



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

---

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN**

**DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN**

**PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

**DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN  
CIUDADANA DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA FES  
ARAGÓN**

**T E S I S**

**PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRA EN PEDAGOGÍA**

**P R E S E N T A:**

**ANA MARÍA ÁLVAREZ MARÍN**

**ASESORA: DRA. ELSA GONZÁLEZ PAREDES**



**MÉXICO**

**2012**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## AGRADECIMIENTOS

A todas y cada una de las personas que con su labor han construido a la UNAM como la Máxima Casa de Estudios, pero sobre todo como un espacio de formación multirreferencial.

Mi reconocimiento al Dr. Daniel Velázquez Vázquez, Dr. Antonio Carrillo Avelar, Dr. José Luis Romero Hernández, Mtra. Francisca Cruz Camargo, Mtro. José Sánchez Fabián, C. a Dr. Enrique Cruz García, Dr. Gerardo Meneses Díaz, C. a Dra. María de la Paz Santa María Martínez y Dra. Leonor E. Pastrana Flores que con sus comentarios y acompañamiento incidieron a posicionarme en lo que aquí se presenta.

En especial a la Dra. Elsa González Paredes por confiar en mí y en este proyecto, además de brindarme su apoyo en todo momento y a la Dra. María del Socorro Oropeza Amador por acercarnos herramientas para mirar la investigación de forma creativa y cuidar de sí.

A las y los estudiantes, maestras y maestros, representantes de los espacios para las prácticas escolares y Secretaria Técnica de la licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón por las facilidades otorgadas al contar lo que contamos.

A Michel Foucault y tantos autores, autoras, escritoras y escritores que dan cuenta de su pensamiento, mostrando su visión del mundo y las posibilidades de cambio.

A tantas personas y seres con quienes al entretajerse los hilos de la vida nos hemos encontrado aunque sea por un instante, instante que deja huella en el ser siendo, porque al tomar decisiones y emprender acciones se generan madejas de distintos tonos, tamaños y texturas con sabor a abandonos, acompañamientos, humillaciones, bondades, envidias, ayudas, discriminaciones, aceptaciones, dolor y alegrías produciendo lo que soy y permitiéndome ver y decir lo que hay en esta investigación, investigación que ha sido un pretexto para teorizar, cuestionar y comprender quiénes hemos sido y quiénes estamos siendo, conocerme y conocernos.

A ti que lees este archivo **gracias.**

Ana Álvarez

Para cualquier comentario al correo electrónico:

**anamariaalvarezmarin@hotmail.com**

*El índice es un ventanal que deja  
asomar parte del interior desde  
el exterior, pero hasta que no se  
entra, no se sabe a dónde entramos  
ni quiénes seremos después de entrar.*

*Ana*

**Preámbulo del objeto..... 7**

**ARCHIVO I.**

**FORMACIÓN Y DISPOSITIVOS**

**1.1 La formación ética como proyecto humano..... 24**

    1.1.1 El *cuidado de sí* como *paideia*: Un proyecto de formación ciudadana..... 25

        1.1.1.1 La labor pedagógica de los sofistas: Inquietar la inquietud..... 30

    1.1.2 Repensando el *cuidado de sí*: *Bildung* o para sí..... 37

**1.2 Senderos epistémicos de la formación..... 47**

    1.2.1 Perspectivas de la pedagogía en la lectura del mundo..... 56

    1.2.2 El tejido conceptual del dispositivo de formación..... 59

**ARCHIVO II.**

**EL DEVENIR HISTÓRICO DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA**

**2.1 La participación ciudadana en Grecia..... 65**

    2.1.1 Las leyes escritas como proyecto de justicia: Eunomía e isonomía..... 66

    2.1.2 La participación ciudadana: Pieza medular de la democracia..... 74

        2.1.2.1 La parrhesía como esencia de la participación ciudadana..... 78

**2.2 La participación ciudadana desde las perspectivas liberal y republicana... 83**

**2.3 El debate contemporáneo de la participación ciudadana..... 89**

    2.3.1 ¿Qué es la participación ciudadana?..... 98

**2.4 Miradas pedagógicas de la participación ciudadana..... 106**

## ARCHIVO III.

### EL HORIZONTE GENEALÓGICO PARA LA LECTURA DEL DIAGRAMA

<b>3.1 La genealogía como ontología histórica.....</b>	<b>115</b>
3.1.1 Tejiendo redes: Saber, poder y subjetivación.....	121
<b>3.2 Genealogía y pedagogía en la construcción de conocimiento.....</b>	<b>128</b>
3.2.1 Hacia una pedagogía genealógica.....	134

## IV. EL DIAGRAMA

### DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA FES ARAGÓN

<b>4.1 La licenciatura en pedagogía de la FES Aragón.....</b>	<b>136</b>
<b>4.2 Análisis y diagrama de los dispositivos de formación en el contexto institucional .....</b>	<b>142</b>
4.2.1 El discurso escrito.....	145
4.2.1.1 Dispositivos de formación para la participación ciudadana.....	147
a) La cultura y el arte como expresión humana.....	147
b) Cuestionando lo humano.....	149
c) La violencia, delincuencia y corrupción como problemas.....	150
d) La calidad de la educación.....	154
e) En lucha inquietar la inquietud.....	155
f) Los umbrales del discurso.....	156
g) Los proyectos de intervención para el <i>cuidado de sí</i> .....	159
h) Estudiantes: Jueces de su propio espacio.....	164
i) El trabajo de las y los docentes en el aula.....	169
j) La tarea como pedagogas y pedagogos.....	172

k) Las prácticas escolares y el servicio social como dispositivos.....	176
l) El discurso oral: Visiones de la pedagogía, el pedagogo y la pedagoga.....	180
m) Diálogo y compromiso para construir una vida pública.....	186
n) Emisión del voto o sufragio: Economización de la democracia.....	190
o) Búsqueda de posibilidades de cambio.....	193
4.2.2 El discurso audiovisual.....	197
4.2.2.1 La vida ética-política en el aula.....	198
4.2.2.2 Los proyectos de intervención como dispositivos de formación para el <i>cuidado de sí</i> y la participación ciudadana.....	205

## **V. EL DIAGNÓSTICO ¿QUIÉNES SOMOS?**

<b>5.1 La ontología histórica de nosotros mismos.....</b>	<b>211</b>
---	------------

## **VI. CONSIDERACIONES FINALES A LA LUZ DE LO QUE SOMOS**

<b>6.1 La formación para la participación ciudadana.....</b>	<b>226</b>
6.1.1 La formación ciudadana de las universitarias y los universitarios.....	227
6.1.2 La formación para la participación ciudadana: Tarea de la Universidad....	231
a) Los proyectos de intervención como herramientas de las y los profesionistas en pedagogía.....	233
b) Participación ciudadana más allá del sufragio.....	234
c) Las posibilidades.....	236
<b>6.2 Los alcances de la investigación.....</b>	<b>238</b>
<b>*BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>240</b>

## ***Preámbulo del objeto***

---

*“Si la educación es transformación de una realidad en el sentido de una cierta idea mejor que poseemos y la educación no ha de ser sino social, tendremos que la Pedagogía es la ciencia de transformar las sociedades. Antes llamábamos a esto Política; he aquí, pues, que la Política se ha hecho para nosotros Pedagogía Social.”*

*Ortega y Gasset*

El siglo XVIII conocido también como *Siglo de las Luces* o *Ilustración* es el periodo donde la educación comienza a ser el eje central en la discusión de políticos, filósofos, gobernantes, etc. Es el siglo que ve nacer la escuela como espacio institucional de carácter laico y abierto a todos, donde el Estado tiene la finalidad de promover la igualdad como principio universal, además de conocimientos y habilidades imprescindibles en la formación de ciudadanos (Martínez, 1997; Follari, 2007).

La idea de que la escuela es el lugar donde se proporcionarán los elementos necesarios para la formación de ciudadanos es nutrida por los ideales liberales y republicanos establecidos en la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano* en 1789. Esta Declaración enuncia en su artículo primero: “Los hombres nacen libres e iguales en derechos” (Bobbio, 2006: 42; Sacristán en Martínez, 2003:15), entendiéndose en ello que la ley es igual para todos, por lo tanto todos tienen derecho a asistir a la escuela y ejercitar la razón. Este momento histórico también coincide en nutrir a la escuela por ideales científicos, ya que se pretende poner el conocimiento al alcance de todos y formar sujetos racionales para superar la ignorancia, el sentido común y la tiranía, obteniendo el progreso social.



Al respecto Follari (2007:20) expone:

*La escuela será el lugar donde se accede a la calidad de ciudadanos, donde se adquieren los recursos culturales mínimos para formar parte, de manera autoconsciente, de la sociedad y de sus procesos de gobierno y legitimación.*

La educación básica escolarizada pasa a ser un derecho fundamental constitucionalmente garantizado, por lo que se erige y delega a la escuela como espacio de divulgación y construcción de conocimientos que define y legitima las conductas aceptables catalogadas como normales y racionales (Martínez y Narodowski, 1997). Así, la tarea de formar ciudadanos es asignada por el Estado a las instituciones, sobre todo las que dependen de él, no sólo los espacios de educación básica sino también los espacios de educación superior o universitaria.

Propiamente, ubicándonos en la escuela de Educación Superior llamada Universidad y revisando el debate que se ha venido construyendo sobre sus tareas substantivas y lo que se espera de ella desde la modernidad, Villaseñor (2003: 82) declara que su función social originaria como institución base de la Educación Superior ha sido:

*contribuir al incremento de la producción; colaborar a crear mejores condiciones de vida; crear conciencia y participación democrática; contribuir a la competitividad del país; atender a las necesidades sociales; introducir elementos de racionalidad en la sociedad; hacer un diagnóstico de las realidades del país, etcétera.*

Villaseñor (2003) y Ortega y Gasset (2001) explican que esa función social originaria se ha constituido por dos ejes principales en su devenir: El *cultivo del conocimiento* y el *servicio a la sociedad*. El primero de los ejes es referido a la enseñanza de las profesiones y a la investigación, cada profesionista e investigador en su quehacer atenderán y analizarán determinadas necesidades sociales tratando de aportar elementos teóricos, metodológicos y científicos en busca del progreso social. Mientras que el segundo eje consiste en la transmisión de la cultura, entendiendo por cultura “el sistema vital de las ideas en cada tiempo o sistema de ideas desde las cuales el tiempo vive” y en base a ellas podemos interpretar y comprender nuestra existencia (Ortega y Gasset, 2001: 4,15). Ello nos reafirma que la escuela, sobre

todo la Universidad, a partir de la modernidad, ostenta una racionalidad de Estado que se nutre de ideales científicos y convicciones de lo que debe ser el mundo y los ciudadanos que lo habitan.

El cultivo del conocimiento y el servicio a la sociedad se transforman continuamente, dependiendo de la visión y contexto desde dónde se discutan y la asignación deseada, a veces prevaleciendo un eje más que el otro como lo científico sobre lo cultural. Cuando se realiza la ciencia y se soslaya la cultura se elimina la esencia de lo humano, ya nos lo advertía Hegel a principios del siglo XIX al elaborar una crítica a la construcción de la ciencia basada en el conocimiento matemático y la demostración de evidencias, señalando que su intelección opera en la superficie sin afectar a la cosa misma o materia, generando una verdad irreal. En su obra *Fenomenología del Espíritu* (2003: 35) afirma:

*Lo que se consigue con este método... es, concretamente, un diagrama parecido a un esqueleto con etiquetas pegadas encima o a esas filas de tarros rotulados que se alinean en las tiendas de los herbolarios; tan claro es lo uno como lo otro, y si allí faltan la carne y la sangre y no hay más que huesos y aquí se hallan ocultas en los tarros las cosas vivas que contienen, en el método a que nos referimos se prescinde de la esencia viva de la cosa o se la mantiene escondida. Ya hemos visto cómo este método se convierte, al mismo tiempo, en una pintura absoluta de un solo color cuando avergonzándose de las diferencias del esquema, las hunde en la vacuidad de lo absoluto, como algo perteneciente a la reflexión, para lograr así la identidad pura, el blanco carente de forma.*

Hegel es claro cuando asevera que el método matemático esconde la esencia de las cosas y de los sujetos, oculta lo más importante que es el alma. Un cuerpo no tiene vida sin alma, al emplear solamente sus huesos se está hablando de objetos vacíos, como si el dominio de un hueso nos ayudara a entender el devenir de nuestra existencia proyectada hacia el futuro. Además, el absoluto al negar el alma del sujeto, desconoce al sujeto y cosifica su racionalidad, manteniéndola en la inmediatez del número, uniformándola en el universal (Horkheimer y Adorno, 1998).

Hegel recupera la idea de que lo más importante para un proyecto de ciudad, Estado o humanidad es el cuidado del espíritu para construir, en vez de un individuo singular, un individuo universal llamado sujeto. El sujeto o individuo universal

coexiste con los demás individuos universales, transitando del *en sí* al *para sí*, del interior al exterior, buscando la superación de sí mismo o su ser conocido a partir de la negatividad o insatisfacción en vez de la plenitud, negar lo que era antes para permitir el cambio o transformación.

Por ello, Hegel considera a la Universidad un espacio que debe dar cabida a lo científico, pero sobre todo a la formación del espíritu universal o formación de sujetos ético-políticos que conciben la libertad como posibilidad de existencia común y no de manera aislada o egoísta. Esto implica que las escuelas como la Universidad son lugares de formación del ciudadano donde se reconcilia al sujeto ético con el sujeto de derecho, es decir, el ciudadano al ocuparse de sí mismo se ocupa de los demás, al pensar en sus derechos piensa en los derechos de los demás; no sólo reconoce su derecho jurídico de igualdad ante la ley, sino que se mira igual a los demás sujetos; la persona se piensa como otra y asciende a la universalidad o *para sí* (Hegel, 1985; Hegel en Bonvecchio, 2002). La Universidad no sólo cultiva conocimiento sino que construye cultura permitiendo comprender nuestra existencia.

Esto converge con el discurso de John Henry Newman (2002) expresado en la primera mitad del siglo XIX al definir la Universidad como “un lugar de concurrencia, a donde los estudiantes vienen de todos lados en procura de todo tipo de conocimiento” (2002: 38-39). Además de proporcionar “el acceso a las fuentes de la sabiduría y experiencias políticas, como su diario diálogo de uno u otro tipo con la multitud que a ella va” (2002: 33).

Newman afirma que la Universidad al ser un espacio que fomenta el diálogo y la comunicación cara a cara “agrandar la mente intelectual y socialmente”, pues la verdad y los saberes culturales y científicos no sólo se promueven mediante documentos formales como libros sino a través del cuerpo como los ojos y oídos, las palabras y afectos, es decir la verdad no sólo se enuncia sino que se visualiza, siente y acciona.

Al considerar a la Universidad como espacio para la formación del ciudadano se hace alusión a que la Universidad es un lugar donde cada sujeto se construye en la cultura como plano de la vida a partir de conocerla, vivirla, leerla y leerse en ella, la significa y se significa, teniendo en cuenta que la cultura no es una sino diversa. Por ello, la tarea de la Universidad no sólo es formar profesionistas que prestarán sus servicios al mercado laboral o a la sociedad, sino personas que construyen la vida misma, la existencia humana y la cultura; sujetos que se experimentan ética y políticamente a partir del diálogo con los otros, problematizando las realidades e interviniendo en la actualidad, lo que conlleva a conocer, comprender y atender las necesidades sociales desde distintas miradas y ámbitos en busca de mejores condiciones de vida.

Pero, aunque desde el siglo XVIII se ha problematizado sobre las tareas substantivas de la Universidad, a partir de la década de los 80's del siglo XX debido a que diversidad de países han declarado transitar a gobiernos democráticos<sup>1</sup> -algunos por invitación de organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)-, la discusión sobre la formación de la ciudadanía como labor imprescindible de la escuela y sobre todo de la Universidad se ha visto como un tema emergente de investigación a nivel mundial.

Tanto las políticas internacionales como las constituciones de los países democráticos establecen que la educación básica es un derecho jurídico que toda persona, hombre o mujer, requiere ejercer y, de ser posible, la educación superior

---

<sup>1</sup> Samuel P. Huntington (en Diamond, 1996: 3) afirma: *“La época actual en relación a las transiciones democráticas constituye la tercera ola de democratización en la historia del mundo moderno. La primera ola “larga” de democratización comenzó en la década de 1820, con la ampliación del sufragio a una gran parte de la población masculina en los Estados Unidos, y continuó durante casi un siglo hasta 1926, lapso durante el cual nacieron unas 29 democracias. Sin embargo, en 1922, la subida de Mussolini al poder en Italia marcó el inicio de una primera “ola contraria”, que para 1942 había reducido a 12 el número de estados democráticos en el mundo. El triunfo de los aliados en la segunda guerra mundial inició una segunda ola de democratización que llegó a su cenit en 1962 con 36 países gobernados democráticamente, para ser seguida por una segunda ola contraria (1960-1975) que volvió a reducir el número de democracias a sólo 30.”*

debe ampliar su matrícula para alcanzar un mejor desarrollo, pues el Banco Mundial halló que los países desarrollados invierten grandes cantidades de dinero en salud y educación superior, logrando no sólo el bienestar de los recursos humanos sino una alta producción, estableciendo una nueva forma para medir la riqueza de las naciones:

*Este sistema define la riqueza como una combinación de tres factores: “el capital natural”, es decir las materias primas y los recursos primarios; “los activos de producción”, la maquinaria, las fábricas, la infraestructura de comunicación vial, etc. y “el capital social” constituido por la educación, la nutrición y la salud de la población (Brovetto, 1998:5).*

Al notar que el “capital social” de una nación incide en su desarrollo, se recomienda que las instituciones de Educación Superior se centren en la modernización de sus contenidos, equipo, instalaciones y conocimiento, considerando que todo ello en determinado tiempo se torna obsoleto. Se requiere formar gente que se adapte a los cambios continuos y a la educación permanente, aprendizaje a lo largo de toda la vida que consiste en aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos (Delors, 1998).

La democracia liberal como proyecto político en nuestro presente se tiene en gran estima porque no choca con el modelo neoliberal de regulación de la economía mundial, sino que lo fundamenta. Por ello, organismos como el BM, OCDE, FMI y UNESCO dicen tener por objetivo la promoción de la democracia como un régimen ejercido por la mayoría de las naciones del mundo donde sus habitantes tengan igualdad de oportunidades y participen en el desarrollo en busca de una vida digna. Consideran que no hay mejor lugar que la escuela para formar una ciudadanía democrática, consciente y adaptada a los cambios para responder a las exigencias productivas.

En particular la UNESCO señala que la Universidad actual tiene cuatro tareas esenciales:

*1. La preparación para la investigación y para la enseñanza; 2. La oferta de tipos de formación muy especializados y adaptados a las necesidades de la vida económica y social; 3. La apertura a todos*

*para responder a los múltiples aspectos de lo que llamamos educación permanente en el sentido lato del término; 4. La cooperación internacional. La universidad debe asimismo poder pronunciarse con toda independencia y plena responsabilidad sobre los problemas éticos y sociales -como una especie de poder intelectual que la sociedad necesita para que la ayude a reflexionar, comprender y actuar (Delors, 1998:36).*

La UNESCO muestra que para el modelo de regulación económica lo más importante es la educación y capacitación de recursos humanos que contribuyan al desarrollo económico y sustentable de un país, dejando a segundo término la cuestión cultural y la formación o *conciencia para sí*. La recomendación de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos parece estar encaminada más a la construcción y desarrollo de una cultura mercantil que a la formación del espíritu universal. El estado de derecho o estatuto jurídico se ve apartado de lo ético-político y la igualdad jurídica es recubierta más por lo económico que por lo ético-político.

McLaren y Jaramillo (2006<sub>b</sub>) exponen que el imperialismo norteamericano al cual nos hemos sumado a través de las políticas neoliberales del Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), se encuentra enraizado en el capital financiero privado y estatal convirtiendo a toda nación en deudora más que acreedora para domesticar a los sujetos y cultivar la democracia y dignidad humana en estéril.

*Su sed vampiresca de obtención de ganancias se encuentra oculta bajo su demanda sonora y estridente de que llevará la democracia a todo el mundo, sea como sea. Qué mejor manera de demostrar los logros de la democracia que destacar el hecho de que McDonald's abre hasta 800 restaurantes al año y Coca-Cola afirma ser dueña del 10% del líquido total que se toma en el planeta, con la meta de alcanzar un 20% (2006<sub>b</sub>:97).*

McLaren y Jaramillo critican la concepción de democracia estadounidense al cuestionar si privatizar los recursos imprescindibles para la vida y que son patrimonio de todos sea democrático o el hacer llegar para su adquisición a cualquier lugar del mundo alimentos chatarra. Ello muestra que el derecho a los recursos naturales para

la sobrevivencia está condicionado por el interés mercantil, esa es una de las tónicas de la ciudadanía neoliberal, pagar para tener derechos y consumir sin criticar.

Los discursos políticos, informes de gobierno y rendición de cuentas de instituciones gubernamentales y universidades al hacer alusión a la formación de la ciudadanía activa, inmediatamente remiten a una lectura cuantitativa de ello, a una democracia estadística, a cifras que indican productividad y resultados.

Al notar esta tendencia cuantitativa, diversidad de personas situadas en distintos ámbitos como la filosofía, sociología, pedagogía, política, antropología, etc., han propuesto miradas alternas al modelo de democracia neoliberal donde se reconcilian el sujeto de derecho y el sujeto ético, siendo uno mismo (Martínez, 2003). Se enuncia una preocupación por abrir espacios que promuevan y permitan vivir la solidaridad, equidad, libertad, justicia y participación, y que la ciudadanía no sea considerada objeto o capital sino personas. Teniendo claro que un solo modelo social de bien común o universales que nos rijan, no son posibles porque el mundo se integra por diversidad de personas, culturas y contextos. Además, las escuelas de todos los niveles, pero sobre todo la Universidad en vez de centrarse en la preocupación de rendición de cuentas y certificaciones, requiere construirse como espacio público que permita pensar y experimentar el mundo de diversos modos, no sólo desde lo productivo y mercantil.

La formación de la ciudadanía democrática desde una perspectiva alternativa nos dice Gimeno Sacristán (en Martínez, 2003:14) es construir una forma de vida social donde uno al relacionarse consigo mismo se relacione con los demás, “un estatuto real de todas las personas, una cultura o forma de vida que hay que practicar en sociedad, un modo de relacionarse con los demás y un horizonte de referencia al que tender”. Es pensarse y elevarse a la universalidad.

La formación de la ciudadanía no es algo que sólo se fomente en la educación escolarizada sino en todas las instituciones y espacios formales y no formales como familia, iglesias, lugares de trabajo, televisión, redes sociales, etc., pero a la

Universidad se le mira como un lugar muy estimado para ello por ser un espacio público que brinda elementos para concientizar, es decir, penetra en el alma de las y los sujetos planteando posibilidades no sólo para pensar de otro modo, sino para vivir y proponer proyectos que transformen nuestras prácticas.

Otra de las cosas que se discuten en relación a la formación de la ciudadanía es el poco involucramiento y solidaridad ante los problemas que nos son comunes, la poca participación en la vida política y en los asuntos de gobierno, cuando el término democracia significa *gobierno del pueblo*. Existe una marcada tendencia a reducir la participación ciudadana a emisión del voto, debido a la herencia de la democracia representativa ideada en la modernidad.

Otro fenómeno que revela la problemática es la falta de compromiso y la abstinencia a votar por parte de la ciudadanía porque *“el elector desconoce las consecuencias de su voto. No sabe, en realidad, a qué se compromete votando”* (Camps, 1999: 95). Pareciera que la ciudadanía no busca alternativas de participación porque la rutina diaria le absorbe y no permite ver posibilidades de cambio, dando todo por perdido.

No hay compromiso en las relaciones ciudadanas como lo expresa Eduardo Zamarrón (2006: 24), para quien la participación es un *“proceso en el que un conjunto de individuos intervienen en una relación y, en este sentido, participar en política es tomar parte en una relación de poder referida a fines públicos”*. Tomar parte en el poder es ser libre y gobernarse a sí mismo para intervenir en los asuntos que nos afectan a todos y no dejar que unos cuantos impongan sus intereses en nombre de la supuesta mayoría.

La ciudadanía se siente ajena a participar en la elección de representantes porque no ve sus intereses reflejados en las decisiones de los postulantes, sin pensar que su abstencionismo conviene a dichos intereses. Es imprescindible buscar alternativas de participación ciudadana más allá de la elección de representantes y buscar nuestra propia transformación. Urge creer en posibles cambios para que la ciudadanía se implique, porque participación significa, dice Victoria Camps (1999: 89)



*“implicación en las decisiones políticas, compromiso con la organización de la sociedad, no inhibición frente a los problemas comunes.”*

El participar exhorta a que un individuo sea sujeto porque el proceso demanda cooperación, involucramiento y afectación en la vida común, construcción de un gobierno compartido que exhorta a una vida pública, no privada e individual, no desconectada de la otredad para no ser esclavo de sí mismo ni de los otros.

Necesitamos comprender que la *participación ciudadana* es:

*Intervención directa de la ciudadanía en las actividades públicas, sin estar relacionada con la participación de los partidos políticos o con el ejercicio promocional del voto. Hablar de ciudadanía, de participación en todos los niveles de la vida económica, social y política implica la progresiva socialización y politización de los gobernados, su progresiva inserción en las relaciones de poder, ya sean de carácter sociopolítico, ya de tipo netamente político (Ricardo Zazueta, 2003: 11).*

La participación ciudadana al connotar intervención en todas las esferas de la vida pública necesita accionar el derecho a informarse, opinar y tomar decisiones en los asuntos que nos afectan y benefician a todos sin que en ello vayan de por medio intereses de mercado o de algunos partidos políticos.

Si la Universidad tiene como tarea substantiva la formación de la ciudadanía y sus discursos y prácticas están permeadas por distintos enfoques -como el que le exige construirse como lugar público que permite visualizar, enunciar y ejercer el diálogo, justicia, solidaridad, equidad y compromiso como elementos ético-políticos y jurídicos que construyen la democracia participativa; por otro lado, se le invita a construirse como institución que forma capital humano que debe contribuir a la producción y desarrollo-, cómo es que la Universidad asimila, se posiciona y pone en marcha el reto que se le presenta ante la diversidad de exigencias. Por ello, es menester analizar la vida cotidiana de nuestra Universidad, conocer las formas de racionalidad que se revelan de forma concreta y empírica en nuestro día a día en los espacios universitarios, para comprender quiénes estamos siendo y cómo nos hemos ido constituyendo, pues la Universidad no sólo forma profesionistas sino personas que habitan este mundo, que trascienden los discursos del aula o contexto escolar a la

diversidad de espacios y contextos donde confluyen, leyendo la cultura y teniendo la posibilidad de proponer cambios y tomar decisiones. He ahí la relevancia de conocer la labor de la Universidad de nuestro presente.

### ***Propósito de la investigación***

El cuidado de sí como formación, resulta ser el objeto de estudio de la Pedagogía. La Pedagogía siempre ha sido una disciplina que tiene por proyecto exhortar al cuidado de sí no sólo en los espacios escolarizados, sino en todo lugar; busca, construye, analiza y estudia los elementos y los dispositivos que inciden en la formación de sujetos de los diversos espacios de una ciudad o contexto histórico para decirnos quiénes estamos siendo.

La Pedagogía ha problematizado y problematizará con respecto a la participación ciudadana para insistir no sólo a un trabajo ético sino también político y jurídico. Disciplinas como el Derecho y la Ciencia Política construyen sus discursos en la politeia, es decir, en torno a los derechos constitucionales, restándole importancia al cuidado de sí y olvidando que todo proyecto de Estado o ciudad tiene como eje central exhortar al gobierno y cuidado de sí, tanto de funcionarios como gobernantes y ciudadanía, siendo que las leyes escritas se erigen como un pacto acordado por todos o la mayoría de los miembros de un pueblo para sancionar a quienes se olvidan de gobernar y cuidar de sí, además de ser un conjunto de reglas que nos proyectan al futuro en busca del bienestar común.

La Pedagogía al invitar al gobierno y cuidado de sí efectúa su tarea en conexión al marco jurídico, pero al ver que la justicia jurídica no se ejerce con parrhesía –hablar franco o decir veraz- porque las personas que gobiernan no tienen un gobierno ni cuidado de sí -al permitir que sus apetitos o deseos las esclavicen, silenciando al pueblo y ejerciendo tiranía-, la Pedagogía seguirá advirtiendo de la importancia de gobernar y cuidar de sí más allá de lo jurídico, es decir, invitará a ejercitar la participación ciudadana como *“igualdad de palabra (parrhesía), igualdad de justicia*

*(dikaiosyne) e igualdad de participación (democracia)”* desde el marco ético-político para construir una vida en común donde el diálogo y la solidaridad sean los que imperen, no la opresión y el silenciamiento, en busca de la libertad y la *dikaiosyne* o justicia.

Inquieta decir que siempre ha habido luchas en el sujeto mismo y en las sociedades por alcanzar un pleno gobierno y cuidado de sí, las luchas son inagotables y esenciales para comprendernos y construirnos continuamente. Luchar nos recuerda que es imprescindible proyectarnos al futuro.

A partir de hallar la articulación entre cuidado de sí y participación ciudadana en nuestro devenir histórico, se presentaron una serie de inquietudes a fin de conocer si la Pedagogía sigue exhortando al cuidado de sí y si el cuidado de sí sigue conectado a la participación ciudadana; cómo la Universidad al ser un dispositivo de formación promueve el discurso de la participación ciudadana y cómo se manifiesta en la vida cotidiana la participación ciudadana de las universitarias y universitarios.

Para hallar respuesta a estas cuestiones es menester examinar los dispositivos de un espacio microfísico que den cuenta de ello, por lo que, producto de vivencias, facilidades materiales y humanas se decidió analizar el contexto universitario de la licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), tomando distancia del lugar y las personas que nos son familiares, y que eso familiar, lejos de nublar la mirada, dio pauta para una comprensión más rica de las prácticas y los discursos leídos.

La escuela –Facultad de Estudios Superiores Aragón- y, propiamente, el espacio correspondiente a la Licenciatura en Pedagogía son formas de contenido que definen un lugar de visibilidad de los discursos, es decir, el lugar donde se producen las evidencias de los discursos o saberes, la sensibilidad o percepción histórica. Un lugar que controla el acceso de los individuos a los discursos y mantiene relaciones antagónicas con otros discursos.

Para iniciar la búsqueda, las interrogantes guía proponen indagar *¿qué dispositivos de formación accionan la participación ciudadana en las y los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía? ¿Cómo se construyen los saberes sobre participación ciudadana de las y los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón a través de los dispositivos de formación? ¿Cómo se expresan las prácticas de las y los sujetos-estudiantes de la licenciatura en pedagogía en relación a la participación ciudadana?*

Con estos planteamientos quisimos exaltar la importancia de reconocer a los dispositivos de formación como tecnologías generadoras de conocimientos, subjetividades y prácticas de los sujetos; maquinarias que se instalan en nosotros y son identificables a partir de lo que hacemos, decimos y sabemos.

