos normativos, permite subrayar la relevancia teórico-política de generar una ruptura con modalidades específicas de las prácticas normalmente encauzadas en la institución académica, entre ellas, las modalidades examinatorias. Por otro lado, precisamente de la importancia que el francés concede a esas modalidades en términos de subjetividad, es que sugiere la posibilidad –y la necesidad- de realizar una historia del examen, de esa técnica examinadora que pasa tan desapercibida en la invisibilidad que le confiere la recurrencia con que opera; y que a la vez subraye su profusa politicidad y los efectos políticos que ejerce en esa implicación y consecución eximia del poder-saber. En términos textuales: “el examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza [...] La superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquieren en el examen toda su notoriedad visible. [...] En esta pobre técnica se encuentran implicados todo un dominio de saber, todo un tipo de poder. Se habla a menudo de la ideología que llevan en sí, de manera discreta o parlanchina, las ‘ciencias’ humanas. Pero su tecnología misma, ese pequeño esquema operatorio que tiene tal difusión (de la psiquiatría a la pedagogía, del diagnóstico de las enfermedades a la contratación de mano de obra), ese procedimiento tan familiar del examen, ¿no utiliza, en el interior de un solo mecanismo, unas relaciones de poder que permiten obtener y constituir cierto saber? No es simplemente al nivel de la conciencia, de las representaciones y lo que se cree saber, sino al nivel de lo que hace posible un saber donde se realiza la actuación política” (2002: 189).

No obstante, si bien esta perspectiva deconstruye el carácter aparentemente superficial o neutro de los mecanismos normativos como el examen, habilita un modo prolífico de abordarlos precisamente porque sitúa los dispositivos disciplinarios en relación al sujeto. En este sentido, no puede obviarse la consideración respecto de que un corrimiento de -las modalidades con que suelen resolverse- los requisitos de acreditación en la normalidad académica, no implica una transformación –al menos, no en lo inmediato- con el modo en que esos dispositivos se hallan *incorporados* en los sujetos, esto es, con la manera que atraviesan su subjetividad y sus prácticas. O nuevamente empleando términos textuales: “Se podría decir que el problema a la vez político, ético, social y filosófico que se nos plantea hoy no consiste tanto en intentar liberar al individuo del Estado y de sus instituciones, cuanto de liberarnos a nosotros mismos del Estado y del tipo de individualización que éste conlleva. Hemos de promover nuevas formas de subjetividad que se enfrenten y opongan al tipo de individualidad que nos ha sido impuesta durante muchos siglos” (Foucault, 2001).

Contemplar las conceptualizaciones recuperadas en toda su complejidad

contribuye a atender, asimismo, a las inmensas complejidades inherentes a cualquier proyecto de transformación y a no dar por sentado transformaciones logradas aun cuando se modifiquen los enunciados frecuentemente esbozados en los ámbitos académicos –sin desdeñar, sin embargo y al mismo tiempo, la mutación importante que puede implicar una modificación discursiva si se tiene en cuenta, nuevamente con Foucault, la potencialidad del carácter material del discurso y lo que esa manifestación material implica en términos prácticos (aun cuando no “corporales”)<sup>10</sup>.

### **Observaciones finales**

Hemos señalado desde el comienzo del presente trabajo que las experiencias autogestivas aquí tematizadas no se orientan a la inclusión de contenidos sino que privilegian la transformación de las *formas* de relacionarse, y esto es así porque –como es posible proponer a partir de los planteamientos de Foucault– los modos de relación entre sujetos y con el conocimiento ejercen efectos *educativos* bastante más contundentes que los contenidos dictados; es decir, los mecanismos disciplinarios moldean la subjetividad *educando* sujetos de una manera incomparablemente más eficaz que cualquier “contenido” disciplinar.

En ese sentido, en el terreno de la educación las elaboraciones foucaultianas han sido recuperadas desde corrientes postestructuralistas –tanto en la Pedagogía Crítica norteamericana (Giroux, 1996; McLaren, 1994) como en desarrollos que trascienden el ámbito norteamericano (Larrosa, 1995; Varela y Álvarez-Uría, 1991; Ball, 1993)- para cuestionar la concepción de los dispositivos pedagógicos como simples “mediadores” del proceso educativo y subrayar su papel fundamental en la fabricación activa de sujetos.

En ese tipo de reflexión, Jorge Larrosa (1995) propone atender no sólo al “qué” de la transmisión de conocimientos sino analizar “el cómo” de los dispositivos y subraya la importancia de analizar esos mecanismos, alertando que su efecto y dominio no se restringe a las situaciones explícitas de enseñanza-aprendizaje sino que trasciende el ámbito del aula y abarca el conjunto de regulaciones que participan en la construcción de los modos de hacer e interrelacionarse.

Por su parte, Henry Giroux insiste sobre la necesidad de propiciar la reflexión y de extender el debate sobre “los principios que estructuran la política disciplinaria de la universidad”, haciendo hincapié en el hecho de que aquello que se tematiza en la universidad a nivel teórico frecuentemente no es implementado en términos de propuestas emancipadoras; de ahí su insistencia respecto de que la teoría sea “tomada en serio” para desarrollar “una práctica insurgente en el aula” (1996: 176).

Un poco en vinculación con esto último, en lo que hace a nuestra universidad, es posible observar que los desarrollos foucaultianos, cuando resultan recuperados en el terreno de la educación, lo son generalmente en virtud de adoptar como objeto de crítica el nivel secundario, pero sin “volver sobre” lo que implican las prácticas educativas que mantenemos los universitarios en nuestra propia cotidianidad, y mucho menos, intentando desplegar cambios en esas prácticas. Es a partir de esta ausencia que nos interesa rescatar el

proyecto político al que se orientan las experiencias colectivas aquí abordadas, incluso con todas las complejidades, matices y contradicciones que puedan conllevar.

En cuanto a los desarrollos foucaultianos, rescatamos por último la posibilidad de pensar, a partir de la recuperación histórica de otros modos de relación con el conocimiento y entre el sujeto y la verdad, una concepción del conocimiento vinculada a la transformación del sujeto (Foucault, 2001). Si bien no de manera análoga a las modalidades cristalizadas en otros períodos históricos, sino como proyecto político y colectivo de emancipación, la concepción del conocimiento enlazada con la transformación del sujeto se hace presente en las experiencias abordadas, justamente en tanto en éstas se valoriza, más que “los contenidos”, la transformación de las prácticas y de la subjetividad. En este sentido, las elaboraciones abocadas a desnaturalizar la concepción del conocimiento como producto-objeto escindido del sujeto -construcción típicamente moderna (Foucault, 2001)-, conforman reflexiones en absoluto desdeñables a la hora de imaginar otros modos posibles de conocer.

Finalmente, y en referencia ya más directa al tipo de posicionamiento político de las experiencias abordadas, las conceptualizaciones de Foucault trabajadas más arriba permiten a esta postura orientada a la autonomía, contemplar consideraciones críticas respecto de la posibilidad de desplegar relaciones autónomas que no fueran al mismo tiempo relaciones de poder, esto es; proporciona una manera de salvaguardarse de sucumbir en la ilusión de acciones “puras” y exentas de las luchas que inevitablemente suponen las prácticas sociales, y de reparar sobre las eventuales asimetrías que pudieran establecerse en las mismas experiencias que buscan prácticas horizontales, aun cuando esas asimetrías pudieran resultar inestables. Interesa rescatar esto último pues tal consideración exhorta a atender a la emergencia y modalidad de esas luchas, y en ese sentido, contribuye a evitar la estabilización o estancamiento de las relaciones de poder que atraviesan de manera irrecusable a los “sujetos”, incluso en propuestas horizontales.