Los saberes y prácticas de los sujetos nos permiten elaborar una lectura del presente donde la historia ha dejado huellas que debemos rastrear para advertirnos de cómo nos hemos construido y así dibujar el mapa o diagrama de las relaciones de fuerza que constituyen el poder. Al detectar los discursos y las prácticas generados entre los actores sobre cuidado de sí y participación ciudadana, se conocerá qué subjetividades se hallan en formación y qué dispositivos las promueven. Por lo que el **objetivo general** de esta investigación es: *Analizar los dispositivos de formación para la participación ciudadana que se generan en la licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón a partir de la Genealogía Foucaultiana, con la finalidad de dar cuenta de la formación ética que están suscitando los dispositivos.*

Para proyectar el objetivo, echamos mano de diversos instrumentos para tener acercamientos a la realidad que construyen los sujetos estudiantes de la licenciatura en Pedagogía, esto no quiere decir que se hicieran de lado a docentes y demás personas, sino que la mirada estuvo centrada en los saberes, enunciabilidades y prácticas de estudiantes para rastrear los dispositivos, a partir de las marcas que dejan en los sujetos.

Los instrumentos empleados fueron el cuestionario a estudiantes, el diario de campo -donde se registraron las enunciaciones, visibilidades y prácticas de un grupo mientras tomaban clase en el aula- y entrevistas a docentes y estudiantes.

### ***El horizonte genealógico***

La presente investigación en la construcción del objeto de estudio echa mano de la genealogía como elemento que nos provee de herramientas para leer el mundo desde una visión crítica que reconoce al poder no sólo como elemento negativo o excluyente, sino también como productivo y útil porque es un fenómeno social y no meramente de carácter jurídico, dando paso a miradas transversales. Por lo que se hace pertinente un estudio microfísico del poder ascendiente y ya no global ni descendiente, donde se ponga suma atención a una institución local que incide en los procesos de formación de los sujetos.

Retomar la genealogía como herramienta teórica y metodológica no significa hallar el origen de algún objeto o concepto porque hacerlo sería buscar lo que ya está dado. Hacer genealogía implica diagnosticar o señalar la ubicación de lo que estamos siendo, recorrer con nuevos ojos al objeto de estudio, mirarle como si fuera la primera vez que se descubre, planteándole cuestiones totalmente nuevas. La genealogía como metodología alternativa arroja luz sobre lo que ya dábamos por perdido, la posibilidad de resistencia al pensar de otro modo.

Para hacer genealogía se requiere alborotar los elementos aparentemente perdidos y excavar bajo nuestros propios pies para que emerjan los vestigios de cómo nos estamos construyendo en nuestro presente. Abandonar una concepción objetivista de la verdad que no nos permite ver los diversos colores que van integrándose en lo que aparentemente es un solo color, siendo que la historia es múltiple y colorida.

La genealogía es ontología histórica o del presente porque examina el detalle del instante en nuestras prácticas, el cómo y por qué estamos siendo, sin pretender

examinar la evolución, no da cuenta de la realidad como totalidad sino de fragmentos de ella, elaborando una crítica local que rechaza los modelos universalistas; no trata de establecer reglas ni alcanzar la objetividad porque no se puede abarcar un conocimiento completo ni objetivo.

Su interés se da al identificar los saberes sujetos o contenidos históricos locales que fueron enterrados, manipulados o descalificados por la colonización de teorías formales, globales y funcionales; saberes que se cree son recientes y fueron generados por los discursos científicos. Esos saberes sujetos o marcas de los acontecimientos pasados se hallan inscritos en el cuerpo y su lenguaje. El cuerpo está atravesado por diversas líneas o regímenes que luchan al mismo tiempo, haciendo que un solo objeto se reajuste para propósitos radicalmente distintos, por lo que la historia *efectiva* mira sobre el cuerpo del presente para dilucidar el pasado tratando de desenmarañar esas líneas que están construyendo al sujeto.

La historia se puede descifrar a partir de las marcas que el sujeto trae consigo en el cuerpo, que no precisamente son golpes, sino saberes, conocimientos, prácticas, lenguajes, valores, actitudes, etc.

La categoría *Dispositivo* es inherente a la Genealogía porque está compuesta por regímenes o líneas de visibilidad, enunciación, fuerza, subjetivación, objetivación y fractura que se tejen en una red y que son las que atraviesan al cuerpo y construyen al sujeto. Esas líneas que conforman los dispositivos son las que a través de la genealogía se analizan, de tal manera que se va viendo un *mapa o diagrama* y quien lo analiza es un cartógrafo. La categoría dispositivo más que el objeto de estudio es la herramienta que permite conocer y analizar la red de discursos constituidos y constituyentes en los sujetos en formación.

### ***El almacén del objeto***

La estructura de la presente investigación se construye genealógicamente a partir de cuatro elementos que pretenden mirar la investigación de otro modo como son:

ventanal, archivos, diagrama y diagnóstico. El **ventanal** deja asomar panorámicamente parte del contenido desde el exterior y es conocido en otras investigaciones como *índice*. Los **archivos** nos muestran los saberes que se han ido construyendo en nuestro devenir histórico dando cuenta de peleas, atinos, muertes, renaceres y depresiones, es decir, el ir y venir de un objeto de estudio; la memoria de nosotros mismos que se rehace y olvida; un pasado en busca de futuro. Algunas investigaciones les suelen llamar *capítulos*. El **diagrama** es la actualización de los archivos, la construcción de la historia presente, un mapa de las relaciones de fuerza que constituyen el poder produciendo realidad y verdad, nombrados frecuentemente *hallazgos de la investigación*. Y el **diagnóstico** es señalar lo que estamos siendo para comprender cómo nos hemos construido en sujetos con límites y posibilidades de existencia.

El *archivo I: Formación y dispositivos* es un recorrido histórico con saltos en el tiempo, tratando de exponer para comprender qué es lo que hoy llamamos formación, de dónde proviene y por qué su construcción tiene que ver con la participación ciudadana. El rastreo inicia desde la Grecia antigua que concebía a la paideia como *cuidado de sí*, siendo un proyecto de formación para la ciudadanía y que al ver sus frutos es retomado por otras ciudades antiguas y por la modernidad, momento cuando la pedagogía se erige como disciplina y cuyo objeto de estudio va reconociendo como: *Formación*. Aquí en este archivo también se muestra cuál es la pertinencia y relación de un dispositivo de formación con un proyecto de formación.

En el *archivo II* se expone **El devenir histórico de la participación ciudadana** partiendo desde el nacimiento de la polis en Grecia que abarca la eunomía, isonomía y democracia, dando un salto a la modernidad donde se construyen las perspectivas liberal y republicana, las cuales influyen en perspectivas actuales como la teoría elitista competitiva, la democracia participativa y el comunitarismo. Asimismo, se problematiza lo que se está concibiendo por participación ciudadana desde el campo jurídico y desde el campo pedagógico, mostrando el estado de arte de la pedagogía en torno a la participación ciudadana.

En el *archivo III: El horizonte genealógico para la lectura del diagrama* se especifica cuál es el objetivo de la genealogía al desenmascarar los discursos, el porqué trabaja con archivos para construir diagramas y por qué le interesa diagnosticar lo que vamos siendo para escribir la ontología histórica. Aquí también se da a conocer el estado de arte en relación a la pedagogía y la genealogía, solicitando construir una pedagogía genealógica.

El *eslabón IV: El diagrama* es un análisis de los **Dispositivos de formación para la participación ciudadana de la licenciatura en pedagogía de la FES Aragón**, reconociendo que todas y cada una de las personas estamos trastocadas por diversos dispositivos, el dispositivo a analizar es la licenciatura en Pedagogía, pero los medios de comunicación, los lugares de trabajo, la familia, etc., son dispositivos que no se desconectan. Damos cuenta de las enunciaciones, visibilidades y subjetividades en torno al *cuidado de sí* y la participación ciudadana que se están construyendo en ese espacio microfísico y que también están atravesadas por lo macro.

El *eslabón V: El diagnóstico* muestra **¿Quiénes somos?** en este momento histórico y se visualiza a la licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón como espacio que abre posibilidades para pensar de otro modo.

En las **Consideraciones finales** se presentan los encuentros y alcances de la investigación dejando en la mesa huellas, cartas y archivos que alguien tendrá que desempolvar en algún momento cuando elabore una investigación sobre formación o participación ciudadana y desee actualizar el diagrama.



## Archivo I.

### FORMACIÓN Y DISPOSITIVOS

*“La cultura se ofrece en la forma entera del hombre, en su conducta y comportamiento externo y en su apostura interna. Ni una ni otra nacen del azar, sino que son producto de una disciplina consciente.”*

Werner Jaeger

#### **1.1 La formación ética como proyecto humano**

La formación en el devenir del ser humano ha sido trascendental para su existencia y supervivencia; es un elemento que le ha diferenciado de los demás animales y por el cual ha conformado grupos, pueblos, ciudades y sociedades. Es un proceso histórico por el cual hemos ido construyéndonos como personas que caminan o retroceden en busca de posibilidades de cambio, gestando luchas, rituales, choques, entierros y desentierros para ser lo que estamos siendo.

La formación en cada espacio y tiempo ha sido concebida de forma distinta, pero no deja de ser un proyecto implícito o explícito del ser humano. Contar con un proyecto para Heidegger (2005) significa *estar situados en la comprensión*, estar orientados o estar al tanto y saber qué hacer con nuestra existencia.

Para poder ser y hacer se requiere comprender e interpretar. *Comprender* es preocuparse por la existencia o su estar en el mundo, es esclarecer al sí mismo; *interpretar* es desentrañar o transparentar el entender previo, evitando el malentendido. Así, el comprender es una actividad inacabada que se orienta hacia el futuro. *Entender* o *aplicar* significa realizar el comprender, determinar la visión del rumbo ante tantas posibilidades para no perderse en ellas, implica apropiarse del ser que se está comprendiendo, colocarse en el mundo y decidir cómo se quiere existir.

Disponer de un proyecto es caminar hacia el futuro desde el presente, teniendo en cuenta el pasado.

Bajo esa idea de proyecto heideggeriana el presente archivo muestra el ir y venir de lo que se ha concebido como formación. Parte de él es una exposición de la lectura hecha por Foucault sobre el *cuidado de sí* como proyecto de formación histórico.

### **1.1.1 El *cuidado de sí* como *paideia*: Un proyecto de formación ciudadana**

El *cuidado de sí* está trazado por dos acepciones griegas: *gnothi seauton* y *epimeleia heautou*. La primera acepción es un grabado del templo u Oráculo de Delfos que significa *conócete a ti mismo*, haciendo una invitación a los asistentes del templo para no hacer demasiadas preguntas y no excederse en los pedidos; es un consejo de prudencia, conocimiento y **reflexión** de sí mismo o de lo que se va a hacer.

La segunda acepción -*epimeleia heautou*- significa *preocupación o inquietud de sí*, ocuparse de la razón, la verdad y el alma; una reflexión que lleva a la **transformación** del sujeto (Foucault, 2006).

El Cuidado de sí como *epimeleia heautou* para el siglo V a. c. ya era una cuestión de suma importancia entre los filósofos y ciudadanos, un imperativo necesario para la vida en la polis; una práctica y una búsqueda por transformar el ser siendo sujeto; la unificación entre el yo y la ciudad, es decir, la ***Paideia***.<sup>1</sup>

Esta *paideia* se concebía como un proyecto de formación que se comparte con todos los ciudadanos y los que llegarían a serlo, donde se promueve un conjunto de cualidades morales y espirituales como el respeto a sí mismo y a los demás. Era un proyecto de formación exhibido en dos planos: a nivel comunidad o polis y a nivel de

---

<sup>1</sup> El término *Paideia* comenzó a emplearse en la Grecia Clásica en el siglo V a. c. en los poemas de Esquilo, significando *crianza de los niños* (Jaeger, 2010: 20). Pero con el tiempo dicha palabra se fue asociando a la educación, cultura y formación no sólo de niños sino de los ciudadanos y después, de toda persona. Aunque no existe traducción exacta de lo que significa *Paideia*, se asemeja a la palabra alemana "*bildung*".

individualidad, a partir de prácticas y rituales que se encarnaron en los ciudadanos. Al relacionarse con los otros se relacionaban consigo mismos y al relacionarse consigo mismos se relacionaban con los otros, generando una relación dialéctica entre *paideia* –proyecto de formación ciudadana donde todos se adscriben- e *Inquietud de sí* -trabajo sobre sí mismo.

Los contenidos de ese proyecto de formación o Paideia fueron nutriéndose de los ideales de la nobleza caballeresca de poetas como Homero, Hesíodo y Arquíloco<sup>2</sup>, quienes promovían el señorío y la *areté* (*virtud*) del hombre noble guerrero que buscaba ser honrado por su triunfo en los combates. Ya en la Grecia clásica del siglo V a. c. el concepto de señorío y *areté* no sólo era exclusivo de la nobleza sino que se fue promoviendo a todo el pueblo<sup>3</sup>. La interpretación literal de *hombre noble* pasa a ser alegórica -*hombre noble de corazón o espíritu, hombre que posee la soberanía de su espíritu o gobierno de sí-*, centrada en un ideal ético para todos y ya no restringido a la aristocracia, abarcando comunidad e individualidad.

De estos poetas también se retomaron las críticas en relación a sobrepasar los límites (*hybris*) y la injusticia que cometían los nobles en busca de poder. Por lo que, el proyecto de formación o paideia al fundamentarse en la virtud o *areté* buscaba ejercer la justicia (*dikaiosyne*), el derecho (*diké*) y la libertad (*eleuthería*); un relacionarse con las leyes (*themis*), la política (*politeia*) y la ética (*éthos*).

---

<sup>2</sup> **Homero** es un poeta del siglo VIII a. c. quien escribió los relatos épicos la *Ilíada* y la *Odisea*, donde se narran los sucesos antes, durante y después de la guerra de Troya. **Hesíodo** es contemporáneo de Homero, autor de *Los Trabajos y días*, *Teogonía* y *El escudo de Heracles*; su obra narra una genealogía de los dioses, el origen del cosmos y el trabajo como el origen del bien. **Arquíloco** es un escritor lírico del siglo VII a. c. a quien se le atribuye la invención de la sátira, con la cual critica los vicios de sus contemporáneos; entre sus obras destacan el Himno a Hércules cantado en los juegos olímpicos (Jaeger, 2010).

<sup>3</sup> El nacimiento de la *polis* alrededor del siglo VIII a. c. en Atenas, implicó la desaparición gradual de las monarquías y el comienzo del estado o ciudad donde ya no hay un rey que gobierna sino el *demos* o pueblo (Jaeger, 2010; Rodríguez, 1997). Aunque la figura del rey decaía prevalecían las clases nobles, por lo que el término *dêmos* o pueblo hace referencia a la oposición del rey o tirano. En la Atenas clásica se reconocía por **pueblo o demos** a todos los hombres libres mayores a 20 años nacidos o paridos por una madre y padre atenienses, sin importar su descendencia noble (Foucault, 2010: 88).

Según Jaeger (2010), en los tiempos homéricos el concepto **dike**<sup>4</sup> significaba el establecimiento y cumplimiento de una pena, ofreciendo una compensación económica –como tierras- si se agredió a alguien: *dar a cada cual lo debido, pagar lo mismo con lo mismo*; mientras que para los siglos de la Grecia clásica se le adjudica el cumplimiento de la justicia, derecho igual y conciencia jurídica para todos los ciudadanos, conectada muy estrechamente con la isonomía. Cabe indicar que el término *dike* posee diversas acepciones, pero éstas son las más próximas.

El proyecto de formación ciudadana hizo necesaria la acuñación de una nueva palabra en el marco de la ley escrita que señalara los límites justos y derivara de la areté como una de las más preciadas virtudes a cultivar, incluyendo en ella misma todas las virtudes ciudadanas: **dikaiosyne**<sup>5</sup>. En el *marco jurídico* implicaba *justicia* y en el *marco ético* implicaba *sabiduría y cuidado de sí*. Ambos marcos no estaban desconectados sino que eran uno mismo, exhortando a un *gobierno de sí* para ser parte del gobierno de la ciudad, teniendo derecho a la *igualdad de palabra, igualdad de justicia e igualdad de participación*. Sin duda el lema del siglo IV: “*Educado en el ethos de la ley*” ilustra cómo el proyecto de paideia estaba enlazado a la educación de la ciudadanía, fundamentada en las leyes escritas para ejercer isonomía, isegoría, democracia y parrhesía.

Foucault (2010) citando a Polibio (siglo II a. C.) también nos da prueba de ello al contextualizar las formas de gobierno de las ciudades aqueas donde se retoma el proyecto de formación o paideia tanto en el plano ético como en el constitucional, ejerciendo isegoría, parrhesía y democracia. La democracia es concebida por Polibio como el perfecto régimen que persigue el más alto ideal de igualdad y que no puede desligarse de la isegoría ni de la parrhesía.

---

<sup>4</sup> En la Grecia antigua era concebida como una deidad que da cuenta a Zeus de todos los malos actos o acciones de los hombres, siendo su tarea perseguir y atrapar a aquellos que sobrepasan los límites, evocándose como justicia (Garibay, 2003).

<sup>5</sup> Tanto Platón como Aristóteles señalan que la *dikaiosyne* o *justicia* contiene toda la areté o verdadera virtud ciudadana abarcando las cuatro virtudes primordiales: valor, prudencia, sabiduría y justicia (Jaeger, 2010: 110; Platón, s. f.: 26).

La palabra *isonomía* implica igualdad de derechos y obligaciones para consigo mismo y para con los demás ante la ley. En la *democracia* cuando alguien es reconocido como ciudadano se es miembro del demos o pueblo y por lo tanto, se es participe del poder, el poder no recae en uno solo sino en el demos. La *ísegoría* es la igualdad de palabra o derecho estatutario a emitir opinión sea en la asamblea, tribunales o por medio del voto. Y la *parrhesía* es la libertad de tomar la palabra en la asamblea o en cualquier lugar (aunque no se tenga un cargo) y atreverse a decir la verdad, es más una tarea ética que jurídica (Foucault, 2010).

La isonomía, ísegoría, democracia y parrhesía como elementos del proyecto de formación ciudadana desembocan en el proyecto personal, hermanándose de tal manera que uno no podía estar sin el otro; así se elabora un trabajo sobre sí mismo en relación a los otros, adquiriendo el estatus de *ciudadano*.

Se observa que el ser ciudadano delegaba al sí mismo la tarea ética-política del *gobierno de sí* para ser participes en el gobierno de la ciudad. La **ética** es pensada como éthos, la manera de ser y comportarse del sujeto, expresada en su aspecto y vestimenta como en su modo de actuar ante determinadas circunstancias o eventos. Una práctica reflexiva de la libertad donde, como dice Foucault (1999: 400), ser libre significa no ser esclavo de sí mismo ni de sus apetitos.

*Se trata de una manera de controlar y limitar. Pues si bien es cierto que la esclavitud es el gran riesgo al que se opone la libertad griega, hay también otro peligro, que aparece a primera vista como lo inverso de la esclavitud: el abuso de poder. En el abuso de poder, uno desborda lo que es el ejercicio legítimo de su poder e impone a los otros su fantasía, sus apetitos y sus deseos. Así se encuentra la imagen del tirano o simplemente del hombre poderoso y rico, que se aprovecha de este poder y de su riqueza para abusar de los otros y para imponerles eso, un poder indebido.*

Al hacerse esclavo de sí mismo se sobrepasan los límites en relación a los otros, no se reflexiona la libertad y no hay un *cuidado de sí*, sólo tiranía e injusticia descargada en sí mismo y en los otros.

El éthos al remitir a un *cuidado de sí* que exhorta a vincularse con los otros, construye la libertad como política. La libertad es ética y también **política**. Al conocerse y preocuparse por sí mismo se ocupa y cuida de los otros, mirándose y reconociéndose a través de ellos, siendo capaz de gobernarse y gobernar a los demás. Es saber cuál es su lugar entre y para con los otros, en la casa, en la ciudad y en el mundo.

Al alternar con los otros, en cualquier relación, el poder está siempre presente generando *relaciones de poder*, como en el caso de los ciudadanos griegos que en su estatus de hombres libres establecían relaciones de poder móviles. Pero cuando en esa relación, uno de los dos no es libre o su libertad es limitada, entonces se entabla una relación de dominación donde uno violenta al otro. Sin embargo, ahí se da una posibilidad de resistencia o búsqueda por restringir la dominación; se abre un espacio para la libertad y la justicia (Foucault, 1999).

Para elaborar una práctica reflexiva de la libertad al relacionarse con los otros, es menester que el sujeto elabore un trabajo sobre sí mismo o ejercicio de reflexión ontológica -desplegada por la tarea ética-política- que permita el acceso a la verdad, donde el sujeto ponga en juego su propio ser, se conozca y cuestione hasta dónde es capaz, de qué duda y quién está siendo; elabore toda una práctica espiritual. Ante esto Foucault (2006: 34) señala:

*Para la espiritualidad, un acto de conocimiento jamás podría, en sí mismo y por sí mismo, lograr dar acceso a la verdad si no fuera preparado, acompañado, duplicado, consumado por cierta transformación del sujeto, no del individuo sino del sujeto mismo en su ser de sujeto.*

La *inquietud* o *preocupación de sí* al ser una práctica que se ocupa del alma nos brinda la purificación, tranquilidad y el descubrimiento de la sabiduría. Es el ejercicio ontológico de conocerse que nos lleva a conocer y decir la verdad. Y al decir la verdad se ejerce la *dikaiosyne*.

Por lo tanto, *política* es la manifestación del sujeto ético a través de la isonomía, isegoría, democracia y parrhesía, donde el sujeto no sólo se rige mediante ciertos valores y reglas, sino que también se perfecciona y transforma a sí mismo.

Como podemos ver, el proyecto de *paideia* tenía como núcleo central la formación de sujetos políticos pensados desde lo ético. Por eso, hablar del *cuidado de sí* o *trabajo sobre sí mismo* gira en torno a la reflexión política, ética, ontológica y pedagógica, ya que no se miraban en separado, precisamente porque la libertad y la verdad son su hilo conductor.

#### **1.1.1.1 La labor pedagógica de los sofistas: Inquietar la inquietud**

En cuanto a la reflexión pedagógica, para impulsar el proyecto de formación ciudadana como cultivo o *cuidado de sí*, se requirió de gente que inquietara la inquietud o exhortara a los ciudadanos a ser parte del proyecto de formación; gente que hoy conocemos como pedagogas y pedagogos,<sup>6</sup> pero que en Grecia eran conocidos como Sofistas.

Los sofistas eran personas que promovían conocimientos y dialogaban con la gente ciudadana o no, jóvenes, ancianos y extranjeros; algunos lo hacían por dinero o remuneración y otros por ética o cuidado de sí. Los que anteponían el cobro mentían con tal de obtener ganancias, mientras otros lo hacían por una cuestión ética invitando al diálogo hasta construir un debate público que desembocaba en la reflexión dialógica, propia y de conjunto. En esos diálogos se cuestionaban los valores, modos de proceder, rituales y costumbres del presente, pasado y futuro. A quien no le quedaban claras las leyes jurídico-sociales y se regía por sus apetitos, por medio del diálogo se cuestionaba y reflexionaba en relación a su realidad

---

<sup>6</sup> Los llamados *pedagogos* –paidagogos- en Grecia eran los esclavos que conducían a los niños a la escuela, pero Eurípides en *Ión* nos muestra que también fungían como consejeros y escuchas de mujeres y hombres a lo largo de su vida, acompañándolos en el dolor y su acontecer diario (Foucault, 2010).

comunitaria. Una pregunta bastaba para iniciar la discusión del sí mismo en conexión a los otros.

En la apología de Sócrates, Platón (2005: 14) nos da muestra de la tarea pedagógica o sofista de Sócrates centrada en *inquietar la inquietud* o *cuidado de sí* en las personas o gente con la que se habita en la ciudad y no en las cosas o construcciones de la ciudad:

*He aquí de qué manera hablaré a los jóvenes y a los viejos, a los ciudadanos y a los extranjeros, pero principalmente a los ciudadanos; porque vosotros me tocáis más de cerca... Toda mi ocupación es trabajar para persuadiros, jóvenes y viejos, que antes del cuidado del cuerpo y de las riquezas, antes que cualquier otro cuidado, es el del alma y de su perfeccionamiento; porque no me canso de deciros que la virtud no viene de las riquezas, sino, por el contrario, las riquezas vienen de la virtud y que es de aquí de donde nacen todos los demás bienes públicos y particulares...mi único objeto ha sido procuraros a cada uno de vosotros en particular el mayor de todos los bienes, persuadiéndoos a que no atendáis a las cosas que os pertenecen antes que al cuidado de vosotros mismos, para haceros más sabios y más perfectos.*

El alma de la ciudad se encuentra en las personas y no en los edificios que suponemos son la ciudad, mas bien los edificios y las cosas están en la ciudad. Sócrates al invitar a cuidar de sí elabora una crítica a no dejarse llevar por los apetitos como la adquisición de bienes o riquezas materiales que nos esclavizan. Recalca que el cuidado del alma o perfeccionamiento de la virtud es una práctica espiritual que nos permite el acceso a la verdad o sabiduría y la transformación de nuestro ser. Con ello, vemos que la Pedagogía tiene como tarea la *exhortación de la virtud, cuidado del alma o cultivo de sí*. Cuidar del alma es una práctica ética, política y pedagógica porque el trabajo o cuidado de sí lo hacemos acompañados de otros. Es difícil poder construirse y transformarse como sujeto sin la mediación de esos otros.

Foucault en los cursos impartidos en el Collège de France en 1982, editados en el libro *Hermenéutica del Sujeto*, analiza el diálogo de Platón llamado *Alcibíades* donde se ilustra el *cuidado de sí*. Nos explica que el cometido pedagógico de los



filósofos griegos como Sócrates era “clavar el aguijón a los demás para que se agiten o muevan a lo largo de la vida”, promover el *cuidado de sí* como un compromiso social por medio de actitudes y una serie de acciones (Foucault, 2006). Así la *epimeleia heautou* o *cuidado de sí* es:

*Una manera determinada de considerar las cosas, de estar en el mundo, realizar acciones, tener relaciones con el prójimo. La epimeleia heautou es una actitud: con respecto a sí mismo, con respecto a los otros, con respecto al mundo...también designa, siempre, una serie de acciones, acciones que uno ejerce sobre sí mismo, acciones por las cuales se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica y se transforma y transfigura (Foucault, 2006: 28).*

El proyecto de formación o *paideia* al concebirse como un proyecto de vida y de ciudad, mostrándose en las **actitudes** y las **acciones** refleja la cuestión ética-política de las personas y enlaza la filosofía con la espiritualidad al cuestionarse por la verdad y acceder a ella al transformarse el sujeto.

Sócrates al comenzar a disertar con Alcibíades le dice que todos sus seguidores se han marchado, pero que él sigue ahí porque lo ama y le interesa invitarle a cuidar de sí, sobre todo si tiene a cargo ser gobernante. Al cuestionarle a Alcibíades si está preparado para ello y si es así cuáles son sus cualidades, Alcibíades da cuenta que no sabe que ignora saberlo; cree saber cuál es su función como gobernante, cree tener riqueza, cree saber qué es la justicia e ignora lo más importante: tener que *cuidar de sí*.

Sócrates le muestra a Alcibíades que en Esparta los reyes o gobernantes reciben una educación y *cuidado de sí* desde muy pequeños para cuando les llegue el momento de comandar:

*En el nacimiento del primogénito, que debe suceder en la corona, todos los pueblos de este gran imperio celebran con festejos este día, y posteriormente todos los años se solemniza el día con sacrificios solemnes en todas las provincias del Asia; en lugar de que cuando nosotros nacemos, mi querido Alcibíades, se nos puede aplicar el dicho del poeta cómico: apenas nuestros vecinos se aperciben de ello. El tal niño es educado, no por una nodriza de bajo nacimiento, sino por los más virtuosos eunucos de la corte, que tienen cuidado de formar y amoldar su cuerpo para que tenga el*

*talle más hermoso posible, y cuyo empleo da una consideración muy alta. Cuando tiene siete años, le pone a cargo de escuderos, y entra ya a ejercitar la caza. A los catorce se le entrega a los preceptores del rey, que son cuatro señores escogidos, los más estimados de toda la Persia, y se procura que estén en el vigor de la edad; el uno pasa por el más sabio, el otro por el más justo, el tercero por el más templado y el cuarto por el más valiente. El primero le enseña la magia de Zoroastro, hijo de Ormuzd; es decir, la religión y todo el culto de los dioses, y le enseña igualmente todos los deberes de buen rey. El segundo le enseña a decir siempre la verdad, aunque sea contra sí mismo. El tercero le enseña a no dejarse jamás vencer por sus pasiones, a fin de que se mantenga siempre libre y rey, teniendo siempre imperio sobre sí mismo. El cuarto le acostumbra a ser intrépido, y le enseña a no temer nada; porque si teme, es esclavo (Platón, s. f: 26).*

Los cuatro profesores al cultivar a los gobernantes espartanos en sabiduría (sophia), justicia (dikaiosyne), templanza (sophrosyne) y valor (andreia), cuidan de sí mismos y de los otros, cuidan de su alma, teniendo presente que el alma de la ciudad es el sujeto. Si el sujeto no es justo ni libre, entonces la ciudad será esclava de sí misma y la paz y la concordia se perderán. De ahí la relevancia del *cuidado de sí*.

Sócrates le indica a Alcibíades que llegado el momento tendrá que gobernar a su alma y a sus apetitos antes que gobernar a los hombres, por eso debe estar preparado reflexionando, meditando, ejercitándose, conociéndose y comparándose con sus enemigos.

Alcibíades al percatarse de la ignorancia que ignora, se propone cambiar su actitud y conducta para perfeccionar la virtud, respondiendo: *Voy a preocuparme por la justicia*, es decir mirar en el alma para hallar la sabiduría o verdad que se manifiesta como una luz que brilla en el interior y exhibe los bienes de la persona, si sólo hay oscuridad no sabrá a dónde ir ni gobernarse porque no sabe quién es.

Foucault (2006) señala que ocuparse de la justicia (dikaiosyne) equivale a ocuparse de la sabiduría, porque acceder a la sabiduría es acceder a lo divino, se distingue el bien del mal y sus actitudes y acciones corresponden a las de un ciudadano que ejerce la isonomía, parrhesía, isegoría y democracia. Ocuparse de la dikaiosyne es ocuparse del alma y de la ciudad, ocuparse de uno mismo y de los otros.

Sócrates al clavar el aguijón en los otros, como en Alcibíades, a través de la disertación, nos sugiere que el mediador o maestro es imprescindible para poder inquietar la inquietud. Pero ese maestro primero requirió cultivarse, conocerse a sí mismo, conocer lo que pasa en la ciudad y fuera de ella, además de seguir cuidando de sí en todo momento para exhortar a los otros, de lo contrario él también caería en la ignorancia que se ignora.

No hay proyecto de formación ciudadana sin la mediación de otro, no hay transformación si alguien no señala la ignorancia que se ignora. La reflexión pedagógica versa sobre la reflexión del *cuidado de sí -gnothi seauton y epimeleia heautou-* porque la pedagogía siempre se cuestiona qué tipo de personas se pretenden cultivar o cómo se está formando el alma de la ciudad, hallando *posibilidades* de cambio y creación.

Foucault (2006) advierte de dos limitaciones del *cuidado de sí*: la primera es que sólo se promovió a hombres de élite, aunque después se expandió a todos los ciudadanos, el obstáculo oscila en que las mujeres, extranjeros, esclavos y niños no eran tomados en cuenta por no ser ciudadanos.

La segunda limitación es que no se garantizaba el *cuidado de sí* para y durante toda la vida, se selecciona un periodo específico de edad para exhortar la virtud, dejando la vejez de lado. Comenta (2006: 85):

*Hay que ocuparse de sí mismo no cuando uno es joven, y debido a que la pedagogía ateniense demostró ser insuficiente, sino en todas las circunstancias, porque la pedagogía, cualquiera sea, es incapaz de garantizarlo. Y hay que ocuparse de sí mismo durante toda la vida, con la madurez como edad crucial, edad determinante. La edad privilegiada en la cual es necesaria la inquietud de sí ya no es la salida de la adolescencia sino el desarrollo de la madurez. Con la consecuencia de que lo que prepara la inquietud de sí no es, como sucedía en el caso del adolescente, la entrada en la vida adulta y la vida cívica. El hombre joven no va a ocuparse de sí mismo para convertirse en el ciudadano o, mejor, en el jefe que se necesita. El adulto debe ocuparse de sí mismo, pero ¿para preparar qué? Su vejez.*

Esta segunda limitación en torno a la edad muestra cómo la pedagogía reflexiona las necesidades de su tiempo y espacio, al ser la guerra y los juegos olímpicos símbolos de victoria y fuerza física, nos da cuenta de la importancia de ser joven y promover en los jóvenes el *cuidado de sí*, sin detenerse a pensar que mientras haya vida el sujeto sigue en movimiento, sigue cultivándose y sigue transformándose, sin interesar la edad ni el género. Se olvida de formar para la vida, en todo momento y condición, pues al relacionarse siempre con los otros se está en peligro de sucumbir a los apetitos -siendo esclavo de sí mismo-, haciéndole daño a esos otros y al sí mismo. La pedagogía a lo largo de la historia reconsidera estas dos limitaciones y trabaja para incluirlas en sus prácticas.

Así vemos que el *cuidado de sí* como paideia consistía en la formación ética de los ciudadanos, cuidar del alma propia para cuidar el alma de la ciudad, lo que conlleva a construirse en un **plano ontológico y un plano político**. Si no hay paz en el alma del sujeto, tampoco habrá paz en el alma de la ciudad -los sujetos o ciudadanos-. Todo se resume en la **dikaiosyne**.

La dikaiosyne al exhortar a la **igualdad de palabra, igualdad de justicia e igualdad de participación**, remite que para tener *igualdad de palabra* se debe hallar la verdad en sí mismo, accediendo a la sabiduría divina, sólo así se podrá comportar consigo mismo y con los otros como corresponde a un sujeto libre que entabla relaciones de poder móviles, atreviéndose a decir la verdad -aunque corra el riesgo de ser castigado hasta con la muerte por decirla- y permitiendo a los otros expresar la verdad, ejerciendo la **parrhesía**. También expresa que para asumir la *igualdad de justicia* es necesario tomar las riendas de su propia alma y dominar los apetitos o deseos para convivir con su entorno y no sobrepasar los límites, esa es su obligación y su derecho; al no tomar las riendas de su alma sobrepasará los límites violentándose así mismo y a los demás con su tiranía o ego de gigante, negando la igualdad de condición. Es su obligación y su derecho encontrar la paz y la verdad interior que se manifestará para con los otros como **isegoría** e **isonomía**. Finalmente, se podrá lograr una *igualdad de participación* si uno es parte del alma de

la ciudad o miembro del pueblo, adquiriendo la tarea de elaborar un trabajo en sí mismo para trabajar en la ciudad, que no es más que gobernarse a sí mismo para poder contribuir a gobernar la ciudad, construyendo el poder del pueblo o **democracia**.

El proyecto de formación ciudadana llamado paideia tiene como eje central la dikaiosyne, que se despliega como isegoría, isonomía, democracia y parrhesía, elementos políticos que desembocan en el proyecto personal de cada sujeto. El sujeto a lo largo de la vida siempre está cambiando debido al movimiento continuo de su alma, la dikaiosyne una y otra vez enciende la luz. La verdad y la sabiduría nunca se mantienen estáticas porque también están en movimiento, se van transformando con él; la perfección de la virtud nunca se logra, pero cada movimiento le acerca a ella.

Sin dikaiosyne no hay ética ni política porque el *cuidado de sí* al ser un proyecto ético-político se construye a partir de ella; el sujeto se conoce en y por la dikaiosyne, la conoce y reconoce en los otros y la ejerce. Así la formación ética remite a la formación política y la formación política remite a la formación ética.

La dikaiosyne no pondera a un sujeto jurídico o a un sujeto de derecho donde obedecer las leyes constitucionales importa más que los sujetos mismos como lo vemos en nuestro contexto, sino a un sujeto ético que busca conocerse y preocuparse por sí mismo para poder ejercer un *gobierno de sí*.

Lo que nos muestra la cultura griega en su literatura es la conformación de un proyecto donde siempre se gestaron luchas en el alma del sujeto y en la ciudad al pretender trabajar por un *cuidado de sí*, pues los deseos, apetitos y pasiones humanas parecen ser más fuertes y resistirse a ser gobernadas, implicando un daño continuo al sí mismo y a los otros.

### 1.1.2 Repensando el *cuidado de sí: Bildung* o para sí

Se había mostrado que en la Grecia clásica la verdad se hallaba dentro del sujeto y al acceder a ella se accedía al ser. Durante el cristianismo la perfección sólo se podía encontrar al tener fe en Dios y sacrificarse a sí mismo para purificar el alma.

En el siglo XVII con René Descartes la verdad se transformó totalmente, determinando su acceso a través del conocimiento, aunque el ser del sujeto no se modifique. Se coloca la cuestión de la existencia afuera, a partir de las evidencias. Ante esto Zygmunt Bauman (2002: 152) comenta:

*El pecado original de Descartes es formular los objetos como teniendo desde un principio solamente el modo de Vorhandenheit, es decir, de “estar allí afuera” ocupando un lugar en el espacio, encerrados en sí mismos, atrincherados y a salvo de la existencia humana práctica, desde la cual sólo pueden mirar, contemplar. Al haber reducido primeramente su Ego a la mera capacidad de pensar, al haber permitido que este Ego empobrecido se comunicara con el mundo sólo a través de la contemplación.*

El “pienso, luego existo” como principio filosófico se libera de la espiritualidad. La filosofía seguirá concentrándose en hallar la verdad, pero sin tomar en cuenta la espiritualidad. El alma del sujeto ya no importa para cuidarla y transformarla, el sujeto ya no es el alma de la ciudad sino su capacidad de demostrar las reglas del método científico. La ciudad y sus habitantes se transforman a partir de la transformación de la ciencia, lo que resulta una alternativa superficial.

El siglo XIX es uno de los siglos donde la filosofía trata de repensar la idea de que la verdad se halla en el sujeto, exhortando a unir espiritualidad con filosofía (Foucault, 2006). Hegel es uno de los filósofos que trata de liberarse de la convicción de que la verdad sólo se puede hallar a través del método científico. Elabora una crítica a la construcción de la ciencia basada en el conocimiento matemático y la demostración de evidencias, señalando que su intelección opera en la superficie sin afectar a la cosa misma o materia, generando una verdad irreal. En su obra *Fenomenología del Espíritu* (2003: 35) afirma:

*Lo que se consigue con este método... es, concretamente, un diagrama parecido a un esqueleto con etiquetas pegadas encima o a esas filas de tarros rotulados que se alinean en las tiendas de los herbolarios; tan claro es lo uno como lo otro, y si allí faltan la carne y la sangre y no hay más que huesos y aquí se hallan ocultas en los tarros las cosas vivas que contienen, en el método a que nos referimos se prescinde de la esencia viva de la cosa o se la mantiene escondida. Ya hemos visto cómo este método se convierte, al mismo tiempo, en una pintura absoluta de un solo color cuando avergonzándose de las diferencias del esquema, las hunde en la vacuidad de lo absoluto, como algo perteneciente a la reflexión, para lograr así la identidad pura, el blanco carente de forma.*

Hegel es muy claro cuando asevera que el método matemático esconde la esencia de las cosas y de los sujetos, oculta lo más importante que es el alma. Un cuerpo no tiene vida sin alma, al emplear solamente sus huesos se está hablando de objetos vacíos, como si el dominio de un hueso nos ayudara a entender el devenir de nuestra existencia proyectada hacia el futuro. Además, el absoluto al negar el alma del sujeto, desconoce al sujeto y cosifica su racionalidad, manteniéndola en la inmediatez del número, uniformándola en el universal (Horkheimer y Adorno, 1998).

Hegel recupera la idea de que lo más importante para un proyecto de ciudad, Estado o humanidad es el cuidado del espíritu para construir, en vez de un individuo singular, un individuo universal llamado sujeto. El sujeto o individuo universal coexiste con los demás individuos universales, transitando del **en sí** al **para sí**, del interior al exterior, buscando la superación de sí mismo o su ser conocido a partir de la negatividad o insatisfacción en vez de la plenitud, negar lo que era antes para permitir el cambio o transformación.

El **en sí** refiere al ámbito de la animalidad o dimensión biológica, la inmediatez. Representa al individuo singular que se deja llevar por sus deseos sin anteponer la razón, lo que los griegos llamaban ser gobernado por los apetitos haciéndose esclavo de sí mismo. El **para sí** es la instancia que se regula por la autoconciencia, implica un sí mismo y un nosotros. Esa autoconciencia es reflexión dentro de sí mismo, **besonnenheit** o formación del juicio que inhibe el instinto animal para elaborar un movimiento que consiste en devenir el sí mismo en otro hasta hallar la verdad del ser.

Hegel (2003: 24) dice que: “El espíritu sólo conquista su verdad cuando es capaz de encontrarse a sí mismo en el absoluto desgarramiento”, es decir, en la elevación a lo universal que supera la inmediatez con la verdad; al transformarse el sujeto se transforma su realidad en su accionar con los otros. De no haber un desgarramiento o penetración del espíritu no se puede hallar la verdad o superación de su ser conocido. El *para sí* es Formación –***bildung***–, acceso a la humanidad, que para los griegos era *cuidado de sí*. Formarse es elevar la individualidad a lo universal; es un proceso interior que permite el cambio espiritual profundo y constante.

La manifestación de ese acceso a la humanidad –*bildung*– o cambio espiritual es la **ética**, concebida por Hegel (2003: 374) como: “existencia exterior en la cultura y en el pensamiento que se sabe a sí mismo”. Es la manifestación del *para sí* al generarse el movimiento transformante del *en sí*.

Ese movimiento transformante nos lleva a perfeccionar la virtud y tener acceso al deber universal o buena conciencia. Hegel (2003:377) expresa:

*Lo que el singular hace para sí beneficia también a lo universal, y cuanto más vela por sí tanto mayor es no solamente su posibilidad de ayudar a otros, sino que su realidad misma se halla solamente en ser y en vivir en conexión con los otros; su goce singular tiene esencialmente la significación de entregar con ello a los otros lo suyo y ayudarles así a adquirir su propio goce. En el cumplimiento del deber hacia el singular, y por tanto hacia sí mismo, se cumple, pues, también el deber hacia lo universal.*

Con esto decimos que el sujeto universal al gobernarse, elabora o exhorta a elaborar las tareas que los individuos singulares abandonan o no quieren hacer para beneficio propio y de los demás. Es tomar conciencia del deber, un ser para otro; lo que le hace daño al otro le hace daño al sí mismo.

Hegel en *Filosofía del Derecho* (1985:165) reitera su conceptualización de ética o éthos como movimiento del *en sí* al *para sí* que desemboca en el Espíritu objetivo, conformado por la participación de los individuos universales, manifestado como una práctica autoconsciente de la libertad:



*La eticidad es la idea de la libertad, como el bien vivo que tiene en la autoconciencia del sí su saber y su voluntad, y por medio de su actuar, su realidad; así como éste tiene su fundamento en sí y para sí y su fin motriz en el ser ético; la eticidad es el concepto de libertad devenido mundo existente y naturaleza de la autoconciencia.*

La libertad del sujeto se hace participe en la conciencia universal, al saber cuál es su deber para con los otros en su obrar, al reconocerse en el todo del que forma parte, respetarse y respetar a los demás, lograr que las intenciones y comportamientos individuales se identifiquen con las intenciones del universal. Es decir, la libertad se da como armonía entre el sujeto y el mundo mediada por la autoconciencia. Desde el momento en que el sujeto universal se piensa para otro se mueve entre la ética y la política. **Ética y política son en sí mismas formación** –*bildung*–, representan el movimiento del espíritu subjetivo al espíritu objetivo<sup>7</sup>, la conciencia que trabaja por encima de la inmediatez dando lugar a la generalidad (Gadamer, 1997), concibiendo la libertad como posibilidad de existencia.

Hegel ahonda bastante sobre lo que significa libertad en relación a las concepciones de la Grecia Clásica, intentando trascender el esclavismo propio de esa cultura por medio del derecho que encuentra su verdad en el Estado garante. Sólo él puede avalar la esencia del sujeto que es la libertad, debido a que siempre habrá individuos singulares que violenten la libertad de los demás.

Elabora una crítica al derecho abstracto al situarlo como una forma vacía por no penetrar el espíritu, dejándose llevar por la inmediatez. Afirma que este derecho: “desprecia en las acciones las consecuencias y juzga las acciones por las consecuencias y hace medida de lo que es justo y bueno” (1985: 125) sin pensar en

---

<sup>7</sup> El proyecto de Hegel radica en la idea de un *espíritu subjetivo* que es la forma más imperfecta y menos poseedora de conciencia. Un *espíritu objetivo* representado en la familia, la sociedad civil y el Estado que es la universalidad. Y el *Espíritu absoluto* conformado por tres formas de conocimiento: percepción sensible (arte), representación interna (religión) y pensamiento conceptual (filosofía) (Garzón en Hegel, 1985; Covarrubias, 2002). A través de ellos se puede conocer el mundo natural y social, su realidad y su espíritu, conciliando filosofía con espiritualidad y espiritualidad con ciencia.

el individuo dañado ni en el dañador desde la perspectiva ética, cayendo en la superficialidad del intelecto, manifestándose como simple venganza.

El llamado de Hegel es **reconciliar al sujeto de derecho con el sujeto ético**, donde el derecho constitucional sea penetrado por el espíritu universal, integrando al *para sí* -el nosotros- al Estado, siendo el Estado la realidad de la idea ética. Así, la constitución del Estado se hará presente y no será un documento con buenas intenciones que sirve para guardarse; será una forma de vida razonada por los individuos, hallada al efectuar el movimiento constante del *en sí* al *para sí*, donde la verdad alumbra el espíritu y la libertad se asoma. Es decir, su propuesta es conjuntar el plano ontológico con el plano político, el proyecto de vida de cada sujeto con el proyecto de Estado, sólo que a éste último le atribuye la soberanía.

Hegel (1985: 243) resalta: “El individuo mismo tiene la verdad, objetividad y eticidad sólo como miembro del Estado, pues el Estado es el espíritu objetivo”. Aquí reconoce que el sujeto es digno de verdad, por lo tanto, de ética y libertad, pero el Estado es la mediación que tiene la primacía sobre la universalidad y toma de decisiones.

Señala que la soberanía del Estado recae en el soberano o monarca, cuya elección es determinada por su nacimiento y no por el pueblo, si el pueblo toma su poder de elección se correría el riesgo de debilitar o volver propiedad privada al Estado, puesto que algunos se dejan llevar por la inmediatez de sus deseos individuales. El soberano requiere como autoridad elaborar un trabajo de conciencia que le dé acceso al conocimiento divino o verdad. Expone (1985: 277):

*Considerar al derecho del monarca como fundado sobre la autoridad divina se halla más próximo a la verdad, porque en tal concepción está contenida su incondicionalidad. Pero es sabido cuántos errores se han vinculado a ella, y la tarea de la consideración filosófica es, precisamente, concebir lo divino.*

Al repensar el cuidado de sí griego para elaborar un proyecto de formación o *bildung*, hace notoria la categoría central del plano ético que es la **dikaiosyne**, la cual se hace necesaria para que el sujeto se piense como otro y ascienda a la universalidad, sobre todo si tiene a su cargo la dirección de un Estado. La tarea principal del

soberano o monarca es hallar la sabiduría o verdad en su espíritu para poder ejercer su cargo con justicia porque su figura representa al espíritu objetivo que vigila que los ciudadanos se provean de lo necesario y justo. Aunque reconoce que los monarcas cometen errores, dejándose llevar por sus deseos individuales, ejerciendo tiranía. También para Hegel acceder a la verdad o sabiduría es gobernar y gobernarse justamente, es ser libre; ocupar su lugar en el y con el mundo, tomar conciencia del deber. Ocuparse de la justicia es ocuparse del espíritu y del Estado. Si no hay justicia en el espíritu tampoco la habrá en el Estado.

El deber siendo el saber mismo o verdad hallado en el espíritu y externalizado con los otros como justicia o *dikaiosyne*, implica *isonomía* porque se sigue buscando la igualdad de derechos y obligaciones entre todos los sujetos, otorgados y restringidos por el Estado; *democracia* porque se pretende la igual participación de los sujetos en la universalidad o espíritu objetivo y *parrhesía e isegoría* porque si el sujeto halló la verdad en sí mismo, tendrá la necesidad de comunicarla a los otros a través de sus actos y la palabra, aunque ya no implica del todo peligro de muerte para quien la pronuncia, sino sanción jurídica.

Al retomar el *cuidado de sí* para edificar el proyecto de formación alemán o *bildung*<sup>8</sup>, Hegel se ve trastocado por su tiempo y espacio, tomando distancia de la Grecia

---

<sup>8</sup> Cabe precisar que la *bildung* al rescatar la esencia del cuidado de sí, intenta clavar el aguijón o inquietar la inquietud conjuntando al *gnothi seauton* y *epimeleia heautou*, reflexión y transformación de sí mismo. La diferencia entre **cuidado de sí como paideia** y **cuidado de sí como bildung** es que ésta ha ido cobrando un cuerpo histórico-filológico, mientras que la paideia es menos historicista. Nietzsche (en García, 2006: 32) nos lo explica: “Figurémonos, un griego que advierte esta forma de cultura {se refiere a la cultura alemana moderna, que es precisamente donde el término *Bildung* tiene su arraigo}; se daría cuenta de que, para los hombres modernos “cultivado” y “cultura histórica” son lo mismo, no habiendo entre las dos cosas más diferencia que el número de palabras {...} Aquel pequeño pueblo que todos conocemos y que pertenece a un pasado no demasiado alejado de nosotros –me refiero al pueblo griego-, supo conservar rudamente, en el periodo de su apogeo, un sentimiento no-histórico. Si, como por efecto de una varita mágica, un hombre actual volviese a aquella época, es probable que encontrase a los griegos muy “incultos”; pero esta observación revelaría cómicamente el secreto tan bien guardado de la cultura moderna. Pues, para nosotros mismos, los modernos, nosotros no poseemos absolutamente nada. Sólo atiborrándonos hasta la indigestión de las épocas ajenas, de las costumbres, de las artes, de las filosofías, de las religiones, de conocimientos que no son los nuestros, conseguimos ser algo que merezca la atención, es decir, enciclopedias ambulantes, pues así es como nos llamaría quizás un viejo heleno que viviese en nuestro tiempo”.

clásica, su tarea se torna ardua y difícil, pues al sobresalir el sujeto de derecho y tratar de equilibrarlo con el sujeto ético, las cosas ya nunca serían igual que en Grecia porque la humanidad se halla en constante movimiento al devenir.

Exhortar a penetrar el espíritu de las cosas y de los sujetos, devolviéndole espiritualidad a la filosofía fue la más grande aportación de Hegel.

Las críticas hacia el proyecto de formación o *bildung* no se hacen esperar. Alain Touraine (2006: 80) apunta que la *bildung* más que acercarse al proyecto de ciudad griega se aproxima a la redención cristiana como liberadora:

*Hegel se aproxima a las preocupaciones de su tiempo cuando ve en la sociedad civil el sometimiento del hombre a las leyes de la producción y del trabajo e invoca contra esta dependencia a la ciudadanía, es decir a la relación con el Estado... Esto vuelve a introducir un nuevo dualismo peligroso, así como el dualismo de origen cristiano era liberador, pues ya no es el individuo quien es portador de los valores universales, sino que es el Estado el que los realiza en la historia, en tanto que la sociedad civil debe ser superada, es decir, para expresarlo en términos históricos concretos, controlada por el Estado.*

Al concebir al Estado como redentor sugiere que los sujetos por él y en él accedan a la universalidad, suscitando a que el sujeto ético se vea controlado por el sujeto de derecho, dándole mayor cabida a lo jurídico, frenando la confianza a lo ético, haciendo que la libertad del sujeto pierda su importancia frente a la totalidad del Estado (Foucault, 1999).

Habermas (1989) por su parte, sustenta que el proyecto de formación o *bildung* de Hegel era conceptualizar y criticar a la modernidad, haciendo un diagnóstico de cómo se habían degradado la religión y el Estado hasta ese momento, situando a la razón universal como reconciliadora, reformadora y unificadora. El problema en Hegel oscila en elevar el poder del estado a un orden superior o absoluto donde los derechos y necesidades de todos se satisfacen sin violar los intereses de los otros, dándose así la institucionalización de un Estado fuerte. Al institucionalizarse el Estado, la libertad y el poder de los sujetos se ven mediadas por él, restándoles verdadera libertad.

Popkewitz (2000) advierte que la tarea intelectual y pedagógica de la filosofía de la conciencia del siglo XIX era poner al alcance de todos el conocimiento sobre el cambio social, identificando a los agentes que se incluyen y a los que se excluyen, lo que sitúa al poder como soberanía. La dificultad del poder como soberanía es que edifica un mundo dicotómico donde hay un opresor y un oprimido, ocultando las sutilidades del poder; asimismo posee la tendencia a homogeneizar a través de la normalización disciplinaria.

Popkewitz manifiesta (2000:42):

*En la filosofía de la conciencia, la resistencia se planteó como fuera del poder. Privilegiaba actos específicos de voluntad, como si los individuos fueran agentes soberanos que respondiesen a categorías universales y aspiraciones igualmente universales sobre la emancipación. El análisis hecho hasta ahora ha sugerido que la resistencia se halla imbricada dentro del poder y no fuera de él.*

Popkewitz no hace más que reafirmar la tesis de Foucault (1999) cuando asegura que en toda relación se ejerce el poder, aun a pesar de que alguien crea ser el dominador u opresor y no permita ningún espacio para la resistencia, el oprimido también ejercerá el poder al limitar la dominación, abriendo posibilidades de resistencia y libertad, generando un poder móvil para que opresores y oprimidos lo ejerzan, pero que la filosofía de la conciencia ignora. Aunque Hegel en su concepción limite a los sujetos por el Estado, ellos buscarán posibilidades para ejercer libertad.

No debemos olvidar que el pensamiento de Hegel se ve permeado por las narrativas de la modernidad (Sacristán, et al, 2003) centradas en educar al ciudadano a través de las instituciones del Estado erigido desde las ideas liberales de Locke y Kant y las ideas republicanas de Rousseau.

El Estado liberal se fundamenta a partir del acuerdo de individuos libres que exigen la igualdad de leyes y derechos para todos, desde lo constitucional o jurídico (Bobbio, 2006). Cosa que Hegel considera en sus planteamientos al recuperar la esencia del *cuidado de sí* en la *bildung*, pretendiendo alejarse de la superficialidad

jurídica para centrarse en lo ético, cuestión que se tergiversa al proclamar al Estado como espíritu objetivo, lo que algunos interpretan como Estado liberal, pero cabe destacar que Hegel habla de un Estado alternativo llamado Estado Universal conformado por sujetos universales que ejercen dikaiosyne.

Ante las críticas que ha recibido y seguirá recibiendo Hegel, es menester destacar la importancia de sus planteamientos en torno a la *bildung* o formación, ya que han traído repercusiones en la manera de construir o edificar, a través del tiempo, a las ciencias sociales, a las ciencias humanas, en especial la Pedagogía, y a las sociedades.

En cuanto a la pedagogía, ésta se hizo necesaria para cultivar el proyecto de *bildung*, pues no podía darse sin la mediación de otro, así el pedagogo se edificó como una figura racional y de élite, cuya intención era construir una sociedad racionalmente organizada (Terrén, 1999) que le da mayor cabida al sujeto de derecho, que al sujeto ético, a partir de las leyes del Estado. La tarea del pedagogo es cuidar de los otros porque el Estado le contrata para hacerlo, se convierte en un trabajador del Estado, ya no clava el aguijón por iniciativa propia, sino que espera una paga redituable por ello, cambiando su fuerza de trabajo por cosas que cubran sus necesidades de alimento, vestido y demás, aunque habrá alguien que le interese más el cuidado de sí que la retribución económica.

Colom (1982) asegura que la labor de la pedagogía al educar a la ciudadanía consistió en preparar a las masas para servir mejor al Estado. Profesores y pedagogos se constituyeron mediante el arquetipo platónico<sup>9</sup> como supervisores o intelectuales del Estado amparados por la razón (Terrén, 1999).

---

<sup>9</sup> En las **Leyes** Platón escribe: “...Un Estado no podrá ser feliz a no ser que su plan no sea trazado por esos artistas (los filósofos) con arreglo al divino modelo que tienen sin cesar a la vista... Pero ¿Cómo se las arreglarán para trazar ese plan? –Considerarán el Estado y el alma de cada ciudadano como una tela que hay que dejar limpia... Trabajarán luego en esa tela poniendo los ojos ya en la esencia de la justicia, de la belleza, de la templanza y de las demás virtudes, ya en lo que en el hombre puede darse de este ideal y, merced a la combinación de estos dos elementos, formarán el hombre verdadero... El legislador no debe permitir que la educación se convierta en un asunto secundario... El mejor de todos los ciudadanos debe ser nombrado guardián

De lo que nos dan cuenta éstas aseveraciones es que existían –y siguen existiendo– diversas luchas en torno a la concepción de ser humano y los proyectos de formación. No hay un proyecto de formación único, sino que hay una gran diversidad que se confronta, pero siempre habrá uno que quiera imponerse y creer que tiene el control y el poder total.

Alguna de las pedagogías que se erigen, retomará *para sí* la cuestión ética-política que implica *cuidado de sí* o movimiento del *en sí* al *para sí*.

---

*y supervisor de la educación... Y esta función debe considerarse como la más grande de todas las funciones del Estado” (citado en Terrén, 1999: 10).*

## 1.2 Senderos epistémicos de la formación

La concepción de *bildung* o formación de Hegel ha sido parte medular para que diversos filósofos y pedagogos se sitúen desde ella y con ella al problematizar su realidad. No obstante la leen desde otro espacio y desde otro tiempo, lo que implica movimientos en la concepción de *bildung*.

Gadamer (1997) retoma el concepto de formación como elemento básico del humanismo porque involucra un cambio espiritual, la búsqueda de la imagen divina en el interior que es la sabiduría o verdad. La palabra alemana *bildung* hace alusión a *imagen*, en vez de *forma* que deviene de la palabra latina *formatio*, por lo que al evocar *bildung* se señala el movimiento de la conciencia que trabaja para acceder a la imagen divina.

Subraya que la teorización acerca de *bildung* planteada por Hegel ha sido trascendental y pertinente, aunque en parte es clasicista: “Reconocer en lo extraño lo propio, y hacerlo familiar, es el movimiento fundamental del espíritu, cuyo ser no es sino retorno a sí mismo desde el ser otro” (Gadamer, 1997: 43). Haciendo referencia a trascender nuestra naturalidad hacia la humanidad o apropiación de la cultura mediante el lenguaje y las costumbres; ascender a la generalidad, lo que significa la inhibición del deseo que nos lleva a la libertad.

Gadamer aclara que no existe una formación completa ni acabada, eso sería restarle posibilidades a la *conciencia histórica* -la cual constituye un elemento esencial de la formación- que es una posición reflexiva o interpretación del pasado desde donde uno se encuentra. Es “mirar más allá del sentido inmediato para poder descubrir el verdadero significado oculto” (2000: 44), tomar distancia de sí mismo y mirar el objeto o el sí mismo como lo ven los otros.

La posición hermenéutica de Gadamer expone elementos de suma importancia que van más allá de lo planteado por Hegel, al cuestionar la dicotomía y abrir posibilidades históricas para alcanzar la verdad y ver todo con nuevos ojos. De esta



manera realza a la formación como fuente de verdad que se hace presente mediante el lenguaje y el diálogo en busca de sentido.

Paulo Freire (2008) es uno de los pedagogos que también considera de suma importancia el concepto de *bildung* para elaborar una lectura del mundo, con el mundo y desde el mundo, aunque se ve más influenciado por Carlos Marx. Observa que la humanidad está compuesta por opresores y oprimidos que se alienan a prescripciones que les impide tomar conciencia de su realidad para que ejerzan libertad. La tarea de los pedagogos y pedagogas no es explicar sino dialogar con los otros sobre su acción, asumirse en la situación del oprimido y transformarse en conciencia para el otro, transformando la situación que genera la opresión.

Al declarar que: “la acción política, junto a los oprimidos en el fondo, debe ser una acción cultural para la libertad, y por ello mismo, una acción con ellos” (Freire, 2008: 69), nos dice que formarse es renacer, estar siendo, elaborar un movimiento de conciencia o praxis que se manifiesta como reflexión y acción para con los otros, es liberación. Pero ese proceso es doloroso y temido, a veces resulta más cómodo seguir la norma que tomar conciencia, pues nos lleva a cuestionarnos a nosotros mismos quiénes somos y no qué tenemos, lo que nos sumerge en una crisis, pues no nos gusta conocernos ni re-conocernos. Liberarse no significa invertir la opresión, sino acceder a la conciencia para sí, situarse en, desde y con el mundo, asumiendo el compromiso ético-político de transformar el sí mismo para transformar la realidad.

En tanto, Honoré (1980) al teorizar sobre qué es la formación en el contexto europeo, la señala como un terreno de confusiones porque se piensa como especialización para algo, llegándose a hablar de un mercado de la formación que ofrece actividades, cursos y exposiciones a consumir, reduciéndola a mero aprendizaje, elaborando una separación entre formación personal y formación profesional. También se refieren a ella como prácticas o actividades y se le nombra con términos como educación permanente o reciclaje, teniendo un objetivo ambiguo. Se olvida que es una dimensión de la persona, no es algo que se posee sino algo que se cultiva.

Comenta que es común se encierre la formación en la vida escolar o institucional porque se piensa que sólo en ese lugar se brindan los elementos para ello. Se hace necesario considerar todos los elementos que interactúan en el proceso de formación tanto de la vida familiar, escolar, profesional, laboral, etc.