---

*“Este arte de vivir contra toda forma de fascismo, ya sea actual o inminente, conlleva un cierto número de principios esenciales que sintetizaría de la siguiente manera si fuera a hacer de este gran libro un manual o guía para la vida cotidiana:*

- *Liberar la acción política de toda paranoia unitarista y totalizante.*
- *Desarrollar la acción, el pensamiento y los deseos por proliferación, yuxtaposición y disyunción, y no por subdivisión y jerarquización piramidal.*
- *Renunciar a las viejas categorías de lo Negativo (ley, límite, castración, carencia, falta), que el pensamiento Occidental sacralizó durante tanto tiempo como forma del poder y acceso a la realidad. Preferir lo que es positivo y múltiple, diferencia en vez de uniformidad, flujos en vez de*

- unidades, arreglos móviles en vez de sistemas. Creer que lo que es productivo no es sedentario sino nómada.*
- *No creer que uno tiene que estar triste para ser militante, incluso si aquello contra lo que uno está luchando es abominable. Es la conexión del deseo con la realidad (y no su retirada en las formas de la representación) lo que posee fuerza revolucionaria.*
    - *No utilizar el pensamiento para fundamentar una práctica política en la Verdad; ni utilizar la acción política para desacreditar, como mera especulación, una línea de pensamiento. Utilizar la práctica política como un intensificador del pensamiento, y el análisis como multiplicador de las formas y dominios para la intervención de la acción política.*
  - *No pedirle a la política que restituya los 'derechos' del individuo, tal como los ha definido la filosofía. El individuo es producto del poder. Lo que se necesita es 'des-individualizar' por medio de la multiplicación y el desplazamiento, combinaciones diversas. El grupo no debe ser el lazo orgánico que una individuos jerarquizados, sino un generador constante de des-individualización.*
    - *No enamorarse del poder."*

M. Foucault, *Prefacio a El Anti-Edipo*

## Bibliografía

- Álvarez-Uría, F. y Varela, J. (1991): *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta.
- Ball, S. J. (comp.) (1993): *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Madrid, Ediciones Morata SL, Colección Pedagogía Educación Crítica.
- Dreyfus, H. y Rabinow, P. (2001) *Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, Bs. As., Nueva Visión.
- Feldfeber, M. (2000): "Una transformación sin consenso. Apuntes sobre la política educativa del gobierno del presidente Menem (1989-1999)", en *Revista Versiones*, Bs. As., SEUBE, UBA, N°11.
- Foucault, M. (1973): *El orden del discurso*, Bs. As., Tusquets editores.
- \_\_\_\_\_ (1980): "Las relaciones de poder penetran los cuerpos", "Poderes y estrategias" y "Verdad y poder", en *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta.
- \_\_\_\_\_ (1989): *La verdad y las formas jurídicas*, Barcelona, Gedisa.
- \_\_\_\_\_ (1999): "Ciencia y saber" en *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (2001): *Hermenéutica del sujeto*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_ (2002): *Vigilar y castigar*, Bs. As., Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (2002 b): *Historia de la sexualidad: la voluntad de saber*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (2007), "Prefacio a *El Anti-Edipo*", en *Dialéctica. Revista de Filosofía y Teoría Social*, Buenos Aires, año xvi, nro. 19.
- Foucault, M. y Deleuze, G. (1992): "Los intelectuales y el poder. Entrevista Michel Foucault-Gilles Deleuze" en Foucault, M. *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta.
- Giroux, H. (1996): "El giro hacia la teoría", en *Placeres inquietantes*, Barcelona, Paidós Educador.
- Ibáñez, T. (2001): *Municiones para disidentes. Realidad – Verdad – Política*, Barcelona, Gedisa.
- Krotsch, P. (2001): *Educación superior y reformas comparadas*, Bs. As., Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Larrosa, J. (Ed.) (1995): "Tecnologías del yo y educación", en *Escuela, Poder y Subjetivación*, Madrid, La Piqueta.
- McLaren, P. (1994): *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Bs. As., Aique.
- Mollis, M. (2001): "La universidad argentina en tránsito. Ensayo para jóvenes y no tan jóvenes", Bs. As., FCE.
- Nietzsche, F. (2005): *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*, Madrid, Tecnos.