En un primer acercamiento Honoré (1980: 14) nos dice que la formación:

*Podría ser ese paso para el hombre, de lo absoluto y de lo cerrado donde se mueve, a lo relativo y abierto donde se recrea, en una experiencia donde la angustia engendra la esperanza, mientras que en el horizonte se descubre la infinita profundidad de los posibles.*

Honoré hace evidente su conexión con Heidegger al hablarnos de que la angustia crea posibilidades de movimiento elaborando una pro-yección hacia el futuro, reconociendo en ella la reflexión ontológica que parte de la experiencia de vida. Afirma que toda experiencia nos relaciona con los otros, a lo que llama experiencia relacional o interexperiencia, dada en espacios y tiempos de vida en busca de procesos de cambio o movimientos reflexivos.

Sugiere que al relacionarnos con los otros y generar interexperiencias en vez de formación se da la *co-formación*, ya que nadie es exclusivamente formador o formado, todos intervenimos en las experiencias de los otros y los otros intervienen en nuestras experiencias. No hay estatus. Co-formación es: “cultivar <<juntos>> todas las posibilidades de adquisición y de expresión, de <<compartir>> la obra cultural en un esfuerzo común de comprensión, de significación, de renovación, a veces de creación” (Honoré, 1980:27).

La co-formación no sólo remite al plano ontológico sino que también al político, es una relación que no se puede evitar porque le competen las formas de intervención y la organización de la vida colectiva. A partir de relacionarse con los demás y efectuar intercambios, el sí mismo se descubre, supera lo conocido e innova, sobre todo a partir de la crisis o angustia, pro-yectándose al futuro.

El objetivo de Honoré es construir una teoría de la formatividad donde se tienda un puente entre pensamiento filosófico y pensamiento científico, centrando su interés en la búsqueda del espíritu transfilosoficocientífico donde se comprenda la evolución de los fenómenos de la conciencia.

Ferry (1997) coincide con Honoré en varios aspectos sobre la formación, en primera no es un producto que se distribuya o se reciba como capacitación o una serie de especializaciones que separan la formación profesional de la personal, más bien la formación profesional es parte de la formación personal, están ligadas. En segunda, no se puede hablar de un formador y de un formado, uno pasivo y otro activo, uno enseña y otro aprende, porque eso significaría un estatus que nadie tiene, todos contribuimos al proceso, la enseñanza y el aprendizaje son elementos que permiten la dinámica de la formación, pero no son formación.

Ferry al conceptualizar qué es la formación, la mira como un *trabajo de sí mismo sobre sí mismo*, una reflexión de la persona que se genera al comprender y comprenderse, reflejando esa comprensión y ese trabajo con los otros en su actuar, por eso formarse es: “adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma” (1997: 53). Pero para poder edificar formas se hacen imprescindibles las mediaciones<sup>10</sup>, como las experiencias de vida o la educación.

Plantea tres condiciones para elaborar ese trabajo sobre sí mismo: lugar o lugares que uno frecuenta, tiempo dedicado a actividades o experiencias de vida y relación con la realidad. El lugar, tiempo y realidad son parte del recorrido personal, así la formación en cada persona es una labor propia, constante y no homogénea, cada quien lo hace a su ritmo y necesidad. Por ello, uno se va formando o elaborando un

---

<sup>10</sup> Hoyos (2002: 99) nos dice que las mediaciones son de suma importancia en el proceso de formación: “El proceso de producción social de conocimiento implica la necesidad de las mediaciones. La condición humana, al constituirse de la naturaleza y el ser social, plantea la necesidad de consideración de tales mediaciones. Ahora bien, la posibilidad para sí de la conciencia, como proceso en el marco de estas mediaciones, se constituye por lo que denominamos formación”. Algunas de las mediaciones de mayor trascendencia son: el lenguaje, las experiencias de vida, la interacción, la educación y el trabajo (Meneses: 2004).

trabajo sobre sí mismo permanentemente, siempre estamos en movimiento, desde la infancia hasta que se muere, siendo cada movimiento distinto.

Ferry se sitúa desde la perspectiva psicosociológica donde se articulan formación profesional –aspectos institucionales- y formación personal-imagen que tiene la persona de su rol-, ya que habla desde su lugar como maestro en una institución que imparte cursos a docentes. Desde esa postura define a la formación como (1997: 96):

*La formación es una dinámica de desarrollo personal que consiste en tener aprendizajes, hacer descubrimientos, encontrar gente, desarrollar a la vez sus capacidades de razonamiento y también la riqueza de las imágenes que uno tiene del mundo. Es también descubrir sus propias capacidades, sus recursos y no es para nada evidente que esta dinámica, estos descubrimientos, estas transformaciones sean producidas principalmente por la escuela o por los aprendizajes escolares.*

Reconoce que una mediación imprescindible en la formación es la escuela, ya que como institución del Estado estamos obligados a asistir a ella, pero sin restarle importancia a los demás espacios y mediaciones en las que confluimos. La formación es una constitución personal donde se toma conciencia de sí mismo en relación a los otros, “es mirarse a sí mismo como a otro {...} es objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico que va siempre más allá, más lejos” (1997:99).

Otro de los filósofos que también retoma de Hegel *mirarse a sí mismo como otro*, es Paul Ricoeur (2008; 2009), asegurando que esta reflexión conlleva a un planteamiento ético y político, sólo que sus fundamentos están centrados en Aristóteles, lo que sugiere cambios en la concepción de justicia vista desde la *phrónesis* y no desde la *dikaiosyne*.

El concepto de formación de Ricoeur se lee desde la concepción de ética, la cual tiene como objetivo la *estima de sí* por medio de tres componentes o polos: vivir bien o polo “yo” de la ética, solicitud o polo “tú” de la ética e igualdad o polo “él” de la

ética. Estos tres componentes dan cuenta de la envergadura de *mirarse a sí mismo como otro*.

El primer componente: *vivir bien, vida buena o polo yo* tiene relación con la *phrónesis*<sup>11</sup> o sabiduría práctica, se trata de saber cuál es nuestra tarea en el mundo o nuestro plan de vida y accionarlo, tomar posesión de nuestra libertad, donde nuestras acciones cobran relevancia al ser apreciadas por nosotros mismos y nosotros mismos apreciamos ser sus autores.

Ricoeur (2008: 185) conceptualiza a la *phrónesis* como:

*En un lenguaje más moderno, diríamos que es un trabajo incesante de interpretación de la acción y de sí mismo donde se prosigue la búsqueda de adecuación entre lo que nos parece lo mejor para el conjunto de nuestra vida y las elecciones preferenciales que rigen nuestras prácticas. Hay varias formas de introducir en este estadio final el punto de vista hermenéutico. En primer lugar, entre nuestro objetivo ético de la “vida buena” y nuestras elecciones particulares, se dibuja una especie de círculo hermenéutico en virtud del juego de vaivén entre la idea de “vida buena” y las decisiones más notables de nuestra existencia (carrera, amores, tiempo libre, etc.). Sucede como en un texto en el que el todo y la parte se comprenden uno a través del otro. En segundo lugar, la idea de interpretación añade, a la simple idea de significación, la de significación para alguien.*

La estima de sí es interpretación y comprensión de nuestras acciones, interpretarse y comprenderse a sí mismo para ser libre. El segundo componente: *solicitud o polo tú* hace extensiva su carencia al otro, lleva al sí hacia el otro manteniendo una amistad que desdobra reciprocidad e igualdad donde se corresponde tanto como se recibe, manifestando la conciencia de la vida, deseo de la vida buena porque el ser es afectado por el otro. “No puedo estimarme a mí mismo sin estimar al otro como a mí mismo” (2008: 202). Es el “reconocimiento mediante el cual dos libertades quieren volverse análogas la una a la otra mediante la acción responsable” (2009: 72).

---

<sup>11</sup> Para Aristóteles *phrónesis* es la virtud del pensamiento moral o sabiduría práctica, término que en latín se traduce como prudencia. La palabra *phrónesis* viene de *phroneo* que significa comprender (Ricoeur, 2008: 179).

El *polo él o igualdad* como el tercer componente del objetivo ético es la regla trazada socialmente, la mediación entre dos libertades, tiene relación con la justicia vista por Aristóteles como una virtud reflexiva que se muestra en las acciones, pero que también se adscribe a lo legal en el común de todos, lo justo es preservar la legalidad, lo que la hace una virtud ética-política.

Esta lectura hecha por Ricoeur sobre el plano ético en relación a la formación prescinde de la *dikaiosyne* –acceso a la sabiduría a partir de elaborar un trabajo sobre sí mismo en el alma- para interpretarse desde la *phrónesis*, la cual también implica distinción entre el bien y el mal e igualdad, sólo que Aristóteles se ocupaba más por el acceso a la verdad que por la espiritualidad, mientras que Ricoeur al retomar el círculo hermenéutico recupera para la *phrónesis* la espiritualidad.

Las posturas epistemológicas sobre formación que hasta aquí se han expuesto resultan interesantes y de gran ayuda para la comprensión y reflexión de ella, pero esta investigación se posiciona desde los planteamientos efectuados por Sócrates en los diálogos platónicos y retomados por Michel Foucault que la evocan como *cuidado de sí*, ya que resultan pertinentes en nuestro presente para la lectura de las subjetividades con respecto a la participación ciudadana.

No se trata de un retorno a los griegos, se trata de reavivar un viejo problema en nuestro contexto, problema que siempre está reactivándose en busca de un sentido histórico para saber quiénes hemos sido y quiénes estamos siendo. Esto es conocer cómo han variado nuestros pliegues, cómo se ha transformado nuestra subjetivación.

Para Foucault el sujeto se construye a partir de tres dimensiones: ser-saber, ser-poder y ser-sí mismo. El **ser-poder** es el afuera no formable y no formado, es quien inicia la lucha y la comunicación con el ser-saber, permite hacer. El **ser-saber** se manifiesta en dos formas de exterioridad: ser-luz que permite ver y ser-lenguaje que permite decir. Adentro siempre será doblez del afuera, ese doblez o pliegue del afuera constituye al **ser-sí mismo**, un adentro. Ese adentro es la habitación del sí mismo, la zona de subjetivación que se piensa en relación consigo mismo y en

relación con el afuera. La relación consigo mismo es la memoria histórica, tiempo como subjetivación, es un punto de resistencia de los poderes que elabora transformaciones continuas, produciendo nuevos modos de subjetivación.

Estas tres dimensiones las señala como ontologías que varían con la historia porque no establecen condiciones universales, cada época les añade singularidades.

El afuera al constituir lo de adentro implica la influencia de la cultura en el sujeto y el adentro como operación del afuera nos dice que el adentro al pensarse no elabora una copia igual de lo que percibe, porque el proceso de percepción del adentro es único. Deleuze (1987: 132) nos lo explica:

*Por un lado, existe una relación consigo mismo que empieza a derivar de la relación con los otros; por otro, también existe una constitución de sí mismo que empieza a derivar del código moral como regla del saber. Esta derivación, esta ruptura, debe entenderse en el sentido de que la relación consigo mismo adquiere independencia. Es como si las relaciones del afuera se plegasen, se curvasen para hacer un dobléz, y dejar que surja una relación consigo mismo, que se constituya un adentro que se abre y se desarrolla según una dimensión propia: la enkrateia, la relación consigo mismo como control “es un poder que se ejerce sobre sí mismo en el poder que se ejerce sobre los otros” (¿cómo se puede pretender gobernar a los demás si uno no se gobierna a sí mismo?), hasta el extremo de que la relación consigo mismo deviene “principio de regulación interna” con relación a los poderes constituyentes de la política, de la familia, de la elocuencia y de los juegos, incluso de la virtud.*

La dimensión ser-sí mismo se origina del poder y del saber, pero no depende de ellos, siempre está pensándose en busca de posibilidades o resistencias. El sujeto va construyendo un *archivo o memoria histórica* con los discursos y prácticas que se ha permitido y le han permitido ver, escuchar y hacer; ese archivo condensa el pasado que se enfrenta al futuro desde el presente. El archivo se va actualizando con el diagrama que traza el poder y que es presente. Así que, pensar es doblar el afuera en un adentro y cada momento histórico contribuye a la elaboración de pliegues en los sujetos. El pensar, al ser un movimiento del sí mismo, conlleva a modificar las prácticas de sí, haciendo posible pensar de otra manera. Ese ser-sí mismo es lo que

conocemos como alma-sujeto<sup>12</sup>, el adentro que se edifica, se piensa y se mira; es el sujeto de todas las prácticas, es quien utiliza el lenguaje y se vale del cuerpo.

El *cuidado de sí* al implicar inquietud de sí y conocimiento de sí procura que el alma-sujeto elabore sus pliegues del afuera en el adentro regulándose para que también se regulen las prácticas del adentro en el afuera. Regularse significa no dejarse llevar por sus deseos, gobernar-se. Cada vez que el sujeto se relacione con los otros en sus prácticas dejará ver su alma-sujeto, su gobierno de sí; cuidará de los otros cuidando de sí.

En tanto, el ser-sí mismo en conexión con el ser-saber y el ser-poder elabore un trabajo sobre sí mismo para conocer-se, conocerá la verdad y tendrá acceso al conocimiento divino –sabiduría- y entonces no sólo sabrá quién es, sino que sabrá cómo gobernarse y qué hacer en relación a los otros, en relación a su cuerpo, en relación a sí mismo y en relación a su medio en el presente que se proyecta como futuro, ejerciendo su libertad ética y políticamente.

---

<sup>12</sup> Para Foucault (2006) el sujeto no es sustancia sino forma y ésta forma nunca es idéntica a ella misma. Abbagnano (2007: 1003) nos dice que para Kant la sustancia es la *“necesidad interna de permanencia de los fenómenos y para que lo que se suele denominar sustancia en el fenómeno pueda ser el sustrato propio de toda determinación temporal es necesario que en él toda existencia, tanto en el pasado como en el futuro, pueda ser determinada de un modo único y solo”*.



### 1.2.1 Perspectivas de la pedagogía en la lectura del mundo

Diversos teóricos (Filloux, 1990; Furlán, 1993; Hoyos, 1997; Ferry, 1990; Medel, 1994, Meneses, 2004; Juárez, 2007) al cuestionarse cuál es la posición de la pedagogía, cómo se está construyendo en el presente y cuáles son sus retos ante el futuro, se encuentran con el absurdo de una Pedagogía Científica<sup>13</sup> que en aras de ser aceptada por las demás ciencias, también se ha querido edificar como una de ellas, sustentándose en elementos cuantitativos y experimentales, lo que la hecho perder su identidad y su proyecto.

Las tareas donde la Pedagogía se ha abocado son de corte instrumental, pretendiendo operar en el mundo inmediato, al señalar qué está bien y qué está mal para recomendar lo que debería ser; separa la teoría de la práctica para darle mayor sentido a lo funcional, centrando su preocupación en las razones más que en las significaciones, en los números más que en las subjetividades.

La Pedagogía al ser una invención de la modernidad ha tratado de hallar fundamentos que le brinden solidez, desde su nacimiento formal hasta la actualidad, en diversas tradiciones epistemológicas como: la anglosajona, alemana y francesa.

La tradición *anglosajona* sitúa a la Pedagogía como ciencia de la educación que aplica insistentemente el método experimental, retomado de la psicología y la sociología funcionalista, caracterizada por una mirada evolucionista, empirista y pragmática (Furlán y Pasillas, 1993).

---

<sup>13</sup> Filloux (1990) nos dice que *“las ciencias duras, las ciencias de la naturaleza –en las que las ciencias humanas han querido inspirarse- disponen en un primer momento de una epistemología clásica, canónica, caracterizada por las siguientes afirmaciones: a) Los resultados científicos son totalmente objetivos. b) Solamente la ciencia alcanza la verdad. c) Los procesos de descubrimiento se expresan finalmente en reglas estrictas de metodología: hay una metodología del descubrimiento.”* Es muy común que echen mano de la Estadística para sustentar sus discursos, reduciendo la subjetividad del investigador y de los investigados, en busca de una sola verdad y una sola realidad.

La tradición *francesa* al verse permeada por el positivismo y el funcionalismo, elabora las diferencias entre Pedagogía y ciencias de la educación a partir de la perspectiva de Emilio Durkheim (2001:119,126), quien cataloga a la Pedagogía como una *teoría-práctica*:

*No estudia científicamente los sistemas de educación, pero reflexiona sobre ellos, con objeto de facilitar a la actividad del educador ideas que le dirijan {...} Hemos visto que la Pedagogía no es la educación, y que no podría sustituirla. Su función no es sustituir a la práctica, sino guiarla, esclarecerla, ayudarla, si es preciso, a llenar las lagunas que en ella se produzcan, a remediar las insuficiencias que en ella se manifiesten.*

El objetivo de la Pedagogía reitera Durkheim, no es describir o explicar lo que es o lo que fue, sino lo que debe ser, construir ideales, no estudiar lo real; prescribir, juzgar e intervenir lo defectuoso. Mientras que las Ciencias de la educación –como la psicología y la sociología- son las que deben construir y estudiar los sistemas de educación, establecer leyes y métodos.

En tanto, la tradición *alemana* deviene de la filosofía idealista y humanista que pretende ver a la pedagogía como representante del conocimiento científico en la educación institucionalizada que abandona el campo de las creencias.

A partir de estas perspectivas, se puede apreciar que la tradición más promovida al constituir a la Pedagogía es la francesa, la cual se enfrenta a la perspectiva alemana-hegeliana que diversos pedagogos y pedagogas retoman, pero sin la pretensión de edificarla como ciencia, sino todo lo contrario, rescatan de esta tradición la *bildung* o formación como su objeto de estudio.

Paulo Freire (2004) es uno de los que retoma este elemento -la formación como *bildung*-, declarando la emergencia de una Pedagogía Crítica que permita asumarnos como sujetos de la historia desde la solidaridad y el respeto a los otros, elaborando una lectura en y con el mundo para comprender lo que estamos siendo y liberarnos de la opresión y el miedo que nos impone el sistema.

Henry Giroux (1994) lo secunda, exponiendo que la Pedagogía Crítica reescribe la historia en términos emancipadores, promoviendo la crítica social, la autorreflexión, el diálogo y la democracia para ampliar la dignidad humana.

Carlos Ángel Hoyos (1997) señala que es menester la Pedagogía lea y comprenda su quehacer desde una hermenéutica crítica que constantemente se supere y mire lo pedagógico como posible de construir, donde la teoría y la práctica no están disociadas.

Freire, Giroux y Hoyos nos hablan de Pedagogías que recuperan su conciencia histórica para edificar proyectos donde se contempla la posibilidad de reflexión (*gnothi seauton*) y la posibilidad de transformación (*epimeleia heautou*) de las y los sujetos; unas Pedagogías que se fundamentan desde la filosofía y la espiritualidad para hallar la verdad y la sabiduría reflejada en la ética y la política de las prácticas de las y los sujetos. Unas Pedagogías que a través del diálogo y las mediaciones exhorten el *cuidado de sí*, la *conciencia para sí* o *inquieta la inquietud* de las y los sujetos, reiterando que el objeto de estudio de la Pedagogía no es la educación sino la **Formación**.

A partir de ello, la Pedagogía en esta investigación se mira como una disciplina cuya tarea es elaborar una lectura de las subjetividades y de los significados a fin de comprender cómo es que hemos llegado a ser lo que estamos siendo para proyectar-nos en el futuro. Su interés se centra no en prescribir lo que está bien y lo que está mal en la educación formal y no formal, sino, en tanto lectora de cultura, escriba la historia de las prácticas de la subjetividad de cualquier lugar o institución -ontologías históricas- donde se muestren los diagramas del poder con sus luchas y resistencias.

### **1.2.2 El tejido conceptual del dispositivo de formación**

Los dispositivos son discursos o aparatos que ejercen su imaginaria de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba enraizados en verdades universales que se colapsan a cada momento; conocimientos, reformas y leyes que tienden a normalizar las prácticas de los sujetos, instalándose en la subjetividad, permitiendo una cierta visión de la realidad y una identidad que incluye y excluye ciertos discursos o modos de vida. Construyen un sistema que va desde lo macro a lo micro y de lo micro a lo macro, generando entre los sujetos choques, bloqueos, resistencias y aceptaciones. Permiten sujetar a los sujetos, pero también liberarlos.

Deleuze (1995) sostiene que los dispositivos son una madeja compuesta por líneas de enunciación, líneas de fractura, líneas de visibilidad, líneas de fuerza y líneas de subjetivación que no tienen una coordenada o rumbo fijo, así como se tejen o atraviesan también se desconectan y alejan unas de otras. Estas líneas constituyen tres dimensiones o formas: saber, poder y subjetivación.

Las líneas o curvas de visibilidad y enunciación hacen ver y hablar. Las líneas de fuerza atraviesan todo rincón del dispositivo, generando batallas y tensiones. Y las líneas de subjetivación se vuelven contra sí mismas.

Deleuze (1995:155) afirma que: “cada dispositivo tiene su régimen de luz, la manera en que ésta cae, se esfuma, se difunde, al distribuir lo visible y lo invisible, al hacer nacer o desaparecer el objeto que no existe sin ella”.

La luz que irradia el dispositivo permite mirar y ocultar elementos o prácticas, produciendo una cierta visión del mundo y de la realidad. La enunciación autoriza y censura las formas de expresión y los códigos de comunicación edificando o sepultando verdades o conocimientos.

Las líneas de enunciabilidad y visibilidad se contactan, pero no se corresponden del todo porque son distintas y se mueven en direcciones no muy semejantes que a la

vez se enfrentan y cruzan con líneas de fuerza. La visibilidad y la enunciación instituyen el saber.

Las líneas de fuerza *penetran las cosas y las palabras*, van y vienen envolviendo todo a su paso, de tal manera que cuando se les quiere localizar se difuminan y no se les puede diferenciar de otras líneas, correspondiendo a la dimensión del poder porque dominados y dominantes lo ejercen.

Mientras que las líneas de subjetivación y fractura son líneas que se trazan de forma subterránea, ejerciéndose sobre sí mismas, siendo parte de un proceso de formación de un adentro en el sujeto, *son un pensar y un resistir*, derivado del poder y el saber, pero no es una línea de saber ni de poder, son pliegues del afuera en el adentro y del adentro en el afuera; son líneas que evaden el saber y el poder de un dispositivo para compenetrar a otro, es la dimensión del sí mismo.

Los dispositivos a través de sus formas o dimensiones no tienen por cometido imponerse de forma violenta, sino gestionar la vida, sugerir realidad y producir verdad. No están determinados ni son sistemáticos, se entretajan hasta construir marañas o mapas complejos, a veces difíciles de descifrar, desde los cuales uno se tiene que colocar para poderlos leer y distinguir entre el pasado y el futuro, nuestra historia y nuestra actualidad, lo que hemos sido y lo que vamos siendo.

Analizar un dispositivo significa señalar lo que hemos sido y diagnosticar implica revelar lo que estamos siendo, pero mientras se localizan los hallazgos, las líneas lo siguen tensando y atravesando sin dejarlo quieto, de tal manera que cuando se comienza la lectura del dispositivo, lo que es acaba de dejar de ser y va surgiendo algo nuevo.

Michel Bernard (en Castañeda, 2004) nos plantea que el dispositivo deviene de lo jurídico y militar porque es el conjunto de fuerzas que se ponen en marcha para ganar una batalla, también es estéticamente bello porque puede gustar o no. “Es un conjunto construido que integra los elementos que concurren en un proceso de

formación” (2004: 67). Al indicar esto Bernard coincide con Deleuze y Foucault en relación a que un dispositivo se integra por un conjunto de fuerzas que sugieren movimientos y cambios en las subjetivaciones.

Ortiz y Martínez (en Castañeda, 2004:94) declaran que un dispositivo articula elementos de diversa índole que intervienen en los procesos de formación:

*El dispositivo está en el centro de la constitución de la sociedad y de los sujetos por su trabajo de mediatización y de mediación, trabajo anclado en un conjunto de procedimientos y tecnologías de manera que disponen y moldean cuerpos y mentes. Por esa capacidad de mediatización y conformación a las reglas que toman la forma de decisiones y que marcan los límites dentro de los cuales debe ocurrir la acción, el dispositivo es entonces indisoluble del poder, o con mayor precisión: es la red del poder mismo que juega un poder estratégico en una sociedad o en una institución para dirigir las relaciones de fuerza hacia un punto o hacia una situación concreta.*

El dispositivo al presentar las mediaciones por las que los sujetos conocen e interactúan en un espacio cultural, se recrean y comparten nuevos significados que son aceptados, evaluados o repudiados por los sujetos. Lo cierto es que tanto Foucault como Deleuze, Bernard, Ortiz y Martínez exponen que todo dispositivo en sus tres dimensiones (ser, saber y poder) permite que el sujeto se construya a sí mismo, se relacione consigo mismo y elabore un trabajo sobre sí mismo en relación a los otros. Los dispositivos son dispositivos de formación porque exhortan al *cuidado de sí* y conllevan al proceso de formación.

Ortiz y Martínez (en Castañeda, 2004) plantean la permanencia de dos dispositivos: de dominación y heterotópicos. Los dispositivos de dominación mantienen jerarquías de poder, siendo de naturaleza inflexible y uniforme, emanados de una toma de decisiones centralizada. Y los dispositivos heterotópicos despliegan en los sujetos reflexiones colectivas o individuales, creando autonomía y compromiso. Son flexibles, lúdicos y abiertos porque promueven la construcción y reconstrucción de subjetividades.

La propuesta de Ortiz y Martínez otorga una visión determinista a los dispositivos, pues los enmarca y clasifica sin dar pauta a entrelazarse y ser uno mismo. Todo

dispositivo genera elementos positivos y negativos al ponerse en movimiento, no puede ser de una vez y para siempre un generador de dominación o creador de conciencia, eso implicaría ojear al mundo desde maniqueísmos o dicotomías. Un mismo dispositivo puede ser de dominación y heterotópico al mismo tiempo. Lo que es en este momento quizá al rato ya no lo sea. El poder aunque aparentemente esté centralizado también será ejercido por los dominados, generando resistencias y luchas.

El dispositivo al ser un promotor de formación también ha sido nombrado *dispositivo pedagógico* debido a que lo pedagógico se conecta y reflexiona lo formativo. Uno de los primeros autores que ha expuesto sobre **dispositivos pedagógicos** es Basil Bernstein (1994, 1998: 57). Para él, un dispositivo pedagógico es aquel que:

*Posee reglas internas que regulan la comunicación pedagógica. Esa comunicación pedagógica actúa de forma selectiva sobre el potencial de significado...El dispositivo regula continuamente el universo ideal de significados pedagógicos potenciales, restringiendo o reforzando sus realizaciones.*

Su postura es meramente estructuralista porque analiza la gramática intrínseca del discurso pedagógico a partir de reglas relacionadas entre sí, como son: las *distributivas* –generan formas de conciencia y práctica, gestionando lo pensable y lo impensable-, las de *recontextualización* –permiten que los discursos se adapten al contexto- y las *evaluadoras* –transmiten criterios reguladores de conciencia-. Al examinar las reglas dadas en un discurso, el dispositivo pedagógico se consolida como algo técnico, un discurso generador de desigualdad y control social. La lectura del poder generada desde esta postura es determinista, elaborada desde abajo, en un espacio social, presuponiendo que desde arriba se dictaron los discursos. Bernstein mira a los dispositivos pedagógicos como medios que transmiten la opresión y la homogeneidad, negándole a los sujetos la posibilidad de alterar el orden y construir otras posibilidades, se olvida que el poder está en todos lados.

Martha Souto (1999) enuncia que el dispositivo pedagógico es una construcción social y un campo que genera nuevas prácticas y discursos que se transforman

continuamente; es un término muy reciente que se origina a partir de la formación de adultos ante la emergencia de trascender la enseñanza que respondiera a las necesidades y demandas de los sujetos para explicar y analizar la realidad.

Ferry (1997) explica que un dispositivo pedagógico es medio y contenido de la formación porque regula el proceso y lo significa. Es un proyecto de formación donde el maestro o formador media los objetivos institucionales y los intereses de las personas, comprometiendo también su rol personal para incidir en las prácticas y las actitudes de los sujetos y en la toma de conciencia.

La aportación de Ferry es interesante porque plantea la proyección de un futuro exhortando a los maestros a un compromiso ético-político en el encuentro con los sujetos, siendo mediadores, sujetos que inquieten la inquietud. Asegurando que los pedagogos y pedagogas pueden ejercer el poder al construir sus propios dispositivos en el aula o en el lugar donde intervengan, dejando de ser meros aplicadores y escapando a la dominación por medio de la creatividad y la innovación, permitiendo las relaciones de poder móviles.

En el devenir de esta investigación es menester señalar que los dispositivos pedagógicos o dispositivos de formación se consideran como: Políticas, disposiciones o reformas nutridas por intereses, compromisos, demandas y alianzas de los actores sociales que promueven conocimientos, valores, reglas y discursos que establecen un régimen de verdad, instituyéndose en la formación de sujetos-ciudadanos o en la construcción de subjetividades. Es decir, en ellos subyacen *relaciones de poder* expresados en forma de demandas, criterios de verdad, discursos teóricos y prácticos que se subjetivan y objetivan en los sujetos en formación. Instalan en los sujetos una determinada forma de ver y hablar en el mundo y del mundo. Casi siempre las relaciones de poder se encuentran bloqueadas y fijadas permitiendo poca movilidad, pero algunas veces son bastante móviles, permitiendo el *cuidado de sí* al mismo tiempo que el cuidado de los otros, ejerciendo la no-dominación.



Los dispositivos de formación o pedagógicos no se encuentran o localizan sólo en lo escolar, sino en todos los espacios sociales o instituciones formales y no formales. Están permeados y permean a todos los grupos sociales. Penetran los intersticios y mecanismos socioculturales que conforman nuestra realidad subjetiva. Se entrelazan, sustentan, ratifican y nutren de discursos o umbrales de todo tipo como: éticos, económicos, culturales, sociológicos, antropológicos, epistemológicos, etc., impactando en la formación o cultivo de los sujetos, permitiendo o bloqueando lo que se dice, lo que se hace y lo que se sabe. Están en constante movimiento y cambio porque los sujetos y las sociedades les dan vida. Se encarnan a través de rituales<sup>14</sup> contruidos y reconstruidos por los sujetos.

---

<sup>14</sup> Un ritual desde la perspectiva de Peter McLaren (1995) es una herramienta analítica en el estudio de las sociedades. Es un producto cultural y político porque permite una visión del mundo que se materializa en prácticas sociales cotidianas desde donde se articula el control social. *“Puede inscribir orden en las mentes, los corazones y las voluntades de los participantes.”*

## Archivo II.

### EL DEVENIR HISTÓRICO DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA

*“Sólo en la polis es posible hallar aquello que abraza todas las esferas de la vida espiritual y humana y determina de un modo decisivo la forma de su construcción.”*

Werner Jaeger

#### 2.1 La participación ciudadana en Grecia

El marco de estudio sobre participación ciudadana tiene sus antecedentes desde el nacimiento de la *polis* alrededor del siglo VIII a. c. en Atenas, implicando la desaparición gradual de las monarquías y el comienzo del estado o ciudad donde ya no hay un rey que gobierna sino el *demos* o pueblo (Jaeger, 2010; Rodríguez, 1997). Aunque la figura del rey decaía prevalecían las clases nobles, por lo que el término *dêmos* o pueblo hace referencia a la oposición del rey o tirano.

La participación ciudadana se fue adhiriendo al proyecto de formación a partir de las primeras leyes escritas del siglo VI, sustentadas en ideales de justicia e igualdad donde la polis tomó el papel de principal promotora. El proceso de formación ciudadana implicó conocimiento y acatamiento de las leyes y valores sociales, recreación artística y diálogo, fue un proceso lento, pero con frutos y esplendor. Dice Jaeger (2010:8):

*El hombre griego a medida que avanzó en su camino, se inscribió con claridad creciente en su conciencia el fin, siempre presente, en que descansaba su vida: la formación de un alto tipo de hombre. Para él la idea de educación representaba el sentido de todo humano esfuerzo. Era la justificación última de la existencia de la comunidad y de la individualidad humana. El conocimiento de sí mismos, la clara inteligencia de lo griego.*

La persona considerada *ciudadano* se reconocía como parte de la polis, tenía que involucrarse y participar de las leyes, normas y valores, no como una carga individual sino como una forma de vida social que le da sentido a su existencia.

Al irse conformando la *polis*, el espíritu de los habitantes buscaba mantener una unidad u organización política, religiosa y económica, tratando superar las diferencias y rivalidades de clase a causa del enriquecimiento de los hombres ajenos a la nobleza y el empobrecimiento de los nobles.

La participación de los ciudadanos se fue dando gradualmente a partir del establecimiento de las leyes escritas y el proyecto de formación, llegándose a ver como el elemento que derrumbaría las murallas de la tiranía y los privilegios de clase, otorgando poder a todos y a cada uno de los ciudadanos para hacer resplandecer la ciudad y el alma del hombre. Veamos cómo se fue gestando la idea.

### **2.1.1 Las leyes escritas como proyecto de justicia: Eunomía e isonomía**

En el año 594 a. c. un poeta y pensador político llamado Solón es convocado por los ciudadanos de Atenas a elaborar una legislación escrita que estableciera un orden legal respetado por todos; una reforma que nivelara la desigualdad económica y los derechos políticos, pues éstos derechos o participación en el gobierno del Estado eran exclusivos de la nobleza. A las personas que habían enriquecido y no tenían descendencia noble les resultaban nulos los derechos políticos o participar en la toma de decisiones. Gobernar y hacer justicia era un privilegio de la clase aristocrática, lo cual se deseaba superar.

Las leyes establecidas por Solón fueron llamadas por atenienses posteriores a la época: *nómoi* o leyes del pueblo, pero que él calificó de **eunomía** o **buen orden**, mientras que las leyes anteriores eran conocidas como *thesmoí* o leyes dictadas de arriba a abajo (Rodríguez, 1997).

Al redactar la eunomía Solón da cuenta de la influencia recibida de los poetas Homero y Hesíodo. De Homero retoma la noción del *deber* como elemento imprescindible para lograr la concordia; si cada quien cumple su deber en la vida cotidiana habrá armonía en la ciudad. Ésta idea del cumplimiento del deber la vincula con los ideales del *derecho*<sup>1</sup> y *justicia* de Hesíodo, quien establece que todos los bienes conseguidos por medio del trabajo son buenos porque han sido producto del esfuerzo, siendo menester el respeto de lo propio y lo ajeno.

La eunomía sugiere que la riqueza o posesiones materiales sean adquiridas de manera justa y no sobrepasando los límites (*hybris*) con el robo, el ultraje y la violencia, ya que al cometer injusticia no sólo el hombre infractor es castigado por *Diké*, sino también la ciudad con escasez de alimentos, muerte, guerras, pestes, etc.

Mientras la eunomía para Hesíodo es una divinidad como *diké* que se expresa en buenas cosechas o abundancia, Solón al retomarla declara que también se hace evidente a través de la armonía y la concordia no sólo de la ciudad, sino del cosmos cuando los hombres cumplen su deber en el mundo con responsabilidad, sabiendo que cada quien construye su destino y los dioses no son del todo autores de los males que aquejan al hombre sino el hombre mismo con su imprudencia (Jaeger, 2010).

Solón (s. f.) en su poema Eunomía describe:

*Mi corazón me impulsa a enseñarles a los atenienses esto: que muchísimas desdichas procura a la ciudad el mal gobierno, y que el bueno lo deja todo en buen orden y equilibrio, y a menudo apresa a los injustos con cepos y grillos; alisa asperezas, detiene el exceso, y borra el abuso, y agosta los brotes de un progresivo desastre, endereza sentencias torcidas, suaviza los actos soberbios, y hace que cesen los ánimos de discordia civil, y calma la ira de la funesta disputa, y con Buen Gobierno todos los asuntos humanos son rectos y ecuánimes.*

---

<sup>1</sup>Para Hesíodo el derecho es el elemento por el cual se edificará una sociedad mejor y que va ligado con la justicia. Dice: “Es el mejor de todos los hombres aquel que todo lo considera y examina qué cosa será en último término lo justo” (en Jaeger, 2010: 79).

Solón vislumbra un proyecto de ciudad sostenido por la participación de los ciudadanos y no por la tiranía, explica la necesidad de edificar un buen gobierno sustentado en las leyes y el derecho, guarde el orden y busque mediar los intereses de todos, evitando la *hybris* o abuso, ejerciendo justicia y exhortando al respeto mutuo.

Este primer proyecto de ciudad escrito donde todos los hombres libres, del pueblo y nobles, están convocados a involucrarse de común acuerdo en el gobierno de la ciudad también invita al *gobierno de sí mismos*, haciéndoles ver que cada uno de sus actos trae repercusiones a la ciudad, proponiendo el balance de los placeres o apetitos por medio de la *soberanía del espíritu*.

La eunomía al proyectarse hacia el futuro delimita y esclarece el reto de cultivar hombres virtuosos cuyos frutos exquisitos sean tener conciencia del deber y el derecho en una ciudad sólida, fuerte, abundante y previsora de injusticia donde lo ético y lo jurídico, la vida individual y colectiva son inseparables.

La participación ciudadana para Solón se constituye a partir de una identidad del sujeto en conexión a la ciudad, permitiendo que todos los ciudadanos acudieran al Estado para demandar o apelar delitos y tomaran parte en las decisiones, gobernando el alma y la ciudad, concibiendo el deber y el derecho desde lo ético.

La eunomía establece cuatro clases de ciudadanos que dependiendo de sus ingresos, sus derechos y deberes en la participación del Estado variaban. Rodríguez (1997) e Hidalgo de la Vega, et al (2008) explican que la primera clase de ciudadanos era nombrada *pentacosimedimnos*<sup>2</sup>, debido a los impuestos<sup>3</sup> que

---

<sup>2</sup> Los *Pentacosimedimnos* contribuían con una renta anual superior o igual a 500 medimnos de trigo, de ahí su nombre. “Formaban la más alta de las cuatro clases censatarias de Solón, su nombre reflejaba su calificación, 500 medidas de producto árido o de huerta. Los estudiosos están divididos sobre si esta clase existía antes de Solón o si fue el legislador que la estableció como una nueva clase superior. Eran elegibles para el desempeño de todas las magistraturas, alguna de las cuales, como la de tesoreros de Atenea, les estaba reservada” (Speake, 1999: 286). Se estima que representaban el 10% de los ciudadanos atenienses y eran quienes a menudo tomaban la palabra en la Ekklesia como Pericles y Alcibiades.

pagaban y las grandes percepciones económicas que recibían, tenían el privilegio de ocupar los más altos cargos en el gobierno como el arcontado o el areópago, tomando siempre la palabra para expresar sus opiniones, podían elegir y ser elegidos, lo mismo que la segunda categoría de ciudadanos llamada *hippeis*<sup>4</sup>.

El tercer grupo estaba constituido por los *zeugitas*<sup>5</sup> quienes aportaban menor tributo que las dos primeras clases por recaudar limitados ingresos, lo que les otorgaba un acceso a cargos menores, permitiéndoles participar sólo en la Asamblea y en los Tribunales.

Y los *thetes*<sup>6</sup> instituían la cuarta clase de ciudadanos caracterizándose por no pagar impuestos, ya que no poseían riquezas o bienes materiales, sus derechos se reducían a participar en la Asamblea para elegir a quienes ocuparían los puestos de gobierno, pero no tenían derecho a ser elegidos para ningún cargo. Más de la mitad de la población de Atenas pertenecía a esta clase de ciudadanos.

Al clasificar a los ciudadanos en estas clases y señalar sus derechos se invalidaron las ventajas de la aristocracia para acceder al arcontado por su descendencia noble,

---

<sup>3</sup> Los impuestos se pagaban por medio de cereales, vino, aceite y ganado, sobre todo era obligación de las tres primeras clases proveer con municiones durante las guerras (Hidalgo de la Vega, et al, 2008).

<sup>4</sup> Los ciudadanos que iban a caballo hasta el campo de batalla eran conocidos como *hippeus*. “Eran la segunda de las clases censatarias por Solón con una calificación de 300 medidas de producto. Aunque Aristóteles da cuenta de una relación entre el poder de la caballería y la oligarquía, una correlación directa entre la clase soloniana y la caballería es cuestionable en la Atenas arcaica y carente de base en el periodo clásico” (Speake, 1999: 198).

<sup>5</sup> Los *zeugitas* eran yunteros. “Era la tercera de las cuatro clases censatarias de Solón y la más baja con calificación financiera, a saber 200 medidas de producción. Generalmente se supone que equivalían a los *hoplitas* (infantería pesada) en la división de clases pre-soloniana. Inicialmente su acceso estaba limitado a las magistraturas ordinarias, pero fueron elegibles para el arcontado desde los años 457/456 a. C.” (Speake, 1999: 376-377).

<sup>6</sup> Los *thetes* eran la clase trabajadora ateniense. “Eran la inferior de las cuatro clases censatarias establecidas por Solón. Tenían ingresos anuales inferiores a las 200 medidas de productos. Solón permitió su acceso a la *ekklesia* y a la *Helia*, pero no a la *Boulé* o las magistraturas. Durante la guerra no podían servir como *hoplitas*, pero luchaban como soldados armados a la ligera y arqueros, proporcionaban tripulación y oficiales para la flota ateniense” (Speake, 1999: 351).

estableciendo que los derechos dependen de la posesión de bienes, edificándose una participación ciudadana restringida, pero más abierta que en épocas anteriores, calificándola de timocracia<sup>7</sup>.

Lo criticable de la eunomía es que no permitía una legislación antes de 100 años, negando reformas a corto plazo donde se adecuaban las leyes a los cambios sociales de cada tiempo, lo que generó nuevamente el deseo e instalación de la tiranía, tachando a la eunomía de inviable (Rodríguez, 1997). También contribuyó el que nadie quedara conforme, ni pobres ni ricos, ni nobles ni pueblo porque esperaban más o renegaban de que sus privilegios fueran reducidos.

En el año 561 a. c. Pisístrato implantó la tiranía seguida por sus hijos en un largo periodo, hasta el 510 a. c., año en el que tras dos intentos militares Clístenes los expulsa de Atenas con ayuda de los espartanos. Al lograr tal hazaña los aristócratas lo exilian bajo el pretexto de sacrílego, pero dos años después el pueblo y el Consejo le llaman para legislar y dirigir la polis.

La tarea de Clístenes se centró en erradicar la tiranía, terminar con el abuso de poder de los aristócratas que se aprovechaban de los cargos políticos donde se sitiaban y conciliar las relaciones entre pueblo y nobles. Su reforma se nutrió del precedente de Solón y de las situaciones políticas que observó en otras ciudades tras su exilio, adjudicándole el nombre de **isonomía** o **igualdad legal** para todos, donde el gobierno ya no depende de pocos sino de la mayoría. Rodríguez (1997: 81) lo cataloga como:

*Un régimen en que el pueblo tiene el control (sorteos, votaciones, rendición de cuentas, jurados) pero renuncia al reparto de tierras y a la revolución. Los nobles conservan su poder económico y político,*

---

<sup>7</sup> La timocracia se edifica con la participación en el gobierno única y exclusivamente de ciudadanos que poseen un determinado capital o un cierto tipo de propiedades, también indica la búsqueda del honor como elemento del régimen político. Platón (en Bobbio, 2006<sub>b</sub>:25) describe al hombre timocrático como un hombre duro con los esclavos “*ni siquiera se preocupa de ellos como acontece con quien recibió una educación perfecta; es indulgente con los hombres libres, y sumiso a las autoridades, deseoso del mando, amante de los honores; mas aspira a mandar no en virtud de la propia palabra, o por cualquier otra virtud del género, sino por la propia actividad bélica, por su talento militar, y paralelamente tendrá la pasión de la gimnasia y de la caza.*”

*son elegidos para el Consejo y las magistraturas las más veces: pero están sujetos a ese control. Y han de aceptar la nueva legalidad, la nueva igualdad.*

Clístenes con su reforma amplía el terreno de participación en los asuntos del gobierno a los ciudadanos, otorgándoles la igualdad de palabra –*isegoría*– para votar o hablar en la Asamblea y la autoridad para inspeccionar que se lleven a cabo los procesos públicos dentro del marco del deber y no del abuso. De primera instancia erige la ley del ostracismo a todo aquel que intentara ejercer tiranía, exiliándolo durante diez años de Atenas.

Según Gómez (2001) para que todos los ciudadanos participaran del gobierno de la ciudad sin importar riqueza o descendencia, Clístenes organiza en demos y en tribus a los ciudadanos, constituyendo un centenar de demos que a su vez se agrupan en tres unidades administrativas: los del interior, los de la costa y los de la ciudad, divididos en 10 tribus o distritos conformados cada uno por tres trittias, dando un total de 30 trittias. Cada tribu se instauraba aleatoriamente con miembros de cada una de las tres unidades administrativas y también cada una de las tribus elegía por medio de sorteos a 50 ciudadanos menores a 30 años para que fueran parte del Consejo de los 500 o Boulé, máximo órgano ejecutivo que se encargaba de convocar y proponer los temas de la asamblea o Ekklesía. Los sorteos permitían que todos los ciudadanos tuvieran la misma oportunidad de ser miembros, impidiendo que el poder se repartiera entre los ricos o nobles.

Menciona Rodríguez (1997) que en el caso de la elección de los arcontes y magistrados, se elabora una lista previa con los nombres de candidatos de las dos primeras clases para efectuar un sorteo donde se eligen a nueve de ellos – aumentando a diez posteriormente-, teniendo un arconte por cada tribu.

Al ser creada la Boulé el poder del Areópago se ve restringido y a los ex-arcontes se les delegan pocas funciones, como consultoría y el tribunal criminal, desapareciendo gradualmente.



La asamblea o ekklesía era el órgano y el lugar donde todos los ciudadanos de Atenas tenían el derecho de tomar la palabra y expresar su opinión, cuyo quehacer era vigilar que todos y cada uno de los demás órganos cumplieran con su deber y funciones, mediando los conflictos entre uno y otro, tomando la decisión final sobre algún asunto de ley y asumiendo la elección bajo sorteo de los miembros del tribunal de justicia o Heliaia.

Esta organización gubernamental de la polis elaborada por Clístenes no es más que un reflejo de las ideas filosóficas y religiosas de la época, referentes a una legalidad universal de la naturaleza donde se guarda un equilibrio y se ejerce justicia. Estas ideas ya habían permeado el pensamiento de Solón, pero con Clístenes son más contundentes y arraigadas.

Jaeger (2010) explica que en el siglo VI se descubre la *conciencia de sí mismo* por influjo de dos elementos: el primero es la religión délfica y la consagración a Apolo reflejada en la sentencia *conócete a ti mismo*, inscrita en la puerta del templo de Delfos. Frase que exhorta a ser practicada en todo momento de la existencia humana, siendo un consejo de prudencia (sophrosyne) y reflexión de sí mismo para no dejarse llevar por las pasiones o apetitos.

El segundo elemento es la ruptura con el politeísmo mediante las creencias órficas hermanadas con el espíritu de la filosofía natural de los jonios, quienes se deshacen de la idea de atribución de todos los fenómenos a los dioses, señalando que todo descansa en la naturaleza: *Todo proviene de la tierra y todo retorna a ella*. Jenófanes<sup>8</sup>, uno de los representantes de esta visión, declara que el universo y el hombre al ostentar una legalidad natural buscan la armonía y la justicia no sólo en ese plano legal sino también en el espiritual. Bajo esta visión se erige una nueva

---

<sup>8</sup> En el siglo V la religión politeísta ya no convencía a los pensadores racionalistas como Jenófanes, lo que le lleva a pensar en un solo dios sin parecido a los hombres, un dios que todo lo ve, todo lo oye y todo lo sabe (Jaeger, 2010).

areté, delegando la responsabilidad de sus actos al hombre mismo y no a los dioses. Jaeger (2010: 171) expone:

*En nombre de la polis proclama ahora Jenófanes su nueva forma de areté; la educación espiritual. Esta se levanta sobre todos los ideales anteriores y los supera o los subordina. Es la fuerza del espíritu, que crea en el estado el derecho y la ley, el orden justo y el bienestar {...} Con este estadio alcanza su término la evolución del concepto de la areté: valor, prudencia y justicia; y finalmente, sabiduría: tales son las cualidades que todavía para Platón constituyen el contenido de la areté ciudadana.*

Jenófanes reconoce que el espíritu del hombre al perseguir la verdad y la justicia es capaz de acceder a lo divino<sup>9</sup> manifestado como sabiduría, generando la necesidad de fundar un estado de derecho mediante leyes que garanticen su libertad. Como ya se había mencionado en el archivo anterior, ser libre significa no ser esclavo de sí mismo, poseer un gobierno de sí para participar del gobierno de la ciudad.

El hombre al comenzar a cuestionarse quién es y qué es capaz de ser, tendrá la necesidad de ejercer justicia -dikaiosyne- para tener acceso a la sabiduría, concibiéndola como la síntesis de la nueva areté, en la cual se incluyen todas las virtudes, siendo también el principio del orden legal de la ciudad. El derecho y las leyes no son más que instrumentos que permitirán al ser ejercer dikaiosyne, vislumbrando al hombre como el alma de la ciudad.

Clístenes al elaborar su reforma se preocupa por la dikaiosyne, dejando ver claramente la influencia recibida de la nueva areté, al intentar nivelar la participación de pobres y ricos, pueblo y nobles en el gobierno de la ciudad como reflejo del gobierno de sí, exhortando a que todos y cada uno de ellos se conocieran a sí mismos y conocieran a los demás a través de la pertenencia a tribus donde se

---

<sup>9</sup> Este momento histórico en Grecia se ve muy influenciado por las creencias órficas que miran el alma como la mejor parte del hombre, destinada a lo divino, la sentencia "También yo soy de la raza de los dioses" da cuenta de ello. Jaeger (2010:166) nos dice: "estas palabras se hallan inscritas en los platos órficos de oro que se han hallado en las tumbas del sur de Italia, como pasaporte para el viaje al otro mundo. El concepto de alma de los órficos fue un paso esencial en el desarrollo de la conciencia personal humana. Sin él no hubiera sido posible pensar la concepción platónica y aristotélica de la divinidad del espíritu ni la distinción entre el hombre puramente sensible y el propio yo que constituye su plena vocación."

disputaban todo tipo de intereses por estar conformadas por ciudadanos de diversas áreas geográficas, distintas ocupaciones y variación de la riqueza. Sin duda la estructuración y las tareas de los órganos gubernamentales fueron un gran ejercicio y un reto para el conocimiento y el gobierno de sí, ambicionando hallar la dikaiosyne.

### **2.1.2 La participación ciudadana: Pieza medular de la democracia**

El inicio de un gobierno democrático en Atenas es atribuido a Efiltes, tras haber convencido a la Asamblea de limitar el poder del Areópago, aproximadamente en el año 464 a. c. según Rodríguez (1997), porque se acusaba a algunos de sus miembros de ser corruptos y tener malos manejos en la administración. En el año 462 a. c. Efiltes elabora una reforma llamada **democracia** o **poder del pueblo** donde se brinda una igualdad de derechos más plena que en la de Clístenes, pero al siguiente año Efiltes es asesinado y Pericles queda a cargo del gobierno de la ciudad dando seguimiento a las reformas de Efiltes.

El esplendor de la democracia y la participación ciudadana en Atenas se logró mientras Pericles estuvo al frente de la ciudad, tras su muerte la democracia y las instituciones perdieron fuerza y ya nada fue igual, pero su régimen de gobierno como proyecto de vida fue retomado por otras ciudades.

Pericles manifiesta su concepción de democracia a través de Tucídides<sup>10</sup> (s. f.: 4) durante un discurso fúnebre donde se rinde honor a quienes murieron por salvaguardar la ciudad:

---

<sup>10</sup> Nos dice Antonio Arba (en Tucídides, s. f.: 1) que este discurso se pronuncia en el año 431 a.C. en el Cementerio del Cerámico, en Atenas: *“es uno de los más altos testimonios de cultura y civismo que nos haya legado la Antigüedad. Por de pronto, es mucho más que un mero discurso fúnebre. Las exequias de las víctimas del primer año de la guerra contra Esparta le brindan a Pericles la oportunidad de definir el espíritu profundo de la democracia ateniense, explayándose sobre los valores que presiden la vida de sus conciudadanos y que explican la grandeza alcanzada por su ciudad. El discurso no es, por cierto, transcripción fiel de lo efectivamente dicho por el político y orador ateniense, sino la verosímil recreación de su contemporáneo, el historiador Tucídides, que lo incorporó al relato de sus **Historias**, donde se narran las guerras entre Atenas y los peloponesios. También es claro, por otra parte, que en esta pieza no hay una cabal exactitud histórica en la*

*Disfrutamos de un régimen político que no imita las leyes de los vecinos; más que imitadores de otros, en efecto, nosotros mismos servimos de modelo para algunos. En cuanto al nombre, puesto que la administración se ejerce en favor de la mayoría, y no de unos pocos, a este régimen se lo ha llamado **democracia**; respecto a las leyes, todos gozan de iguales derechos en la defensa de sus intereses particulares; en lo relativo a los honores, cualquiera que se distinga en algún aspecto puede acceder a los cargos públicos, pues se lo elige más por sus méritos que por su categoría social; y tampoco al que es pobre, por su parte, su oscura posición le impide prestar sus servicios a la patria, si es que tiene la posibilidad de hacerlo.*

*Tenemos por norma respetar la libertad, tanto en los asuntos públicos como en las rivalidades diarias de unos con otros, sin enojarnos con nuestro vecino cuando él actúa espontáneamente, ni exteriorizar nuestra molestia, pues ésta, aunque inocua, es ingrata de presenciar. Si bien en los asuntos privados somos indulgentes, en los públicos, en cambio, ante todo por un respetuoso temor, jamás obramos ilegalmente, sino que obedecemos a quienes les toca el turno de mandar, y acatamos las leyes, en particular las dictadas en favor de los que son víctimas de una injusticia, y las que, aunque no estén escritas, todos consideran vergonzoso infringir.*

Pericles al hacer hincapié en la democracia no sólo como un régimen de gobierno para la ciudad sino también como parte del proyecto de vida de cada ciudadano, da cuenta de los elementos que la construyen: El primer elemento es la igualdad de derechos ante la ley (isonomía), destacando que cualquier ciudadano puede acceder a los cargos públicos sin importar su posición económica, adquiriendo la igualdad de palabra (isegoría), siempre y cuando comunique y argumente propuestas en beneficio de la mayoría, con parrhesía; el segundo es la libertad en los asuntos públicos y privados que conlleva a preocuparse y cuidar de sí mismo para gobernar sus apetitos ejerciendo justicia y acatando las leyes.

Éstas características de la democracia también son halladas por Foucault (2010) al analizar la tragedia *Ión* de Eurípides: La ley es quien delega el poder, concede igualitariamente la ciudadanía; existe una libertad (**eleuthería**) externa ante otras ciudades e interna donde los ciudadanos participan del poder; brinda igualdad ante la

---

*descripción de Atenas, cuya realidad aparece idealizada. Pero todo esto, en última instancia, es irrelevante para la historia. Al menos, para la historia espiritual. Lo que a ésta le importa, en rigor, no es tanto saber lo que de hecho Atenas fue, sino más bien lo que ella **creía** ser.”*

ley (*isonomía*) e igualdad de palabra (*isegoría*) y exhorta al hablar franco o decir veraz (*parrhesía*).

Tanto Eurípides como Tucídides exponen los discursos de su época y espacio a través de la narración literaria y filosófica, asomando la realidad tal como la percibían y anhelaban. Nos dicen claramente que para que haya democracia son imprescindibles la isonomía, eleuthería, isegoría y parrhesía, elementos o características que demandan y conllevan a la participación ciudadana. Sin la participación de los ciudadanos en ello, no habría democracia y pocos de los sectores de la ciudad serían escuchados o quizá ninguno, habría un gobierno de la ciudad, pero no el *gobierno de sí*.

Pericles (en Tucídides, s. f.:5-6) describe a la participación ciudadana no como una actividad de simple emisión del voto sino como una práctica de suma envergadura que implica reflexión o miramiento del alma en busca de la verdad y reclama la soberanía del espíritu:

*Y es que, más que en los armamentos y estratagemas, confiamos en la fortaleza de alma con que naturalmente acometemos nuestras empresas {...}. Los individuos pueden ellos mismos ocuparse simultáneamente de sus asuntos privados y de los públicos; no por el hecho de que cada uno esté entregado a lo suyo, su conocimiento de las materias políticas es insuficiente. Somos los únicos que tenemos más por inútil que por tranquila a la persona que no participa en las tareas de la comunidad. Somos nosotros mismos los que deliberamos y decidimos conforme a derecho sobre la cosa pública, pues no creemos que lo que perjudica a la acción sea el debate, sino precisamente el no dejarse instruir por la discusión antes de llevar a cabo lo que hay que hacer. Y esto porque también nos diferenciamos de los demás en que podemos ser muy osados y, al mismo tiempo, examinar cuidadosamente las acciones que estamos por emprender; en este aspecto, en cambio, para los otros la audacia es producto de su ignorancia, y la reflexión los vuelve temerosos.*

Siendo la participación ciudadana la pieza medular de la democracia exige la búsqueda de la verdad en el interior del sujeto (*dikaio syne*) y su ejercicio a través de la voz o las acciones (*parrhesía*) en el debate público, una tarea ardua donde se requiere un trabajo sobre sí mismo, no conformándose con su simple presencia en la

asamblea y emisión de voto, lo que conlleva a que no todos se interesen por ejercer ese derecho.

Foucault (2010) manifiesta que Eurípides ubica a tres tipos de ciudadanos por su manera de participar en los asuntos del gobierno de la ciudad en la asamblea: *la muchedumbre incapaz* o pobres sin poder que legalmente son ciudadanos, pero no se involucran en los asuntos públicos o sólo se dedican a escuchar y votar en la asamblea; *la elite* o los poderosos que se callan, poseen una vida desahogada como recursos y tiempo, pero tampoco se interesan por participar y al ser parte de la asamblea sólo emiten sufragio. Y *los buenos y capaces* que a través de la palabra o expresión de discursos guían y gobiernan razonablemente el alma de la ciudad, ejerciendo la parrhesía política.

Medina (2005) afirma que la participación ciudadana en Atenas era un proceso de elección directa y debate donde se tomaban acuerdos en los asuntos públicos para el bien de toda la ciudad, generándose una participación activa y otra pasiva. La *participación activa* consistía en proponer y argumentar discursos razonados y la *participación pasiva* remitía simplemente a escuchar y votar. Al ser una actividad que demandaba tiempo y dedicación Pericles aceptó que a algunos ciudadanos se les retribuyera económicamente.

Algo de resaltar, nos dice Medina (2005) sobre la participación ciudadana en la asamblea, es el ejercicio de mediar los intereses de las diferentes clases sociales destacando lo verdaderamente importante, necesario y justo para todos, saber dialogar con la diversidad para hallar posibilidades de cambio.

Foucault (2010) y Medina (2005) coinciden que la participación ciudadana es una práctica donde se muestra el compromiso y la ética del sujeto, la importancia del gobierno de sí y la parrhesía política. Si la parrhesía es concebida en Atenas como el elemento distintivo de la participación ciudadana y la participación ciudadana es la médula de la democracia cabe precisar qué es la parrhesía.

### 2.1.2.1 La parrhesía como esencia de la participación ciudadana

La parrhesía es el hablar franco o manifestación de la verdad y existen cuatro tipos de parrhesía: política, judicial, moral y filosófica. La **parrhesía política** consiste en ejercer el poder por medio del decir veraz, un privilegio estatutario ligado al nacimiento, es decir un privilegio constitucional que es otorgado sólo a los ciudadanos nacidos en Atenas y cuyos padres también son atenienses<sup>11</sup>. Es la exposición de la verdad a través del discurso oral. Foucault (2010: 170) declara al respecto:

*Es un elemento que, dentro del marco necesario de la **politeia** democrática que otorga a todo el mundo el derecho de hablar, permite a los individuos ejercer cierto ascendiente entre sí. Es lo que permite a algunos individuos contarse entre los primeros y, al dirigirse a los otros, decirles lo que piensan, lo que consideran cierto, lo que estiman verdaderamente cierto, y con ello, mediante la expresión de la verdad, persuadir al pueblo con buenos consejos y de ese modo dirigir la ciudad, ocuparse de ella.*

La parrhesía política requiere de la isegoría para poderse expresar, pero hay una diferencia entre ambas, mientras la isegoría es la distribución igualitaria del derecho de palabra en los asuntos públicos a todos los ciudadanos ricos o pobres, la parrhesía política se da mediante cuatro condiciones:

□ **La condición formal o constitucional (politeia)** es la igualdad y libertad para hablar en la toma de decisiones. Cuando se carece de este derecho la persona tiene que callar y se le considera como un esclavo.

□ **La condición de hecho o juego del ascendiente (dynasteia)** permite tomar la palabra y dirigirse a todos para exponer y argumentar propuestas a accionar en provecho de la ciudad. Su función es influir a los demás en la toma de decisiones, sobrepasando los intereses particulares.

---

<sup>11</sup> En el año 450 Pericles establece una ley para acceder a la ciudadanía donde se exige que ambos padres sean de origen ateniense y sin haber cometido faltas morales. Esta ley se erige con el objetivo de evitar la inflación de la cantidad de ciudadanos en Atenas. En el 411 esta ley es reformada, debido a las pérdidas humanas causadas por la guerra, siendo más accesible al brindar derechos estatutarios (Foucault, 2010).

□ La **condición de verdad o decir veraz (aletheia)** exige del sujeto un trabajo sobre sí mismo al encuentro de la sabiduría que se manifestará como verdad y el acceso a lo divino, para distinguir qué es lo justo y lo injusto. Es ocuparse de la dikaiosyne o justicia para gobernarse y gobernar la ciudad.

□ La **condición ética (éthos)** está compuesta por el valor y el coraje para decir la verdad, atreverse a decir y señalar cosas que no serán del agrado de todos, pero como es necesario el decir veraz se debe arriesgar a expresar eso que se mira y que no está siendo justo.