---

<sup>1</sup> El proyecto de investigación aprobado en el doctorado y en curso en el marco de una beca CONICET tipo I se intitula “La tensión entre producción de conocimiento y acreditación en experiencias disruptivas en la educación universitaria”.

<sup>2</sup> Dentro de la variedad de experiencias que podrían considerarse de “autogestión del conocimiento”, reservamos esta designación a las que se orientan a una intervención directa en el ámbito estatal universitario.

<sup>3</sup> Tanto en lo que concierne a las jerarquías implicadas en las identidades de “docente” y de “estudiante” como en lo referido a las jerarquizaciones que estructuran la forma cátedra en la UBA -según los cargos de “Titular”, “Adjunto”, “Jefe de trabajos prácticos” y “Auxiliares” “de primera” o “de segunda”-.

<sup>4</sup> La aprobación institucional de estos espacios se obtiene en cada caso a partir de la firma de un docente -con las acreditaciones necesarias- como “titular”, no obstante esa firma sólo satisface un requisito formal y ello se aclara ya en la presentación de cada programa en las Juntas Departamentales respectivas.

<sup>5</sup> El segundo cuatrimestre de 2003 se implementó en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA el seminario colectivo “*Verdad científica y subjetividad política – Subjetividad científica y verdad política*”, aprobado para las carreras de Filosofía, Ciencias Antropológicas, Letras, Historia, Geografía y Ciencias de la Educación. En 2006 se desarrolló el seminario colectivo “*Conocimiento, verdad y poder. Una visión crítica de la epistemología de las ciencias sociales*”, para las carreras de Ciencias Antropológicas, Historia, Filosofía y Geografía de la misma facultad. En 2007 se realizó el seminario colectivo “*Filosofía, historia y comunidad (La filosofía en la historia y la historia en la filosofía: actualización de una problemática político-filosófica en ciertos autores del siglo XIX)*” en las carreras de Filosofía, Ciencias Antropológicas, Letras e Historia. En 2008 se aprobó la materia colectiva “*Epistemología y métodos de la investigación social*”, que a partir de ese año se desarrolla todos los segundos cuatrimestres como asignatura obligatoria en una de las dos orientaciones de la carrera de Ciencias Antropológicas. En 2009 se implementó el seminario colectivo “*Borges problemático*” en las carreras de Letras, Historia y Filosofía. Durante el primer cuatrimestre de 2010 se llevó a cabo el seminario colectivo “*Derribando muros: Repensando la relación entre epistemología, metodología y la práctica de investigación*” en la carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales. Asimismo, existen nuevos proyectos en curso y experiencias similares implementadas en otras facultades y universidades.

<sup>6</sup> Motivo por el cual desde aquí la referiremos en las ocasiones que deseamos acentuar este carácter con la inicial en mayúscula.

<sup>7</sup> En el prefacio de Foucault a la edición estadounidense de *El Anti-Edipo*, por ej., denomina “funcionarios civiles de la Verdad” tanto a “los terroristas de la teoría” como a “los ascetas políticos, los militantes tristes” (2007).

<sup>8</sup> Seguimos aquí lo planteado en varios volantes y boletines de trabajo de las experiencias referidas.

<sup>9</sup> Nos referimos a que buena parte de las discusiones, tanto entre los participantes del colectivo impulsor como entre éstos y cursantes de la materia, ha girado en torno a desacuerdos sobre la posibilidad de dejar o no de lado una cantidad considerable de textos especificados en el programa, según las opciones de profundizar en el establecimiento de otra temporalidad o de abordar un compendio lo medianamente amplio de contenidos en relación con lo que suele ofrecerse en una materia curricular.

<sup>10</sup> “Digamos que la filosofía del acontecimiento debería avanzar en la dirección paradójica, a primera vista, de un materialismo de lo incorporeal”... (Foucault, 1973: 48).