Pericles al dirigirse a los ciudadanos lleva a cabo éstas cuatro condiciones de la parrhesía política, siendo la tarea de cualquiera que desee participar en el gobierno de la ciudad, halla la verdad, la comunica y se ofrece a los demás tomando el riesgo de ser recriminado o asesinado.

La **parrhesía judicial** se manifiesta como una manera de atacar o defenderse de alguien que abusa del poder como un tirano, amo o rey, al arrojarle la verdad a la cara, siendo el único recurso que tiene para poder defenderse. El que abusa del poder puede darle la razón o castigar al parresiasta por su osadía. La función de esta parrhesía es limitar el poder del tirano, tomando el poder de la palabra, una posibilidad de liberación. Y la **parrhesía moral** consiste en comunicarle a alguien los cargos de conciencia resultado de sobrepasar los límites en relación a otro, al abusar del poder y el no gobierno de sus apetitos, para que el receptor guíe o aconseje desde su perspectiva cómo reparar el daño.

Hasta aquí se nos muestra que la parrhesía política en Atenas es conocida como el elemento imprescindible de la participación ciudadana, el poder político que se ejerce directamente en la asamblea. Platón (2005) en la Apología de Sócrates nos dice que se puede ejercer ese derecho y obligación en cualquier parte de la ciudad y no exclusivamente en la Asamblea, dando pie a una cuarta parrhesía, la **parrhesía filosófica**.



Sócrates al tomar la palabra por primera vez en la asamblea a sus más de 70 años de edad, declara que dice la verdad al defenderse de sus acusadores, prueba de ello es el pronunciar su discurso tal y como las palabras salen, espontáneamente y con un lenguaje sencillo como lo ha hecho siempre en la plaza, no con sentencias brillantes y palabras escogidas como lo hacen los oradores en la retórica, él habla con parrhesía. Recrimina que los discursos retóricos bien adornados persuadan mejor que la parrhesía misma. Expresa que su no participación en la asamblea se debió a que no ha estado de acuerdo con lo que dice la mayoría porque no siempre se ejerce justicia ni *gobierno de sí*. Su deseo y tarea no fue ejercer el poder político ascendiente. Su participación como ciudadano se dio siempre fuera de la asamblea, en la ciudad, interviniendo con los sujetos, exhortándolos al *cuidado de sí*, ejerciendo la justicia a través de acciones y no sólo con la mera palabra.

Sócrates (Platón, 2005: 16) proclama:

*Ya sabéis atenienses, que jamás he desempeñado ninguna magistratura y que tan sólo he sido senador. La tribu Antióquida, a la que pertenezco, estaba en turno en el Pritaneo cuando, contra toda ley, os empeñasteis en procesar, bajo un contesto, a los diez generales que no habían enterrado los cuerpos de los ciudadanos muertos en el combate naval de las Arginusas; injusticia que reconocéis y de la que os arrepentisteis después. Entonces fui el único senador que se atrevió a oponerse a vosotros para impedir, esta violación de las leyes. Protesté contra vuestro decreto, y a pesar de los oradores que se preparaban para denunciarme, a pesar de vuestras amenazas y vuestros gritos, quise más correr este peligro con la ley y la justicia que consentir con vosotros en tan insigne iniquidad, sin que me arredraran ni las cadenas ni la muerte. Esto acaeció cuando la ciudad era gobernada por el pueblo, pero después que se estableció la oligarquía, habiéndonos mandado los treinta tiranos a otros cuatro y a mí a Tolos, nos dieron la orden de conducir desde Salamina a León el salaminiano, para hacerlo morir, porque daban estas órdenes a muchas personas para comprometer el mayor número de ciudadanos posible en sus iniquidades; y entonces yo hice ver, no con palabras, sino con hechos, que la muerte, a mis ojos era nada, permítaseme esta expresión, y que mi único cuidado consistía en no cometer impiedades e injusticias. Todo el poder de estos treinta tiranos, por terrible que fuese, no me intimidó ni fue bastante para que me manchara con tan impía iniquidad.*

Sócrates explica que tanto en el gobierno democrático como en el tiránico siempre ha tenido por cometido decir la verdad y cuidar de sí. Cuestión que denota que la

parrhesía no es propia de la democracia como los atenienses pensaban, sino que puede darse en cualquier régimen político. También evidencia que los acuerdos, producto de la participación de los ciudadanos en la asamblea, se dan en términos no justos y fuera del marco de la ley al abusar del poder dejándose llevar por sus apetitos, soslayando el *gobierno de sí* y el buen gobierno de la ciudad. Todo esto es por causa de la influencia de discursos retóricos y el olvido del *cuidado de sí* de los ciudadanos, generando la tiranía de la mayoría que ignora que la justicia es el eje motor del régimen democrático. La ley justa no significa lo que la mayoría acuerde sino la sabiduría o conocimiento divino manifestado como *dikaiosyne*.

La participación ciudadana de Sócrates se dio a través de la parrhesía filosófica haciendo ver con hechos y no con palabras qué es la justicia, el *cuidado de sí* y la verdad, poniendo en riesgo su vida por no estar de acuerdo con las arbitrariedades de la mayoría que presumen de ser hombres virtuosos.

Sócrates es un agente de verdad y justicia no sólo en lo que dice sino en lo que es, en las acciones y en las palabras. Es una forma de vida que se muestra en la vestimenta, en el comportamiento y manera de ser. Con ello Sócrates nos muestra la exigencia de ejercer no sólo igualdad ante la ley, sino también equidad humana, solidaridad, un respeto por uno mismo y los demás.

Otro elemento del que da cuenta Sócrates es el referente a que él como filósofo y pedagogo no tiene por labor decir lo que se debe hacer en política sino con respecto a la política en tanto se relacione con la formación del sujeto. Pero como la política tiene que ver con sujetos, el pedagogo y el filósofo se relacionarán con respecto a ella (Foucault: 2010).

Foucault (2010: 309) nos dice que la tarea de la parrhesía como elemento de la participación ciudadana es:

*Mostrar a los individuos que, para gobernar como corresponde la ciudad, {trátense} de ciudadanos que tienen que dar su opinión o {de} un soberano que tiene que imponer sus decisiones, de todas formas, unos y otros, unos y otro {deben} gobernarse. Y la parrhesía en vez de limitarse a ser una opinión*

*dada a la ciudad para que se gobierne como corresponde, aparece ahora como una actividad consistente en dirigirse al alma de quienes deben gobernar, a fin de que se gobiernen como corresponde y, de resultas, también la ciudad sea gobernada como es debido.*

La parrhesía filosófica instituye que la participación ciudadana no se limita a la mera emisión del voto o discurso sino que también se da con las acciones dentro o fuera de la asamblea. Consiste en fomentar el proyecto de ciudad en bien de todos, dentro del marco jurídico, ético y ontológico. La participación ciudadana es *cuidado de sí*, preocupación de sí, inquietud de sí y *gobierno de sí*.

La parrhesía política y la parrhesía filosófica en la participación ciudadana se requieren una a la otra para poner en marcha el proyecto de ciudad, donde la sabiduría manifestada como justicia sea la máxima virtud que los ciudadanos aspiren alcanzar.

## 2.2 La participación ciudadana desde las perspectivas liberal y republicana

La *tradición liberal* deviene del siglo XVII con los preceptos de John Locke (2008) que indican la transición del estado de naturaleza al estado civil. Para Locke el estado de naturaleza brinda igualdad y libertad para actuar, adquirir y disponer de los bienes; esa libertad no da derecho a dañar a otros a menos que uno sea dañado, refiriéndose a que la ley de la naturaleza está en manos de cada quien, uno es juez por sí mismo y la ejecuta. Mientras que en el estado civil cada uno de los miembros abandona su poder ejecutivo del estado natural para cederlo a la comunidad que representa un poder superior, siendo éste árbitro y juez que brinda protección legal y preserva la propiedad, estableciendo una autoridad que todos deben obedecer: el Estado.

Norberto Bobbio (2006) afirma que el Estado liberal o Estado de derecho es el resultado de un acuerdo entre hombres libres para la convivencia pacífica y tiene por cometido atribuir a todos los individuos derechos y deberes, es decir, el Estado transforma los derechos naturales en derechos protegidos jurídicamente.

Al Estado liberal se le delega la tarea de poner límites llamados leyes jurídicas para que los individuos las sigan al pie de la letra, no cometan abusos o sean defendidos de los abusos. El liberalismo no consiente que el Estado sea paternalista<sup>12</sup> y cuide de sus ciudadanos más allá de resguardar seguridad, reconoce al Estado de derecho como necesario, pero propone que su intervención sea limitada para poderlo controlar; al ser la libertad del individuo la primacía del poder soberano, el fin del Estado será asegurarla y regularla jurídicamente evitando que los derechos sean anulados por otros individuos.

---

<sup>12</sup> Kant mira al Estado paternalista como un mal para los ciudadanos porque no les permite trascender la minoría de edad: *“Un gobierno paternalista (imperium paternale), en el que los súbditos, como hijos menores de edad que no pueden distinguir lo que les es útil o dañoso, son constreñidos a comportarse tan sólo pasivamente, para esperar que el jefe de Estado juzgue la manera en que ellos deben ser felices, y a esperar que por su bondad él lo quiera. Es el peor despotismo que pueda imaginarse”* (Kant en Bobbio, 2006: 24).

Otra de las características del liberalismo es su asociación a la democracia, pero un Estado liberal no necesariamente es democrático y un gobierno democrático no necesariamente es un Estado liberal. Vimos anteriormente que la democracia alude al *gobierno del pueblo*, siendo la asamblea el lugar donde los ciudadanos pueden tomar decisiones y votar directamente, algo a lo que filósofos de la modernidad<sup>13</sup> se oponen declarando la imposibilidad de ejercerla como los antiguos lo hacían, pues eran Estados pequeños donde se llevaba a cabo, cuando ahora son extremadamente grandes, refiriéndose a que la participación directa sería incontenible, por lo que la democracia para los modernos se estipula como democracia representativa, justificada como necesaria porque los ciudadanos al estar ocupados en sus intereses particulares no pueden ocuparse de los asuntos públicos, así que delegan ese poder a otros ciudadanos, llamados representantes, para que velen por los intereses generales.

Javier Peña (2000) manifiesta que la participación ciudadana para el liberalismo es una tarea que requiere ser limitada porque la intrusión a mayor escala se mira riesgosa en dos aspectos: el primero es que los individuos al ser pueriles y auto-interesados no se preocuparían por el interés de la generalidad sino en los beneficios propios dando lugar al despotismo; y el segundo considera que cada individuo se desviaría de la búsqueda de su propio bien o metas. Por éstos motivos la participación ciudadana se reduce a la emisión del voto en las urnas para elegir de una lista de personas a los que serán sus representantes.<sup>14</sup> Bobbio (2006) expone que la única forma de concebir al estado liberal como democrático es permitirles a un

---

<sup>13</sup> Hamilton y Madison autores del *Federalista*, publicado en 1788 en el marco de la Declaración de los Derechos del Hombre, aseguran que la democracia representativa es la única vía a ejercer, una democracia popular ya no es posible porque degenera en corrupción (en Bobbio, 2006: 33).

<sup>14</sup> Para J. Stuart Mill "*La participación en el voto tiene gran valor educativo: mediante la discusión política el obrero (the manual labourer), cuyo trabajo es repetitivo y la perspectiva fabril reducida, logra comprender la relación entre los acontecimientos lejanos y su interés personal, y establecer relaciones con ciudadanos diferentes de aquellos con los que tiene una relación cotidiana de trabajo, convirtiéndose en un miembro consciente de una gran comunidad*" (en Bobbio, 2006: 76).

mayor número de ciudadanos el derecho de participación directa o indirecta en la toma de decisiones.

El Estado liberal, explica Bobbio (2006), al conformarse por la voluntad de la mayoría concibe a la democracia como su consecuencia natural si y sólo si el término <democracia> se entiende como un proceso: “*en su sentido jurídico-institucional y no en su significado ético, o sea, en un sentido más procesal que sustancial*” (2006: 39). El estado liberal retoma a la democracia de una manera formal y no sustantiva, significando que sólo brinda igualdad ante la ley (isonomía) donde todos tienen los mismos derechos y todos son sometidos a las mismas leyes sin tener en cuenta la condición de cada individuo.

La democracia liberal es procesal porque se sustenta en la isonomía; la isegoría o igualdad de palabra es restringida; la parrhesía del ascendiente parece ser la única que se ejerce, pues existe desconfianza de que los ciudadanos comunes la ejerzan; a la justicia o dikaiosyne se le arranca la esencia ética que exhorta a buscar la sabiduría y verdad en el alma, por lo que el *cuidado y gobierno de sí* son reducidos a la observación de la conducta propia y ajena, a encontrar la verdad y el conocimiento fuera y sin darle la menor importancia a la espiritualidad o transformación del sujeto. En síntesis, la democracia liberal se divorcia de lo ético para rescatar solamente el marco jurídico.

La **tradición republicana** se fundamenta en las teorías de Aristóteles, Maquiavelo y Rousseau principalmente, las cuales consideran a la libertad como uno de sus valores primordiales siendo garantizada por la ley, esta libertad se piensa en relación a los otros y no aisladamente, fuera de la ley no hay libertad.

Para Rousseau (2004) la idea de contrato social se edifica por la voluntad general llamada soberanía en la cual cada ciudadano participa no por compromiso obligado sino por el bien común, se trabaja por los demás al trabajar por sí mismo y no se obedece a los demás sino a sí mismo.

La transición del estado natural al estado civil cobra relevancia en la formación del hombre, siendo el estado civil un elemento para el *cuidado y gobierno de sí*. Rousseau (2004: 14) afirma:

*Aunque se prive en este estado de muchas ventajas naturales, gana en cambio otras grandes, sus facultades se ejercitan y se desarrollan, sus ideas se extienden, sus sentimientos se ennoblecen, su alma entera se eleva a tal punto que, si los abusos de esta nueva condición no le desagradasen a menudo hasta colocarle en situación inferior a la en que estaba, debería bendecir sin cesar el dichoso instante en que la quitó para siempre y en que, de animal estúpido y limitado, se convirtió en un ser inteligente, en hombre.*

Rousseau intenta conjuntar lo jurídico con lo ético al exhortar a cada uno de los ciudadanos a gobernarse y cuidar de sí, a ser dueños de sí mismos y no esclavizarse por los apetitos y ejercer una auténtica libertad en relación a los otros y no en el aislamiento individual. Libertad significa humanidad, renunciar a la libertad es renunciar a ser hombre.<sup>15</sup>

Se hace necesario establecer leyes en un pacto social donde se sustenten los derechos y los deberes encaminados a la justicia, resultado de los acuerdos establecidos por el pueblo. Para que un pueblo obedezca las leyes necesita ser su autor, pero *“es preciso obligar a los unos a conformar su voluntad con su razón y enseñar al pueblo a conocer lo que desea”* (Rousseau, 2004: 27). El pueblo siempre quiere el bien, pero no lo ve, necesita que otros se lo enseñen, requiere que otros le muestren la ignorancia que se ignora, eso sólo lo logra alguien con el *gobierno y cuidado de sí* que para Rousseau son los legisladores, hombres que encuentran la verdad y la justicia divina en el alma y que las plasman a través de la parrhesía en la redacción de leyes que ponen a consideración del pueblo.

---

<sup>15</sup> David Held (2007: 82-83) afirma que Rousseau *“excluyó a todas las mujeres del pueblo de la ciudadanía, así como, según parece, a los pobres. Las mujeres están excluidas porque, al contrario que los hombres, su capacidad para establecer juicios sanos se ve enturbiada por las pasiones inmoderadas y, por lo tanto, necesitan de la protección y guía masculina para enfrentar el reto de la política. Los pobres parecen ser parias, porque la ciudadanía depende de la posesión de una pequeña propiedad (tierra) y/o de la independencia de otros.”*

Isaiah Berlin (2004) cuestiona esta postura de Rousseau “¿cómo puede un ser humano permanecer absolutamente libre (pues si no es libre no es humano) y, sin embargo, no se le permite hacer absolutamente lo que desee?” (2004: 57) Lo que no tiene en cuenta Berlin es que Rousseau al retomar los preceptos de Platón y Aristóteles no pudo soslayar el proyecto de formación o paideia que es inherente a las leyes. El *cuidado y gobierno de sí* son inherentes a un proyecto de nación, donde todos y cada uno de los ciudadanos son incluidos y exhortados, algo que Rousseau consideró y que otros prefieren separar o sepultar su conexión.<sup>16</sup> Cabe destacar que Rousseau como filósofo de la ilustración antepone la razón, su merito oscila en no desconectarla de la espiritualidad. La libertad tanto para Rousseau como para platón es *gobierno de sí*, control y limitación de los deseos para no abusar ni dañar a los otros ni a sí mismo, mas no hacer lo que a uno se le antoje o plazca. Las leyes son un dispositivo de formación para el *cuidado de sí*, el problema recaería en que quien redacte o ejecute las leyes lo haga también con *gobierno de sí* y justicia o dikaiosyne.

Para la república la voluntad del pueblo estará encaminada al bien común a través de los derechos y deberes ciudadanos, porque cada uno de los sujetos –no individuos- se comprometerá a ello al exhortar y exhortarse al *gobierno de sí*, siendo la libertad, el diálogo y la solidaridad elementos imprescindibles para lograrlo.

La participación ciudadana activa es un rasgo característico de la república, la cual implica informar e informarse sobre lo que pasa en la esfera pública; exige y vigila que el poder no se concentre ni esté en pocas manos, ello en aras de garantizar la democracia. Además, es un proceso de discusión y reflexión constante donde se debaten los problemas y las propuestas, ello en aras de garantizar la democracia.

Javier Peña (2000) explica que una de las críticas efectuadas a este modelo político es el señalar que para llevarlo a cabo se requiere una esfera pública pequeña donde

---

<sup>16</sup> Rousseau no sólo es considerado como un clásico de la Ciencia Política sino también como un clásico de la Pedagogía, ya que ambas están en relación. Un proyecto de nación siempre establecerá el tipo de hombre que requiere formarse y un proyecto de formación se cuestionará por el proyecto de nación, por lo que la Pedagogía y la Política se requerirán una a la otra.



se puedan deliberar los asuntos comunes, mirándose inviable para sociedades extensas y plurales; sus preceptos son poco realistas y subordinan los fines privados al bien público.

Habermas (en Zamarrón, 2006: 34) es uno de los que considera a la república un modelo idealista que no contempla a las sociedades complejas “y hace depender el proceso democrático de las virtudes de los ciudadanos orientados hacia el bien común”. Percibe a la ciudadanía como la pertenencia a una comunidad ética autogobernada.

Podemos ver que cada una de las tradiciones mira diferente la constitución del Estado, las leyes y la participación ciudadana. El liberalismo le da mayor peso a lo jurídico que a lo ético, es decir, el *cuidado de sí* se ve distanciado de la ley, queriéndolo desconocer y sepultar. No mira sujetos sino individuos; no confía en la colectividad ni en el individuo al considerar que tiene mayor fuerza el egoísmo que el bien de todos. Esta concepción no nos abre muchas posibilidades para proponer y accionar cambios. Mientras la perspectiva republicana abre posibilidades de acción intersubjetiva donde todos somos parte del proyecto de nación y formación –*cuidado y gobierno de sí*.

### 2.3 El debate contemporáneo de la participación ciudadana

A partir de la década de 1980 toman fuerza diversos debates teóricos dentro de las elites académicas en torno a la democracia y la participación ciudadana, destacando los debates entre liberales y comunitaristas, y, entre la teoría elitista competitiva y la teoría participativa. Debates que se han extendido hasta nuestros días a nivel mundial, permeando las políticas públicas, y que uno no puede dejar de analizar.

El debate entre liberales y comunitaristas se inicia en Estados Unidos a partir de la obra de John Rawls (2010): *Teoría de la Justicia*, la cual sigue la línea del *liberalismo*. Rawls se propone establecer una teoría de la justicia que supere los preceptos de Locke, Rousseau y Kant, reconociendo a la justicia como la primera virtud de los sistemas sociales, siendo necesario erigir la justicia como imparcialidad donde se acuerde qué es lo que se concebirá como justicia en un sistema, para luego elaborar reformas en base a ello.

En cuanto a la participación, instaura ciertos parámetros dejando claro que todos los ciudadanos pueden tener un acceso igual al poder público, pero sólo los dotados deberían ocupar los puestos de autoridad política; todos los ciudadanos requieren de la misma oportunidad de estar informados sobre los asuntos políticos para que sepan qué proyectos afectarán su bienestar; todos tienen la misma libertad de reunión y opinión; los partidos políticos y las elecciones no deben financiarse con fondos privados porque tendrían la ventaja de controlar el curso de los debates públicos y generarían en sus adversarios la apatía y el resentimiento, debe darse una competencia leal e íntegra para que los ciudadanos elijan justamente; los que representan la autoridad deben responder a los intereses del electorado legislando justa y eficazmente; como son pocas las personas que dedican el mayor tiempo a la política, el principio de participación no impone que se tenga una participación activa ni un ideal de ciudadanía, cada quien es libre de sus actos siempre y cuando respete la ley; la base de todo acto debe ser la justicia y no los sentimientos ni los deseos. De cumplirse éstos preceptos de participación todos cobrarían el status de ciudadano

por igual. Para Rawls la participación en los asuntos públicos está abierta a todos, si se ejerce o no es asunto de cada individuo, como la ley no determina lo que debe ser la sociedad ni el ciudadano, cada quien debe perseguir su concepción de bien, en caso de ejercer su derecho a participar debe respetar los principios de justicia y libertad en el marco de la ley. Esta concepción de Rawls es de carácter instrumental porque el Estado sólo se ocupa de proteger los derechos de los ciudadanos y no exhorta a cuestiones sustantivas ni éticas, prescindiendo de metas compartidas.

La perspectiva **comunitarista** frente al liberalismo argumenta que el ser humano a través de las comunidades en las que se inserta va adquiriendo su identidad personal como sujeto y el sentido de pertenencia colectivo. Bárcena (1997:122) explica que el sujeto se forma en su relación con los otros más no de manera individual, concibiendo la ciudadanía como “una práctica de compromiso orientada a la participación en el ámbito público, la formación de virtudes públicas y la articulación moral del bien público”. Los proyectos de vida se articulan a los proyectos públicos incluyendo los relacionados a la sensibilidad ecológica, mirando la ciudad como algo propio. Cada ciudadano tiene voz en la deliberación pública y su realización como persona está ligada a una forma de vida ética, por lo que su participación es sumamente activa y la misma comunidad gestiona que así sea. La participación implica ser un *nosotros* que un *ellos-gobernantes* (Peña, 2000) enfatizando los valores compartidos como la solidaridad en una forma de vida ética.

Peña (2000) afirma que las críticas elaboradas a este modelo la tachan de irreal, difícilmente identificable en un contexto; su visión es más entendida en términos de pertenencia que de participación, soslayando las posibilidades de disidencia ética y política. Sin embargo, la posición comunitarista resulta peligrosa para el liberalismo y el capitalismo, ya que elabora propuestas que rescatan al sujeto político en su relación con los otros y critica al individualismo.

El segundo debate no dista mucho del anterior, dado entre la teoría elitista competitiva y la teoría de la democracia participativa. La teoría **elitista competitiva**

de la democracia se ha nutrido de las aportaciones de Shumpeter, Dahl y Sartori, quienes miran la participación directa de los ciudadanos como algo inútil y no necesario, prefiriendo la participación de una minoría, siendo el desinterés vital para la existencia del sistema (Zamarrón, 2006).

David Held (2007) argumenta que Weber veía a la democracia directa en las sociedades modernas como algo ineficaz que conllevaría a una inestabilidad política. El desinterés colectivo en la participación de los asuntos públicos lo justifica por las pocas posibilidades que se brindan para ello y la escasa soberanía del ciudadano. Es producto del mundo burocrático moderno. Sin embargo, el parlamento lo considera como *un foro para el debate de la política pública* donde los líderes se forman y ensayan. Asimismo, declara que al extenderse el sufragio los partidos políticos compiten entre sí para ganar la elección y tener influencia en los asuntos públicos, la democracia se vuelve un mercado que lucha por el poder donde lo que más se explota para vender es el carisma de los líderes y ya no tanto sus propuestas políticas.

Los seguidores de la teoría elitista competitiva sostienen que sus argumentos, en torno a la democracia, están fundamentados en la realidad y no en idealismos como la teoría de la democracia participativa.<sup>17</sup> Giovanni Sartori (2006: 207) ratifica:

*La democracia indirecta, es decir, representativa, no es solamente una atenuación de la democracia directa; también es su correctivo. Una primera ventaja del gobierno representativo es que un proceso político entretendido de mediaciones permite escapar a las radicalizaciones elementales de los procedimientos directos. La segunda ventaja es que también sin "participación total" la democracia representativa subsiste siempre como un sistema de control y limitación del poder. Lo anterior permite a la sociedad civil, entendida como sociedad prepolítica, como esfera autónoma y conjunto autosuficiente, desarrollarse como tal. En suma, el gobierno representativo libera para los fines extrapolíticos, de actividad económica u otra, el conjunto de energías que la polis absorbía en la*

---

<sup>17</sup> La **democracia participativa** es un término que hace alusión a la participación directa de la ciudadanía al proponer y opinar sobre cuestiones que afectan a todos los miembros de un estado democrático. Es mejor conocida como **participación ciudadana**.

*política. Quien regresa hoy a exaltar la democracia participativa, no recuerda que la polis se desplomó en un torbellino de excesiva política.*

Es muy notorio que Sartori no cree en la democracia participativa al mencionar una serie de obstáculos que trae consigo ejercerla como la imposibilidad de establecer acuerdos unívocos; critica a quienes anhelan acrecentarla o avivarla, señalando que no han estudiado los problemas que generó en el pasado. En cambio mira a la democracia representativa como superación de la directa al permitir el pleno desarrollo de la sociedad civil.

La teoría elitista competitiva afirma que la elección de los representantes es primordial para el desarrollo de la democracia, donde el papel de los ciudadanos se reduce a elegir por medio del voto de una lista prefabricada a los que tomarán las decisiones, siendo el voto un mecanismo de poder y control de elección. La desafección hacia la política se mira bien porque inhibe y soluciona algunos problemas políticos, ya que el sistema democrático requiere de la participación activa de pocos ciudadanos y de la participación indiferente de la mayoría (Zamarrón, 2006).

La democracia vista así, de un concepto político se transforma en un concepto totalmente económico y utilitarista que menosprecia la igualdad, la libertad y la justicia. La ciudadanía como consumidora va en detrimento, sólo requiere de la razón instrumental para decidir entre una lista de productos el que se le hace más atractivo, más no para reflexionar sobre problemáticas comunes y posibilidades de cambio. Ambas se miran como algo dado e inamovible. El *cuidado y gobierno de sí* quedan sepultados.

Victoria Camps (1999) asegura que esta democracia es injusta porque las problemáticas que nos competen a todos terminan siendo asunto de pocos y los intereses comunes pasan a ser del interés corporativo. Los elitistas evitan toda intromisión en los asuntos públicos porque se derrumban sus planes o se entorpece el funcionamiento del sistema que ya tenían prefijado. La participación ciudadana y la

democracia se vacían y simplifican al concebirlas mecánicamente en la supuesta *igualdad de voto*. Camps (1999: 87) manifiesta:

*Los políticos simplifican la democracia cuando, en lugar de pensar sus contenidos y elaborar programas, se preocupan sólo de descalificarse entre sí. Los medios de comunicación simplifican la política reduciéndola a espectáculo y escándalo. La política es simplificada al ser monopolizada por los partidos.*

Es urgente persuadir que la política es asunto de todos y ponerle un alto a las simplificaciones que se hacen de ella y que hacen de nosotros para descubrir intereses comunes y de verdad haya un *gobierno del pueblo*, no un *gobierno para el pueblo*; conozcamos y vivamos la auténtica democracia, no un sistema que dice ser democracia, pero que no es democracia.

Castoriadis (2005) califica a este sistema de pseudodemocracia, constructor de un pseudoconsenso generalizado que ahoga las voces disidentes con la comercialización, llevando a la casi desaparición de las luchas sociales. La apatía o escasa participación se debe a una crisis de sentido donde lo que se pondera en nuestros proyectos es lo económico y donde el conformismo se generaliza. Es necesario que otras cosas den sentido a nuestras vidas como la preocupación por lo humano y no el desarrollo de los cachivaches.

La solución a ello no llegará mientras la ocupación y preocupación se centre en la compra de productos aparentemente importantes en nuestra rutina diaria –como las nuevas tecnologías–, se trata de que todos nos movilicemos a crear la solución, hablemos, critiquemos y despertemos la conciencia de los demás.

Por su parte, la teoría de la **democracia participativa** fundamentada en la tradición republicana instituye que la participación ciudadana es medular para la construcción de una sociedad más equitativa porque el diálogo público permite la formación de sujetos responsables. Esta tradición concibe lo jurídico y lo ético como inherentes, y donde lo pedagógico juega un papel preponderante al exhortar al *cuidado y gobierno de sí* en relación a los otros. La democracia no es sólo un régimen de gobierno sino

también una forma de vida que busca e idea espacios públicos para el debate de problemáticas comunes en pro de la liberación.

Boaventura de Sousa Santos (2005) en el libro *Democratizar la democracia* reúne experiencias de diversos países como Portugal, Brasil, Mozambique, Colombia, India y África del Sur que retoman a la democracia participativa como proyecto alternativo en la lucha por construir una vida en común. Una de las experiencias que sobresalen es la narrada por Sakhela Buhlungu titulada: *Reinvención de la democracia participativa en Sudáfrica*. En este trabajo Sakhela menciona que la democracia participativa o radical en Sudáfrica es un proyecto contra-hegemónico que alienta al pueblo a ejercer un papel activo en el gobierno, una lucha por la libertad que se fue alimentando de diversos elementos. Uno de esos primeros elementos fue el movimiento sindical progresista iniciado desde 1920 y que se fortalece en 1950, el cual mostró en su organización que la democracia participativa y la democracia representativa pueden compaginarse para erradicar las formas conservadoras y limitadas de participación, logrando que todas las partes se involucren con el objetivo de liberarse de la opresión. El segundo elemento que coincide con la revitalización sindical, es la redacción del documento *Declaración de Libertad* donde se exige que todos los ciudadanos sean incluidos en los asuntos del país. Esta declaración de corte socialista ha representado una guía de acción para activistas de varias generaciones en diversas esferas que demandan mayor igualdad de derechos y una mejor calidad de vida. Un tercer elemento son las movilizaciones del movimiento de liberación nacional que fueron reprimidas por el Estado, pero nunca extinguidas, logrando para la década de 1980 su máximo apogeo al llevar la democracia participativa a escuelas, asociaciones civiles, lugares de trabajo, comunidades, etc., buscando resistir las *estructuras títere del régimen del apartheid*. El cuarto elemento fue la religión cristiana que fomentó las bases para la oposición de las relaciones explotadoras, de manera que con oraciones y cantos se movilizaban a los trabajadores sindicales.

Los órganos de poder del pueblo o medios para la participación empleados fueron diversos, entre los que destacan: los *comités de calle y zona* donde se discutían los asuntos que afectaban de conjunto y se fomentaba la participación para la lucha por el cambio a través de organizaciones civiles; los *tribunales populares* aseguraban la rendición de cuentas, siendo una alternativa al sistema judicial injusto, más que castigar buscaban la rehabilitación y el diálogo entre el afectado y el afectante para establecer acuerdos y darle solución al conflicto; las *reuniones generales en el lugar de trabajo y comités de zona industrial de los trabajadores* facultaban a los trabajadores para responsabilizarse de las tareas de los sindicatos, evitando que los funcionarios sindicales impusieran sus decisiones, además de exigir a los patrones no opresión. Los trabajadores eran quienes organizaban los frentes de lucha y movilización porque los sindicatos se concebían como órganos del poder del pueblo y *escuelas de democracia*.

Ningún órgano del poder del pueblo se libró de los enfrentamientos internos, debido a que los líderes o algunos de sus integrantes anteponían sus intereses sin pensar en los demás, afectando los acuerdos para la organización y la lucha por la emancipación.

Sakhela afirma que para la década de 1990 el movimiento de liberación sustentado en la democracia participativa se fue debilitando por diversas circunstancias como: el que los líderes sindicales o de asociaciones civiles no mantuvieran comunicación con las demás organizaciones o no consultaran las decisiones tomadas, esto se debe a que se elegían como líderes a quienes habían sufrido cárcel o exilio porque se reconocían como impetuosos para la revolución, sin analizar que los procesos de democracia participativa les eran ajenos; el Estado contribuye al debilitamiento al aceptar una campaña de desracialización social que permitía a algunos líderes beneficiarse con riqueza y posición social, pero al mismo tiempo inicia una campaña de persecución violenta contra activistas y miembros del movimiento, lo que propició la no asistencia a las reuniones y comités por miedo a ser aprendidos; coincide también la caída del socialismo como idea de Estado, lo que colapsa las ideas social



demócratas en las que se sustentó el proyecto de liberación, dejando la idea en algunos líderes y activistas de que ya no hay alternativas para luchar sino unirse a una nueva cultura elitista de la democracia devenida de la economía global que en vez de liberar, oprime y margina con mayor fuerza.

Sakhela finaliza su exposición indicando que aunque pareciera se ha extinguido la democracia participativa como proyecto político alternativo, todavía se puede revitalizar porque la lucha sigue en pie, lo que hace falta es reconocer y hacer llegar a toda la gente desde su propio idioma y contexto que la participación es un elemento para la emancipación social que permite la inclusión y la mejora de nuestra condición.

Para una mayor claridad de los elementos que constituyen a la teoría elitista competitiva y la democracia participativa, Eduardo Zamarrón (2006) subraya las diferencias de estos dos enfoques que a continuación se presentan en un cuadro comparativo:

<b>La Participación desde el Enfoque de la Teoría Elitista Competitiva</b>	<b>La Participación desde el Enfoque de la Democracia Participativa</b>
<p>-Ciudadanos son individuos que eligen entre distintas opciones de una manera restringida, influenciados por la propaganda. Carecen de información e interés en cuanto al objeto de participación.</p> <p>-El proceso político es un método de selección de gobernantes entre elites competitivas.</p> <p>-La finalidad de la participación es descriptiva o empírica porque no atribuye un valor más allá de la elección de la élite gobernante. La función del Estado se reduce a la protección</p>	<p>-Ciudadanos son agentes autónomos que desarrollan plenamente sus capacidades individuales en tanto son partícipes de los procesos públicos. Conservan el control sobre las decisiones que afectan sus opciones de vida y un contexto de posibilidades.</p> <p>-El proceso político es amplio, la política es hecha por y no para los ciudadanos. Exhorta a la deliberación y toma de decisiones públicas razonables.</p> <p>-La participación no es simple agregación de</p>

<p>contra la arbitrariedad del poder</p> <p>-Son indispensables los mecanismos de representación y la participación electoral restringida a la esfera pública.</p> <p>-Los esquemas e instituciones reproducen las estructuras de poder que limitan la participación de los estratos socioeconómicos más bajos de la población.</p> <p>-No presenta problemas de escala.</p> <p>-Depende del consenso de las elites en torno a las normas y de un equilibrio apático en la mayoría de los ciudadanos para la estabilidad y conservación del sistema.</p>	<p>intereses sino búsqueda por transformar los intereses y su orientación al bienestar común. Es un método político y una finalidad ética. Obliga a que las preferencias y opiniones cobren legitimidad mediante la deliberación y el juicio público.</p> <p>-Se privilegia la participación directa, pero la participación no se reduce a la política sino que se busca ampliar a los ámbitos laborales, culturales e incluso los considerados de carácter privado. Es necesario tomar decisiones para actuar en los conflictos.</p> <p>-Presenta problemas de escala e interés.</p> <p>-El conflicto es transformado en cooperación mediante la participación, la deliberación pública y la educación cívica. No busca el consenso en sí, sino el consenso activo de los ciudadanos.</p>
--	--

Este cuadro comparativo nos aclara a grandes rasgos que la teoría elitista competitiva concibe y promueve la democracia representativa a través de la participación ciudadana como un proceso para la elección de gobernantes, cuya esencia es la participación, donde lejos de preocuparse por la poca afluencia a votar, la miran como algo muy conveniente. Mientras la democracia participativa fomenta espacios y mecanismos para el diálogo y la toma de decisiones en pro del bienestar común y no de unos cuantos, siendo la participación directa un elemento que lleva a la acción en busca de la transformación.

### 2.3.1 ¿Qué es la participación ciudadana?

En nuestro presente es muy recurrente escuchar exhortaciones a participar en votaciones estatales, municipales y nacionales por tal o cual candidato o representante. Algunas críticas señalan que la representación está socavando la participación porque se ha perdido la confianza en los que nos representan, teniendo un sistema deplorado por la corrupción. No hay gobierno del pueblo porque el pueblo no se siente consultado, ni coautor de las decisiones y las leyes.

También se cuestiona la falta de compromiso y la abstinencia a votar por parte de la ciudadanía porque *“el elector desconoce las consecuencias de su voto. No sabe, en realidad, a qué se compromete votando”* (Camps, 1999: 95). Pareciera que la ciudadanía no busca alternativas de participación porque la rutina diaria le absorbe y no permite ver posibilidades de cambio, dando todo por perdido. Votar se estima como la única vía de la participación para la ciudadanía, pero ¿Votar es participar? ¿Para qué sirve participar? ¿Qué es la participación ciudadana?

El vocablo **participación** posee diversas connotaciones dependiendo del ámbito al que se haga alusión: participación en una rifa, participación en clase, participación económica, participación en la administración, participación ciudadana, etc., el significado nos remite de forma general a *tomar parte* o *ser parte* de un asunto o *compartir* algo con alguien. Al vincular el término al ámbito político se le asocia con la democracia, la equidad y la intervención en los asuntos públicos.

Eduardo Zamarrón (2006: 24) expone que la participación es un “proceso en el que un conjunto de individuos intervienen en una relación y, en este sentido, participar en política es tomar parte en una relación de poder referida a fines públicos”. Tomar parte en el poder es ser libre y gobernarse a sí mismo para intervenir en los asuntos que nos afectan a todos y no dejar que unos cuantos impongan sus intereses en nombre de la supuesta mayoría.

Para Victoria Camps (1999: 89) participación significa “implicación en las decisiones políticas, compromiso con la organización de la sociedad, no inhibición frente a los

problemas comunes.” El participar exhorta a que un individuo sea sujeto porque el proceso demanda cooperación, involucramiento y afectación en la vida común, construcción de un gobierno compartido que exhorta a una vida pública, no privada e individual, no desconectada de la otredad para no ser esclavo de sí mismo ni de los otros.

Rosa Nidia Buenfil (en Gómez, 2004: 99) afirma que la participación:

*Se construye como antecedente de los cambios de hoy, una tradición en la idiosincrasia nacional, una forma de vida, una condición para la democracia, una clave para atender las necesidades sociales, una estrategia política, una acción que se debe promover, una característica de la solidaridad, como el eje, base y principio de la educación en términos de la colaboración comunidad-gobierno y como movilización social plural {...} Es un valor que se persigue y también una estrategia para alcanzar otros valores.*

La participación es tantas cosas a la vez, pero lo primordial es que se inscribe en el proyecto social de un futuro más equitativo y de un presente activo, es motor y esencia de cooperación y vida en común, un valor que demanda justicia, libertad, verdad, equidad, ética, parrhesía, isegoría, isonomía, democracia, *cuidado y gobierno de sí*.

En tanto, el término **ciudadanía** deviene del latín *civitas* que supone la pertenencia de una persona a un grupo social estructurado políticamente, donde se le confieren derechos y obligaciones desde un marco jurídico. Freire (2009<sub>b</sub>:50) menciona:

*Recordar que ciudadano significa individuo que goza de los derechos civiles y políticos de un Estado, y que ciudadanía tiene que ver con la condición de ciudadano, es decir con el uso de los derechos y el derecho a tener deberes de ciudadano.*

Constitucionalmente en México una persona es reconocida como ciudadana al ser mayor de 18 años, contar con la nacionalidad mexicana y tener un modo honesto de

vivir (Laguna, 2008). Sólo las personas físicas son consideradas ciudadanas, más no las personas morales.<sup>18</sup>

Tanto el término participación como ciudadanía nos remiten a la pertenencia a un grupo o ciudad, sólo que la *ciudadanía* exige ciertas características de las personas como la edad. ¿Qué significa entonces participación ciudadana?

Ricardo Zazueta (2003: 11) nos dice que la **participación ciudadana** se concibe como:

*Intervención directa de la ciudadanía en las actividades públicas, sin estar relacionada con la participación de los partidos políticos o con el ejercicio promocional del voto. Hablar de ciudadanía, de participación en todos los niveles de la vida económica, social y política implica la progresiva socialización y politización de los gobernados, su progresiva inserción en las relaciones de poder, ya sean de carácter sociopolítico, ya de tipo netamente político.*

La participación ciudadana al connotar intervención en todas las esferas de la vida pública necesita accionar el derecho a informarse, opinar y tomar decisiones en los asuntos que nos afectan y benefician a todos sin que en ello vayan de por medio intereses de mercado o de algunos partidos políticos. La participación ciudadana necesita ser autónoma, no contaminada ni dirigida por las elites, exigiendo y protestando por cambios más justos y equitativos como señala Laguna (2008):

*La participación ciudadana obedece a la facultad soberana que posee la población, para que de forma organizada racional y consciente los ciudadanos se reúnan con el propósito de satisfacer necesidades o alcanzar objetivos comunes para lograr su propio desarrollo y mejorar sus condiciones de vida. Renovando los procesos de la forma de gobierno, en el establecimiento, ordenación y reorientación de los planes y programas del desarrollo nacional, estatal o municipal, que repercuten en el mejoramiento de la calidad de vida en el Estado.*

Llama la atención que organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización de las Naciones Unidas

---

<sup>18</sup> Según el Servicio de Administración Tributaria (SAT) una **persona física** es un individuo con capacidad para contraer obligaciones y ejercer derechos; pueden prestar servicios, realizar actividades comerciales, arrendar bienes inmuebles y trabajar por salarios. Mientras que, una **persona moral** es una agrupación de personas que se unen con un fin determinado, como una sociedad mercantil o una asociación civil ([www.sat.gob.mx](http://www.sat.gob.mx)).

para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) a partir de la década de 1990 insistan en una participación más activa donde la gente se inmiscuya, supervise y tome decisiones para lograr el desarrollo económico, social y sustentable de su comunidad o estado. Se hace demasiado énfasis en la formación de ciudadanos participativos, activos y responsables que generen riqueza en vez de agotarla y estén en la búsqueda constante del bien común local y global -glocal- (Drancourt, 2009; Zazueta, 2003).

Tomando en cuenta estos señalamientos de los organismos internacionales Zazueta (2003: 12-13) cita a la participación ciudadana como:

*Un proceso gradual mediante el cual se integra al ciudadano en forma individual o participando en forma colectiva, en la toma de decisiones, la fiscalización, control y ejecución de las acciones en los asuntos públicos y privados que afectan en lo político, económico, social y ambiental para permitirle su pleno desarrollo como ser humano y el de la comunidad en que se desenvuelve.*

La participación ciudadana vista y recomendada desde los organismos internacionales se está exhortando como una forma de vida que realiza muchas otras cuestiones que no se habían contemplado anteriormente, como nuestro entorno ambiental y la supervisión constante hacia las instituciones públicas, ello encaminado a una mejora de todos. La mirada se centra en lo económico-técnico más que en lo político porque la vigilancia y rendición de cuentas sólo resaltan el aspecto productivista y no la justicia, equidad y verdad. Los recursos económicos no son destinados equitativamente sino producto del desempeño y resultados que la institución sometida genere. Bajo el disfraz de participación ciudadana se controla, gestiona y administra la equidad, la justicia y la verdad transitando de lo ético-político a lo mero económico desde un marco legal. Las instituciones se pervierten y hacen lo posible por lograr números o cantidades, descuidando también lo ético.

Actualmente son establecidos y reconocidos constitucionalmente a nivel nacional e internacional algunos mecanismos que hacen viable la participación de la ciudadanía en los asuntos públicos como son: referéndum, plebiscito, iniciativa popular, revocación de la confianza popular, consulta ciudadana, colaboración ciudadana,

rendición de cuentas, difusión pública, red de contralorías ciudadanas, audiencia pública, recorridos del titular de la entidad (municipal o local), asamblea ciudadana, entre otros.

\*El referéndum es un mecanismo de participación directa donde la ciudadanía emite su voto a favor o en contra de la aprobación, derogación o modificación a una ley, por lo que es de carácter legislativo.

\*El plebiscito es una consulta política que se le hace al electorado, en cuestiones administrativas o de gobierno, mediante el voto universal y secreto.

\*La iniciativa popular es un instrumento mediante el cual la ciudadanía presenta un proyecto o petición al congreso para legislar alguna ley, la cual será considerada y discutida por éste para su aprobación.

\*La revocación de la confianza popular es una alternativa que la ciudadanía tiene para pronunciar su desacuerdo en cuanto a la conducta o desempeño de los funcionarios públicos, presentando al congreso razonamientos para exigir la responsabilidad del funcionario. El congreso decide si el funcionario seguirá en el cargo y el castigo que se le impondrá. Esta forma de participación es similar a la llamada *recall*, la diferencia entre ambas es que *recall* no otorga sanción alguna dejando impune al funcionario.

\*La difusión política exige la divulgación permanente de las leyes y decretos que han sido aprobados por el congreso, así como la implementación de programas y servicios que el gobierno presta a la ciudadanía.

\*Las giras de trabajo de los servidores públicos son necesarias a fin de supervisar que la prestación de los servicios públicos, obras o instalaciones están puestas al servicio de la ciudadanía

\*La asamblea popular es un proceso que implica el involucramiento constante de la ciudadanía por medio de la asistencia, información, análisis y toma de decisiones en los asuntos de carácter local.

\*La audiencia pública es un instrumento por el cual la ciudadanía tiene la oportunidad de informarse, expresar sus opiniones y de cuestionar a los funcionarios en audiencias.

\*La consulta ciudadana consiste en someter a opinión de la ciudadanía algunos temas de gobierno a través de diversos medios como foros, encuestas o preguntas directas.

\*La consulta vecinal permite a la ciudadanía opinar y proponer condiciones o soluciones a problemas del lugar donde reside.

\*La apelación de sentencias es un método de control popular para que las sentencias ordinarias declaradas inconstitucionales sean sometidas a votación y se decida sobre la continuidad de su vigencia (Rojas y Colina, 2007).

\*La renuncia o queja administrativa es un mecanismo donde la ciudadanía manifiesta su objeción por irregularidades de las autoridades administrativas (Rojas y Colina, 2007).

\*La colaboración ciudadana es la facultad de los ciudadanos para colaborar con los organismos de gobierno en la ejecución de obras o prestación de servicios públicos (Laguna, 2008).

\*La rendición de cuentas es el derecho de la ciudadanía de recibir de las autoridades, informes generales y específicos acerca de la gestión y administración pública, así como evaluar la actuación de los servidores públicos (Laguna, 2008).

\*La red de contralorías ciudadanas es el instrumento de participación ciudadana que asume el compromiso de colaborar de manera honorífica con la administración pública, para garantizar la transparencia, eficacia y eficiencia del gasto público (Laguna, 2008).

Estas formas de participación ciudadana se dice son esenciales para una vida democrática porque permiten organizar y restringir el poder del Estado al brindar isonomía (igualdad de derechos y obligaciones) e isegoría (igualdad de palabra), sin



embargo la forma más promovida, conocida y ejercida es el plebiscito ¿será porque haciendo del conocimiento de toda la población las demás formas, el conformismo se convertiría en activismo? La parrhesía se da de manera implícita, como una voluntad de cada sujeto y no como una exigencia.

Hemos visto que la participación sólo puede ser ejercida por personas consideradas ciudadanas inscritas en el padrón electoral. ¿Cómo llamar entonces a la participación de personas no inscritas en el padrón electoral que se inmiscuyen en los asuntos públicos, digamos una mujer de quince años de edad que desea presentar una iniciativa popular analizada y fundamentada? ¿Será tomada en cuenta por el congreso? ¿Pesa más la edad que la intención de participar? ¿Menores a 18 años no son *aptas* o *aptos* para razonar o discutir los asuntos públicos? ¿Una persona que está en la cárcel será tomada en cuenta en una iniciativa de ley? ¿Por qué las marchas, huelgas, mítines y plantones no son considerados participación ciudadana sino perturbación de la vía pública?

Es necesario ampliar nuestra mirada al referirnos a la participación ciudadana no incluyendo única y exclusivamente a determinados sectores de la población, porque de lo contrario la participación sería discriminatoria. Además, cada quien puede inventar formas de participación no enmarcándose en las sugeridas y restringidas por el Estado. Lo mismo habría que cuidar y analizar señalamientos como: *futuros ciudadanos*, postura que nos remite a una linealidad y madurez que imposibilita a unos y que incluye a otros.<sup>19</sup>

Es importante resaltar que la participación ciudadana se construye socialmente a través de la pertenencia a un colectivo y la identificación con un proyecto de transformación desvelador, donde cada sujeto participa no en un conglomerado de

---

<sup>19</sup> La tesis diez de Marx sobre Feuerbach (s. f.: 26), aunque breve, nos deja mucho que analizar al respecto: “*El punto de vista del antiguo materialismo es la sociedad civil; el del nuevo materialismo, la sociedad humana o la humanidad socializada.*”

masa homogéneo sino en la pluralidad y diversidad de manifestaciones y discursos. Cada sujeto es protagonista de un proceso que lo reinventa como persona.

La participación ciudadana exige ir más allá de lo jurídico para centrarse desde lo ético-político como una serie de prácticas para el *cuidado de sí*, donde uno mismo trabaje, se involucre, protagonice y responsabilice de las decisiones y acciones que beneficiarán y afectarán a todos.

Al olvidar que las leyes están para exhortarnos al *gobierno y cuidado de sí* que se manifiesta como *dikaiosyne*, al ver que las leyes constitucionales han perdido su esencia y el no tenerle confianza a quienes gobiernan y ejercen justicia por no hacerlo con *parrhesía*, nos lleva a idear y construir formas de participación ciudadana que realcen lo ético-político en busca de la libertad y la justicia (*dikaiosyne*) para derrocar las formas de opresión y exclusión.

## 2.4 Miradas pedagógicas de la participación ciudadana

Ante los debates entre liberales y comunitaristas, y entre las teorías elitista competitiva y democracia participativa, un tercer enfoque alza la voz en torno a la participación ciudadana, pero no desde Europa ni Norteamérica sino desde América Latina, no desde la Ciencia Política ni el Derecho sino desde la Pedagogía.

Paulo Freire desde la Pedagogía Crítica problematiza con respecto a la democracia y la participación ciudadana posicionado desde el pueblo y la acción creativa, más no desde el Estado o un escritorio donde observa y prescribe lo que se tiene que hacer.

Freire (2009, 2009<sub>b</sub>) afirma que la alfabetización al ser un elemento que contribuye a la formación de sujetos también permite edificar y vivir una sociedad democrática donde las personas dejan de ser simples espectadoras y se convierten en protagonistas del proceso. Para ello, es necesario gestionar una *participación crítica* como una forma de *sabiduría* integrada en las acciones, la realidad y el contexto de cada quien, superando la ingenuidad y el pensamiento mágico, para analizar problemas nacionales y regionales.

El educador o la educadora deben asumir la politicidad de sus prácticas en sus palabras y en sus acciones, reinventándose continuamente para comprender los contextos y las personas con las que intervienen, partiendo de lo que saben, conocen y accionan día a día y no para violentar o imponer lo que como educadores o educadoras quieren que los demás sepan. La tarea es desvelar el mundo opresor y desopacar la ideología dominante a través de descubrir, discutir y analizar la coexistencia, y, a partir de ello, se tomen acciones para transformarse y transformar el entorno, erradicando la parálisis que nos sume en un inmovilismo fatalista.

Al pedirle a Freire (2009<sub>b</sub>:50) que teorice en una ponencia sobre la alfabetización como elemento de formación de la ciudadanía, más que señalar pasos a seguir, invita a que los educadores reflexionen los límites y alcances que ello implica y propone asumirse en un proyecto democrático alternativo donde la ética y la política son

imprescindibles para construirse como sujeto participante que trabaja **para sí** y ya no como objeto manipulado y fijado en el **en sí**; provocar en los educandos la curiosidad y la lectura crítica desde el mundo, otorgando voz a todos y cada uno para construirse en un ambiente de libertad donde se contribuya a la transformación revolucionaria de sí mismos y de los otros.

Freire (2008, 2009<sub>b</sub>) señala que la escuela o el espacio educativo debe permitir que la comunidad se adentre e inmiscuya en las actividades escolares dando su opinión y crítica, así no sólo el espacio educativo se transforma sino también la comunidad se ve trastocada. La participación no debe ser sólo un bonito discurso sino una praxis auténtica; es una lucha por liberarnos de la opresión; son alternativas para el cambio que nosotros mismos ideemos desde nuestro contexto y no recetarios a seguir desde ciertos parámetros. La participación es praxis, la praxis es reflexión y acción para la transformación del mundo que vivimos hacia una auténtica democracia donde todos y todas toman la palabra, dialogan, desvelan, opinan y denuncian asuntos que afectan nuestra realidad.

Freire hace hincapié en que la alfabetización y la educación al ser elementos de la práctica educativa pueden hacer algo por la transformación social, más no son la panacea a todos los problemas como se hace creer. Es pertinente darnos cuenta que participar es esencial para el cambio siendo un proceso muy doloroso,<sup>20</sup> pero enriquecedor para nuestro ser. Es doloroso porque implica compromiso, responsabilidad y libertad, una lucha por cambiar la situación donde se está, la desalienación, de la que es muy difícil salir porque significa dejar de ser esclavo de los apetitos, teniendo *gobierno y cuidado de sí*. Participar es el despertar de la conciencia que nos mueve a la acción, una práctica de la libertad.

---

<sup>20</sup> Freire (2008:47) explica que la liberación es un parto doloroso. *“El hombre que nace de él es un hombre nuevo, hombre que sólo es viable en y por la superación de la contradicción opresores-oprimidos que, en última instancia, es la liberación de todos. La superación de la contradicción es el parto que trae al mundo a este hombre nuevo; ni opresor ni oprimido, sino un hombre liberándose”*.

Es menester resaltar las aportaciones de Freire a la pedagogía en torno a la democracia, ya que es quien recupera la participación ciudadana como forma de vida y cultivo del *cuidado de sí* –que implica conocimiento de sí e inquietud de sí– exhortando al sujeto a elaborar un trabajo sobre sí mismo para hallar en su interior la sabiduría o justicia manifestada como verdad y libertad en sus acciones y palabras. Más que participación ciudadana Freire la concibe como *participación política*, pero le interesa exhortar a una *participación democrática* porque no sólo incluye e invita a la ciudadanía sino a todas las personas sin importar edad o estatus, siendo su preocupación el pueblo. Esta cuestión ha suscitado ruido al sistema y resulta ser todo un reto que muy pocas personas se atreven a tomar.

Freire trata de reconciliar al sujeto de derecho con el sujeto ético, pero dándole mayor peso a lo ético porque el plano jurídico en nombre de los derechos y obligaciones coarta la libertad y no permite ver la opresión, ya que el poder está en pocas manos y quienes lo ejercen no tienen *gobierno de sí*.

Francisco Gutiérrez (2008) es otro pedagogo latinoamericano que se posiciona en la Pedagogía Crítica problematizando sobre *participación democrática* como elemento imprescindible para educar en la democracia, en la libertad y la justicia. La base de la participación es el fomento de la comunicación dialógica,<sup>21</sup> algo difícil de lograr porque los educadores y educadoras no ceden la palabra a los educandos, sintiendo más cómodas las relaciones verticales, creyendo que su tarea es enseñar y la de los educandos aprender, cuando en realidad ambos aprenden y enseñan. Es menester que las personas que coordinan un grupo se centren en los intereses de las y los estudiantes a fin de construir comunicaciones horizontales que incidan en la co-

---

<sup>21</sup> A través de la comunicación dialógica se exhorta a una lectura crítica del mundo, partiendo y tomando como ejemplo las acciones de las mismas personas, para que siendo ellas ejemplo de sí mismas desvelen su realidad inmediata y no una realidad que les es ajena y poco significativa. Así, cada quien podrá seleccionar información o contenidos que los medios de comunicación difunden, desde un juicio crítico que todo lo cuestiona y no de manera pasiva o consumista. Podrán decidir si lo que ven, escuchan o leen es benéfico o perjudicial y su accionar no sólo será criticar sino buscar la manera de abrirse espacio en los medios para transformar los contenidos (Freire, 2008; Gutiérrez, 2008).

participación, co-muni3n y comprensi3n de la existencia derrocando la opresi3n, con el objetivo de gobernarse y gobernar para no dejar que otros nos gobiernen.

La educaci3n en la democracia requiere abrirles las puertas a todas las personas sin discriminar a nadie y, sobre todo, fomentar vivencias democráticas. Ilusamente creemos que con mostrar la definici3n de democracia ya somos una sociedad democrática, pero es necesario vivirla y sentirla para poderla comprender y situarnos en ella. Se trata de compartir el poder con el estudiantado, romper las barreras y el miedo que muchas veces les impide expresarse, lo que les llevará a conocer la libertad, la participaci3n, justicia, ética, política y democracia para luego trascender su posici3n fuera de la escuela. “Una plena participaci3n político-social en el nivel educativo ayudará al estudiante a desarrollar su proyecto humano y su contribuci3n al proyecto sociopolítico global” (Gutiérrez, 2008: 129).

Gutiérrez (2008:11) declara que es necesario promover y ejercer en el espacio educativo la política, entendiéndola como:

*Tomar partido ante la realidad social, no quedar indiferente ante la justicia atropellada, la libertad conculcada, los derechos humanos violados, el trabajador explotado; es descubrir en los estudiantes el gusto por la libertad de espíritu, despertar la voluntad para resolver los problemas de conjunto, desarrollar el sentimiento de ser responsables del mundo y de su destino, encaminando así a los estudiantes hacia una acci3n militante.*

Hacer política y pensar políticamente es unir fuerzas a favor del bien com3n, del *para sí o cuidado de sí*, de la *dikaiosyne* y la libertad.

Henry Giroux (1994, 2006) es otro pedagogo que retoma las ideas de Freire para elaborar una lectura del contexto norteamericano en torno a la democracia, la justicia y la ciudadanía desde una perspectiva crítica. Manifiesta explícitamente que las escuelas, lugares de trabajo y la familia son espacios que contribuyen a la formaci3n de la ciudadanía, viéndose permeados por las ideas del sistema conservador que la promueve como patriotismo. Ante ello, considera mirar a la ciudadanía como:

*Proceso de diálogo y compromiso arraigados en una creencia fundamental en la posibilidad de vida pública y en el desarrollo de formas de solidaridad que permitan a la gente reflejar y organizar el poder del Estado, con el fin de criticarlo y restringirlo, así como derrocar relaciones que inhiben e impiden la realización de la humanidad (2006: 22).*

Es de notar que el concepto de ciudadanía de Giroux lleva implícito el concepto de participación ciudadana, cuyo objetivo es generar un movimiento de despertar social que no se quede en una lucha por llevar pan y carne a la mesa sino en la construcción de un proyecto político que busca transformar las desigualdades políticas y económicas en procesos más equitativos y solidarios, donde el poder no está en manos de unos cuantos sino en la mayoría.

Explica que debido a que las instituciones públicas han pasado a ser menos políticas y más administrativas, preocupadas más por lo económico que por lo político, las posibilidades de una organización o lucha se ven opacadas.

Uno de los espacios donde la pedagogía trabaja es la escuela pública y es en este lugar donde se pueden brindar elementos para la crítica y lectura del mundo que nos proyecten a un futuro distinto con amplias posibilidades de vida lejos de la opresión. Por ello es menester legitimar a las escuelas como espacios públicos democráticos donde se proporcionen bases para la formación de ciudadanos activos.

*La formación de los ciudadanos ha de verse como un proceso ideológico por medio del cual nos experimentamos a nosotros mismos, a la vez que experimentamos nuestras relaciones con los demás y con el mundo, dentro de un sistema complejo y con frecuencia contradictorio de representaciones e imágenes (2006: 36).*

La insistencia de Giroux nos indica que no basta con analizar el conocimiento que subyace en los diversos espacios donde interactuamos, sino que debemos desmembrar los dispositivos que inciden en nuestra subjetividad; hallar no sólo los intereses sino los mecanismos de funcionamiento de los discursos que construyen un determinado tipo de sujeto, es decir, examinar cómo se sujetan los sujetos a las estructuras sociales. Necesitamos brindarles herramientas a los estudiantes para que analicen y comprendan sus propias experiencias y relaciones con la sociedad, donde

la educación cívica sea parte del todo y no una materia separada para que estudiantes ejerzan un liderazgo político y ético.

Ello implica que los educadores como intelectuales radicales tengan por tarea hacer que lo político sea más pedagógico fuera de las instituciones escolares y lo pedagógico más político dentro de ellas, trabajando en esta lucha no sólo en las instituciones escolares sino en todos lados.

Señala que ante todo es importante revitalizar la política para rescatar su esencia que deviene de una filosofía pública democrática, porque mediante ella se puede *rehacer el mundo* y extender la mirada de la participación ciudadana hacia las demás esferas como la económica, de Estado, cultural, etc., para no encasillarla sólo en lo electoral. Así, la participación ciudadana que se construye a partir de una política de la diferencia radical donde la solidaridad es el sostén de una vida común y donde los vínculos son horizontales, más que homogeneizar culturas será el principio democrático que tome en cuenta a las personas desde sus contextos.

Por su parte, Juan Carlos Tedesco (1996) indica que uno de los problemas al cual nos enfrentamos es el *déficit de socialización* generado por los diversos cambios en la familia y la escuela, aunados a la “incapacidad del Estado para proteger a los ciudadanos y ofrecer una imagen de futuro” por centrar su mirada en el comportamiento de los mercados financieros y la competitividad.

*Como sostiene lúcidamente Laïdi, «todos los actores del juego social mundial se proyectan en el futuro no para defender un proyecto sino para evitar ser excluidos de un juego que no tiene rostro. ...El fin de la utopía ha provocado la sacralización de la urgencia, erigida en categoría central de la política. Así, nuestras sociedades pretenden que la urgencia de los problemas les impide reflexionar sobre un proyecto, mientras que en realidad es la ausencia total de perspectiva lo que los hace esclavos de la urgencia» (1996:9).*

Este *déficit de socialización* que transforma la política en principios económicos, no sólo en el contexto latinoamericano sino mundial, hace que perdamos el sentido y el



rumbo de la cohesión social, nuestra proyección al futuro regida por vínculos político-solidarios y nuestras identidades.

La escuela al promover prácticas autoritarias y nuestra cultura al estimular la competencia, la agresividad y exclusión hacia lo diferente, se olvidan de exhortar la formación para el ejercicio responsable de la ciudadanía. Por ello, es menester superar el concepto de ciudadanía basado en el Estado-nación y promover una identidad cultural propia donde el eje central sea la confianza en sí mismo y la apertura al otro.

Tedesco (1996) aclara que las escuelas y demás instituciones tienen la tarea de ofrecer alternativas no excluyentes y una formación ética que permita ejercer de manera responsable la toma de decisiones para protagonizar procesos más democráticos en una nueva cultura ciudadana.

Edgar Morín (1999) ante el contexto del *déficit de socialización*, señalado por él como *olvido de lo humano*, reitera que la educación del futuro tiene el reto de “transformar la especie humana en verdadera humanidad” brindando los elementos éticos para la comprensión de lo humano, comprender la unidad en la diversidad y la diversidad en la unidad para construir procesos sociales más solidarios y dialógicos. Sólo así, los ciudadanos construirán una identidad y pertenencia no sólo local sino planetaria que los aleje del estado bárbaro de la incompreensión para vivir en la democracia.

McLaren y Jaramillo (2006<sub>b</sub>) exponen que el imperialismo norteamericano al cual nos hemos sumado a través de las políticas neoliberales del Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), se encuentra enraizado en el capital financiero privado y estatal convirtiendo a toda nación en deudora más que acreedora para domesticar a los sujetos y cultivar la democracia y dignidad humana en estiércol.

*Su sed vampiresca de obtención de ganancias se encuentra oculta bajo su demanda sonora y estridente de que llevará la democracia a todo el mundo, sea como sea. Qué mejor manera de demostrar los logros de la democracia que destacar el hecho de que McDonald's abre hasta 800*

*restaurantes al año y Coca-Cola afirma ser dueña del 10% del líquido total que se toma en el planeta, con la meta de alcanzar un 20% (2006<sub>b</sub>:97).*

McLaren y Jaramillo critican la concepción de democracia estadounidense al cuestionar si privatizar los recursos imprescindibles para la vida y que son patrimonio de todos sea democrático o el hacer llegar para su adquisición a cualquier lugar del mundo alimentos chatarra. Ello muestra que el derecho a los recursos naturales para la sobrevivencia está condicionado por el interés mercantil, esa es la tónica de la ciudadanía neoliberal, pagar para tener derechos, consumir sin criticar.

McLaren, Jaramillo y Farahmandpur (2006, 2006<sub>b</sub>) a partir de ello analizan cómo las escuelas son concebidas por la élite burguesa como herramientas que contribuyen a la formación de ciudadanos que se preparan para el mundo del trabajo, soslayando los valores y el lenguaje que constituyen la identidad popular. Es menester articular en las escuelas una pedagogía crítica humanizante que luche contra el poder totalizador del capitalismo global y respete la identidad mirando a las personas como sujetos y no como objetos; construya un proyecto como praxis de la ciudadanía revolucionaria que sea llevado a todas las esferas y espacios públicos donde se trabaje por redistribuir a todos el poder económico y político de forma opuesta al neoliberalismo y la globalización y se garanticen los derechos humanos básicos.

Esta pedagogía crítica o pedagogía de la ciudadanía revolucionaria debe exponer a todos la mentira del progreso neoliberal y exhortar a formas más solidarias y alternativas de progreso:

*La transformación de la praxis revolucionaria en una alternativa socialista real necesita desarrollar una imaginación política que incluya una aguda conciencia de los padecimientos sociales inducidos por el capitalismo y sea capaz de producir una ideología política que pueda unificar las clases oprimidas en una clase revolucionaria dispuesta a desafiar las relaciones de explotación capitalistas con la intención final de transformarlas (2006: 264).*

McLaren y Farahmandpur (2006) aclaran que los planteamientos del socialismo, como la lucha de clases y la praxis revolucionaria, siguen siendo un desafío para nuestros contextos, pues no se han agotado como nos lo ha hecho creer el

capitalismo para sumirnos en la opresión. “El análisis agudo de Marx sobre el capitalismo seguirá siendo vital todavía en el siglo XXI y más allá” (2006: 267).

Es importante que el proyecto pedagógico contemple las categorías centrales del marxismo para exhortar a la participación política de la ciudadanía, no se trata de aplicar mecánicamente conceptos o formas ideadas desde un escritorio por una sola persona, se trata de crear nuevas formas de participación desde nuestros contextos y posibilidades teniendo presente la praxis revolucionaria como imaginaria política.

Al examinar las miradas pedagógicas de Freire, Gutiérrez, Giroux, Tedesco, Morín, McLaren, Jaramillo y Farahmandpur podemos dar cuenta que la Pedagogía como disciplina, arte o profesión a través de su devenir histórico siempre está buscando construir proyectos que exhorten a las personas desde sus contextos al *gobierno y cuidado de sí* para ejercer la *dikaiosyne* como la verdadera virtud ciudadana que engloba la justicia, valor, prudencia y sabiduría.

Sea cual sea el nombre del *cuidado de sí* –comprensión humana, formación, *bildung* o para sí- y sea cual sea el nombre de los *proyectos pedagógicos* –praxis de la ciudadanía revolucionaria, política de la diferencia radical, etc.-, el objetivo es que todas las personas que habiten este mundo participen en la lucha por vivir una auténtica justicia y libertad mediante procesos democráticos, porque la democracia no es una teoría que se haya agotado, es una forma de vivir, una categoría que requiere de construcciones históricas que la llenen de realidad.

Aunque los intereses mercantiles sepulten o aniquilen el *cuidado de sí*, lo vean como producto desechable, discurso pasado de moda o inviable, siempre volverá a surgir con otros nombres y otros contextos, pero su esencia será la misma.

Por el momento, no olvidemos ejercer y construir ética y políticamente la democracia en nuestras prácticas más que en los discursos retóricos y eso se logra mediante la participación ciudadana.

## Archivo III.

# EL HORIZONTE GENEALÓGICO PARA LA LECTURA DEL DIAGRAMA

*“La teoría multiplica las dudas y las interrogantes...  
El recurrir a la teoría es el descubrimiento de nuevas  
posibilidades y no la búsqueda de una legitimación  
y transmutación de un modelo.”*

Gilles Ferry

### **3.1 La genealogía como ontología histórica**

Diversas investigaciones a partir de la década de 1980 han retomado la genealogía como caja de herramientas considerándola pertinente para mirar y pensar de otro modo nuestras historias y prácticas.

Michel Foucault a través de su obra *Vigilar y Castigar* publicada en Francia en 1975 presenta una inusitada forma de abordar un objeto de estudio, al efectuar una analítica de la tecnología o dispositivo del encierro en la prisión como muestra de una economía de los derechos suspendidos a los etiquetados *criminales*, donde se resalta el respeto y la humanidad brindada a los encerrados, siendo el alma blanco de castigo y ya no el cuerpo, bajo la enunciación de que no es castigo sino corrección o cura en bien de esos condenados.

Foucault (2008) en este estudio se propone cuatro elementos metodológicos: Centrar el estudio en los elementos positivos y útiles que incitan los mecanismos punitivos; analizar los métodos punitivos como técnicas de poder; cruzar la historia del derecho penal con la de las ciencias humanas a fin de situar la tecnología del poder como principio de humanización de la penalidad y del conocimiento del hombre; y examinar si el cuerpo es investido por las relaciones de poder. Todo ello con el propósito de:

*Tratar de estudiar la metamorfosis de los métodos punitivos a partir de una tecnología política del cuerpo donde pudiera leerse una historia común de las relaciones de poder y de las relaciones de objeto. De suerte que por el análisis de la benignidad penal como técnica de poder, pudiera comprenderse a la vez cómo el hombre, el alma, el individuo normal o anormal han venido a doblar el crimen como objeto de la intervención penal, y cómo un modo específico de sujeción ha podido dar nacimiento al hombre como objeto de saber para un discurso con estatuto "científico" (Foucault, 2008: 30-31).*

El propósito metodológico de Foucault al estudiar la cárcel es elaborar una lectura genealógica donde da cuenta que el poder no siempre es negativo ni excluyente, sino también productivo y útil, dejando claro que es un fenómeno social y no exclusivamente jurídico dando paso a la transversalidad y ya no a la universalidad, siendo emergente un estudio microfísico del poder ascendiente y ya no global ni descendiente, donde se ponga suma atención a una institución local que incide en los procesos de formación de los sujetos a partir de sus estrategias y tácticas de castigo, volviendo al hombre, pero sobre todo su cuerpo, objeto para la construcción de saberes científicos.

Esta mirada, de la que Nietzsche<sup>1</sup> ya nos había dado un adelanto, ha permeado los discursos de diversas investigaciones sociales a nivel mundial, llegando a ser considerada una metodología alternativa que arroja luz sobre lo que ya dábamos por perdido, la posibilidad de resistencia al pensar de otro modo.

Al retomar la genealogía como herramienta teórica y metodológica no significa hallar el origen de algún objeto o concepto porque hacerlo sería buscar lo que ya está dado. La Genealogía consiste en hacer *trabajo en el terreno, levantar un mapa o cartografiar*. Es decir, diagnosticar o señalar la ubicación de lo que estamos siendo. Nietzsche (2005) nos dice que la genealogía trata de recorrer con nuevos ojos al

---

<sup>1</sup> Nietzsche es el primero que emplea la genealogía como metodología, quien lee y expone crudamente los hallazgos sin cocimientos, adornos o máscaras, que pone en entredicho los discursos. En su obra "Genealogía de la Moral" (2005) da cuenta de nuestra constitución moral, de lo que hemos llegado a concebir como bueno y malo; se cuestiona qué origen tiene nuestro bien y nuestro mal, cómo hemos sido permeados por los valores del cristianismo y la nobleza.

objeto de estudio, mirarle como si fuera la primera vez que se descubre, planteándole cuestiones totalmente nuevas. Es una mirada aguda que se debe poner en guardia, mientras algunos ven el azul del cielo y resaltan su importancia, el genealogista mira con detenimiento y relevancia el gris, es decir, aquello que pasa desapercibido o es excluido.

Foucault (1980: 11) explica que la tarea de la genealogía es desvelar el objeto, levantar las máscaras y mirar detrás de lo que se da por sentado como verdad:

*Ocuparse en las meticulosidades y en los azares de los comienzos; prestar una escrupulosa atención a su derrisoria malevolencia; prestarse a verlas surgir quitadas las máscaras con el rostro del otro; no tener pudor para ir a buscarlas allí donde están –revolviendo los bajos fondos-; dejarles el tiempo para remontar el laberinto en el que ninguna verdad nunca jamás las ha mantenido bajo su protección.*

Para hacer genealogía se requiere ser meticuloso y paciente, tener coraje para mirar los pequeños detalles, sutilezas o singularidades que casi se han borrado, empolvado o dispersado. Se necesita remover lo estático, lo que se creía quieto; destruir para construir, alborotar los elementos aparentemente perdidos y excavar bajo nuestros propios pies para que emerjan los vestigios de cómo nos estamos construyendo en nuestro presente. Abandonar una concepción objetivista de la verdad que no nos permite ver los diversos colores que van integrándose en lo que aparentemente es un solo color, siendo que la historia es múltiple y colorida.

La genealogía es ontología histórica o del presente porque examina el detalle del instante en nuestras prácticas, el cómo y por qué estamos siendo, sin pretender examinar la evolución. Ningún pasado es más grande que el presente. Para Foucault (1980) la genealogía es historia *efectiva* porque no se apoya en nada fijo, es discontinua y no lineal; no da cuenta de la realidad como totalidad sino de fragmentos de ella, elaborando una crítica local que rechaza los modelos universalistas; no trata de establecer reglas ni alcanzar la objetividad porque no se puede abarcar un conocimiento completo ni objetivo.

Su interés se da al identificar los saberes sujetos o contenidos históricos locales que fueron enterrados, manipulados o descalificados por la colonización de teorías formales, globales y funcionales; saberes que se cree son recientes y fueron generados por los discursos científicos. Esta analítica de los saberes sujetos debe conducir la lucha contra los efectos de poder de los discursos edificados como verdaderos y científicos, ya que la genealogía es una anti-ciencia que pone el desorden al liberar los saberes sujetos (Foucault, 1990).

Esos saberes sujetos o marcas de los acontecimientos pasados se hallan inscritos en el cuerpo y su lenguaje. El cuerpo está atravesado por diversas líneas o regímenes que luchan al mismo tiempo, haciendo que un solo objeto se reajuste para propósitos radicalmente distintos, por lo que la historia *efectiva* mira sobre el cuerpo del presente para dilucidar el pasado tratando de desenmarañar esas líneas que están construyendo al sujeto. Foucault (1980:15) expone que:

*La genealogía, como el análisis de la procedencia, se encuentra por tanto en la articulación del cuerpo y de la historia. Debe mostrar al cuerpo impregnado de historia y a la historia como destructor del cuerpo.*

Con esto hace referencia a que el poder y el saber se inscriben en el cuerpo, siendo el cuerpo el lugar de aplicación del poder como fuerza y violencia; la historia se puede descifrar a partir de las marcas que el sujeto trae consigo en el cuerpo, que no precisamente son golpes, sino saberes, conocimientos, prácticas, lenguajes, valores, actitudes, etc.

La categoría **dispositivo** es inherente a la genealogía porque está compuesta por regímenes o líneas de visibilidad, enunciación, fuerza, subjetivación, objetivación y fractura que se tejen en una red y que son las que atraviesan al cuerpo y construyen al sujeto. Esas líneas que conforman los dispositivos son las que a través de la genealogía se analizan, de tal manera que se va viendo un **mapa o diagrama** y quien lo analiza es un cartógrafo. La categoría dispositivo más que el objeto de

estudio es la herramienta que permite conocer y analizar la red de discursos constituidos y constituyentes en los sujetos en formación.

Al identificar los dispositivos y líneas inmersos en el espacio, se pueden comprender los significados y las prácticas de dichos sujetos, la constitución o conocimiento del sí mismo y la constitución grupal y social de un espacio o localidad.

Para seguir el camino de esas líneas tejidas que conforman los dispositivos se requiere del análisis del discurso, otra herramienta imprescindible para la genealogía. El análisis del discurso desde esta perspectiva, trasciende los enunciados o elementos lingüísticos a fin de analizar las prácticas de los sujetos o rituales de verdad cotidianos, el cómo un discurso se convierte en práctica y en parte de la subjetividad, cómo amplía y limita el pensamiento, incluye y excluye otros discursos, por lo que su perspectiva es más política que lingüística, superando y desafiando las posturas estructuralistas.<sup>2</sup>

El análisis del *mapa o diagrama* conformado por la madeja de líneas en movimiento se centra en tres dimensiones: ser-saber, ser-poder y ser-subjetivación. El saber constituye un **archivo** y el poder un **diagrama**.

El diagrama produce realidad y verdad “al deshacer las realidades y las significaciones precedentes, al constituir tantos puntos de emergencia o de creatividad, de conjunciones inesperadas, de continuos improbables, hace historia. Subyace a la historia como un devenir” (Deleuze, 1987:62).

---

<sup>2</sup> Michel Foucault es señalado como estructuralista por elaborar análisis del discurso a lo largo de sus investigaciones. Él mismo se considera fuera de esa postura teórica, ya que va más allá del análisis de contenido lingüístico, haciendo un análisis de lo discursivo y lo no discursivo (Souto, 1999). Foucault (1969) en una entrevista con Paolo Caruso acerca del estructuralismo afirma: “*Los estructuralistas plantean el problema de las condiciones formales de la aparición del sentido valiéndose sobre todo del ejemplo privilegiado del lenguaje, que en sí mismo es un objeto extraordinariamente complejo y rico para analizar y que a la vez sirve de modelo para analizar la aparición de otras significaciones que no son exactamente significaciones de orden lingüístico o verbal*”. Mientras el estructuralismo y el marxismo ven al poder como soberanía considerando grandes estructuras históricas por donde el poder circula y produce cotidianidad; Foucault mira al poder como despliegue, elaborando una interpretación política y una estrategia intelectual en aras de una crítica al humanismo “*para perturbar la relación de conocimiento/poder al hacer visible y abrir a la resistencia los sistemas de ideas que construyeron al sujeto*” (Popkewitz, 2000).



El diagrama es un mapa de las relaciones de fuerza que constituyen el poder, en tanto los dispositivos son maneras de hacer funcionar relaciones de poder. Como el poder está en todos lados, pasa por los que pretenden ser dominadores y dominados, las líneas de fuerza siempre están en movimiento pasando por lo local – microfísica- y lo global –el Estado-, se integran en los sujetos y se actualizan por medio de los dispositivos y las formas de poder. Siendo la tarea de la genealogía explicar lo micro en relación a lo macro, exponer cómo los dispositivos de gestión de masas se complementan con los dispositivos propios de un espacio micro, sacando a la luz las resistencias, oposiciones y aceptaciones.

Las relaciones de poder se constituyen a partir de un saber y el saber a partir de relaciones de poder, las cuales más que mirarse de forma negativa, se visualizan como formas de producción de entornos sociales, permitiendo a los sujetos participar de ese entorno.

El diagrama requiere de un archivo y el archivo de un diagrama. El archivo es la configuración de lo que estamos siendo y lo que dejamos de ser, el registro histórico de los sujetos en relación a su contexto, lo que fuimos y lo actual de nuestro ser. Deleuze (1995:160) argumenta:

*En todo dispositivo debemos desenmarañar y distinguir las líneas del pasado reciente y las líneas del futuro próximo, la parte del archivo y la parte de lo actual, la parte de la historia y la parte del acontecer, la parte de la analítica y la parte del diagnóstico.*

En la dimensión de saber se despliegan líneas de visibilidad y enunciabilidad que producen realidad y verdad, por lo que *un archivo no sólo es documental sino audiovisual*, es decir, implica una lectura de las prácticas de los actores mediante la observación directa.

La genealogía no sólo es vista como metodología sino también como epistemología social, ya que permite ver cómo los saberes incorporan valores, razonamientos, prácticas y disposiciones históricamente construidas de cómo se ve y actúa en y hacia el mundo.

Popkewitz (2000: 23) expone:

*El concepto de epistemología no es, pues, un metadiscurso para encontrar las reglas últimas de la verdad, como en la filosofía estadounidense, sino un esfuerzo por comprender las condiciones en las que se produce el conocimiento.*

Permite entender cómo las personas se construyen en sujetos, cómo se despliega el poder en el conocimiento y cómo los sujetos construyen límites y posibilidades de existencia. Es decir, elabora un análisis social desde donde se construye y cuestiona la historia de cómo se forman las subjetividades a partir de los discursos que nos cuentan y contamos. Arroja luz para mirar cómo los conocimientos se incorporan históricamente en nuestras enunciaciones y prácticas cotidianas.

### **3.1.1 Tejiendo redes: Saber, poder y subjetivación**

Deleuze (1987) sustenta que el **ser-saber** es un dispositivo o maquinaria conformada por enunciados -formas de expresión o decibilidad- y visibilidades -formas de contenido o visibilidad-, cada forma es histórica y requiere una distribución de lo visible y enunciable, por lo tanto, lo que se ve y dice va cambiando. Cada lugar con sus distribuciones arquitectónicas y cada tiempo producen sus evidencias y regímenes discursivos, sus maneras de ver y hacer ver proyectando la luz sobre los objetos que requiere resalten y poniendo en penumbras lo que necesita sea olvidado o escondido, a veces aunque la luz alumbre ciertos objetos los sujetos no logran mirarlos ni interesarse en ellos. Se ve todo lo que se comprendió era luz, pero no toda la luz. Los lugares de visibilidad reúnen cierto tipo de sujetos para producir sus evidencias científicas o verdades objetivas, haciendo posibles comportamientos, ideas y prácticas sobre algo.

Lo verdadero no se define por una correspondencia entre lo visible y lo enunciable, tanto lo visible como lo enunciable tienen su propio rumbo en veces opuesto uno al

otro, voces van por un lado y lo visible por otro. Cuando uno ve hablar y ver al otro, piensa que hay concordancia en lo que dice y hace, pero ambas formas o estratos trazan su propio camino. Por más que se diga lo que se ve, lo que se ve nunca aparece en lo que se dice. Las dos formas se insinúan una a la otra como en una batalla, se enlazan como luchadores, se fuerzan hasta ir edificando la verdad. Deleuze (1987: 94) expresa:

*Desde el momento en que se abren las palabras y las cosas, desde el momento en que se descubren los enunciados y las visibilidades, la palabra y la vista se elevan a un ejercicio superior, a priori, de tal manera que cada una alcanza su propio límite que la separa de la otra, un visible que sólo puede ser visto, un enunciable que sólo puede ser hablado. Y, sin embargo, una vez más, el límite propio que separa cada una también es el límite común que las pone en relación, y que tendría dos caras disimétricas, palabra ciega y visión muda.*

El saber existe y se distribuye por umbrales como la epistemología, científicidad, ética, estética, política, economía, pedagogía, derecho, medicina, psicología, etc. Para conocer los discursos y saberes de un lugar es necesario abrir las palabras o frases para sacar los enunciados y señalar los umbrales, extraer las evidencias de lo que está siendo porque los enunciados no están ocultos ni son secretos y tampoco son inmediatamente legibles o decibles.

Es imprescindible saber leer -haber estado enfermo para reconocer la enfermedad- y preguntarse ¿qué se ve en este estrato y este umbral? ¿La persona que podemos ver en la escuela es la misma que podemos enunciar como estudiante? A veces uno piensa que los discursos se originan en el espacio en que uno lee, pero proceden de otro lugar o umbral inimaginable; por ejemplo los grandes discursos educativos se originan en una empresa comercial o en un banco y no en la escuela. La pedagogía como umbral puede ser teorizada por economistas y no por pedagogas o pedagogos, es decir, la verdad se establece en un lugar fuera de donde se piensa está y es menester rastrearla y ver cómo el espacio a donde se traslada la transforma y la hace singular.

Por su parte, el **ser-poder** no es una forma ni estrato sino una lucha de fuerzas y la fuerza es una relación que es parte del afuera de la subjetivación o del ser-sí mismo. Esa relación de fuerzas requiere una distribución del espacio, es decir los lugares que delega a los sujetos para que puedan emplearlos de cierta manera; ordena el tiempo de estancia o los horarios para llevar a cabo actividades; y compone el espacio-tiempo donde facilita o dificulta que los sujetos produzcan o reproduzcan ciertas prácticas (Deleuze, 1987).

El poder pasa por líneas y puntos que indican la aplicación de fuerza, estas líneas son inestables, por eso el poder no es localizable, escapa a lo visible y lo enunciable, el poder al ser un ejercicio posibilita el saber y el saber posibilita conocimientos.

El poder pasa por todas las fuerzas en relación, por los dominados y los dominadores, no se posee, se ejerce; se encarna en el cuerpo, gestiona y controla la vida. Algunas veces como violencia atraviesa los cuerpos destruyéndolos o cambiándolos, otras veces al no ser represivo incita formas de existencia y producción.

La institución (como la escuela) organiza las relaciones microfísicas en torno a una instancia molar (como el Estado) que es quien constituye saberes, mientras la institución organiza visibilidades y enunciables a partir de sus aparatos y reglas. Por eso, las instituciones son prácticas, su función es reproductora más no productora. Nietzsche (2005: 22) en referencia a ello afirma:

*El derecho del señor a dar nombres llega tan lejos que deberíamos permitirnos el concebir también el origen del lenguaje como una exteriorización del poder de los que dominan y que dicen: "esto es esto y aquello"; ellos imprimen a cada cosa y a cada acontecimiento el sello de un sonido y con eso se lo apropian, por así decirlo.*

Nietzsche señala que el lenguaje o los enunciados son una manera de ejercer el poder y constituir conocimientos, ejemplo de ello es cuando los organismos internacionales señalan un nuevo lenguaje en educación que ya tenía cómo llamársele, pero ellos han decidido una nueva denominación, esto sin duda en un

espacio microfísico generará un combate de fuerzas donde se fracturarán algunas líneas y otras emergerán, unas más se actualizarán y entretejerán en el diagrama. La intención de la genealogía aquí será mostrar cómo lo local es permeado por poderes generales haciendo un análisis ascendente del poder (Foucault, 1990).

El diagrama presenta y dibuja las líneas de fuerza que no tienen una posición fija ni continua; es una madeja que también muestra curvas y puntos que son enunciados. El enunciado es una curva que une puntos singulares, así actualiza las relaciones de fuerza, los puntos son el afuera del enunciado. Las visibilidades implican enunciados y los enunciados implican visibilidades. La curva-enunciado adhiere al lenguaje la intensidad de los afectos, las relaciones diferenciales de fuerzas y las singularidades del poder.

Para efectuar la lectura del poder es necesario trazar el diagrama. Deleuze (1987: 102) menciona que el diagrama:

*Es la presentación de las relaciones de fuerzas propias de una formación; la distribución de los poderes de afectar y de los poderes de ser afectado; la mezcla de las puras funciones no formalizadas y de las puras materias no formadas.*

El investigador al dibujar el diagrama y describir la realidad es como si pintara un cuadro integrando las formas, las líneas y las relaciones de fuerza, el cómo se capturaron las visibilidades y enunciabilidades. El diagrama al exponer un conjunto de relaciones de fuerza no es un lugar más bien es un no lugar<sup>3</sup>, pero por las transformaciones que genera es un lugar. El diagrama no sólo se comunica con las formaciones o estratos sino también con otros diagramas efectuando jaloneos.

El poder es como un topo que no habla ni ve, pero hace ver y hablar. La existencia de algo sale a la luz y habla durante un instante cuando se encuentra al poder. El ver

---

<sup>3</sup> Vásquez Rocca (2007: 3) señala que los **no lugares** “son tanto las instalaciones necesarias para la circulación acelerada de personas, como los medios de transporte o también los campos de tránsito prolongado. El espacio del no lugar no crea ni identidad singular ni relación, sino soledad y similitud. Los no lugares mediatizan la relación del individuo con el espacio al crear una contractualidad solitaria. Los no lugares se definen por las palabras o los textos que nos proponen para que podamos establecer una relación con ellos.”

y hablar están inmersos en las relaciones de poder. El poder no es pura violencia, también produce verdad al hacer ver y hablar, saca a la luz y obliga a hablar (Deleuze, 1987).

Los enunciados existen en una multiplicidad discursiva y las visibilidades en una multiplicidad no discursiva, ambas dan paso a la multiplicidad de las relaciones de fuerzas que son su afuera. Esas fuerzas están en constante devenir que subyacen a la historia. En un diagrama de fuerzas siempre se presentan frente a frente las fuerzas, donde también se asoman las fuerzas de resistencia que se efectúan en los estratos.

El ver y hablar son formas de exterioridad, un pensar. Ese pensar se dirige a un afuera que no tiene forma, es llegar a las capas o pliegues del afuera. No es un ejercicio natural sino que ocurre en el pensamiento. El pensar se hace por la intrusión de un afuera. Cuando las palabras y las cosas se abren es para liberar fuerzas que proceden del afuera y que siempre están en movimiento y transformación. El afuera siempre es apertura a un futuro con el que nada se acaba porque no ha comenzado. El afuera no es principio ni fin sino transformación en movimientos discontinuos (Deleuze, 1987).

La dimensión ***ser-sí mismo*** o subjetivación es el adentro como operación, plegamiento o doblez del afuera que deriva, pero no depende, del poder y el saber. Es la relación que se da consigo mismo a partir de pliegues.

Deleuze (1987) describe la existencia de cuatro pliegues de subjetivación que operan por debajo del saber y del poder: la parte material de nosotros mismos conformada por el cuerpo y apetitos; la relación de fuerzas que se pliega según las reglas de la razón; el saber o verdad que es la relación de lo verdadero con nuestro ser y el pliegue del afuera o interioridad en espera de calidad de vida. Estos pliegues conforman la interioridad como relación consigo mismo, al transformarse los pliegues la relación consigo mismo también se transforma, nunca son iguales ni definitivos, cada periodo histórico contribuye a su creación o variación.

La relación consigo mismo o del afecto de sí por sí mismo es la memoria, la cual no es ni saber ni poder. Esa memoria se rehace y se olvida afectando el espíritu en busca de sí mismo, alberga el pasado en busca de futuro desde un presente.

El sí mismo se nutre a través del ejercicio de pensar, el cual alumbra las palabras, las visibilidades y las enunciaciones. Pensar es doblar el afuera en un adentro donde todo el espacio del adentro está topológicamente en contacto con el espacio del afuera. El pasado que es memoria se condensa dentro, de una manera discontinua, haciendo surgir el futuro fuera. Pensar el pasado contra el presente implica liberarse y resistir en pro de un futuro.

El ser sí mismo o zona de subjetivación es el interior del exterior. La subjetivación es la habitación del sí mismo, el lugar que uno decora y construye con influencia de un afuera y a pesar de esa influencia el sí mismo de cada sujeto es único e irrepetible. Es el proceso por el cual una persona se constituye en sujeto y constituye su subjetividad a partir de movimientos que lo hacen transformarse constantemente. Adelina Castañeda (2004: 21) nos dice que la subjetivación para Foucault:

*Son aquellos procedimientos por los que el sujeto es inducido a observarse a sí mismo, a analizarse, a descifrarse, a reconocerse como un dominio de saber posible y a preguntarse sobre el modo en que hemos pensado y actuado sobre nosotros mismos. Consiste en una actividad extensa, una red de obligaciones y servicios para el alma, una preocupación por sí mismo, una nueva experiencia del yo.*

La subjetivación permite que el sujeto se reconozca a sí mismo, comprenda quién es en relación a los otros y se posicione ante el mundo al ver, hablar, actuar y vivir, cuestionándose ¿qué puedo, qué sé y qué soy? La subjetivación se construye a partir de la intersubjetividad o interacciones sociales y vínculos con la otredad.

En tanto, la subjetividad como parte del proceso de subjetivación está conformada por la estructura psíquica del sujeto, es decir sus fantasías, deseos, significaciones, reflexiones e imaginación (De Alba y Martínez, 2011).

Foucault (1990<sub>b</sub>: 48) afirma que el ser sí mismo se construye en base a cuatro tecnologías:

*1)tecnologías de producción, que nos permiten producir, transformar o manipular cosas; 2)tecnologías de sistemas de signos, que nos permiten utilizar signos, sentidos, símbolos o significaciones; 3)tecnologías de poder, que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto; 4)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.*

Estas cuatro tecnologías inciden en la constitución del sujeto porque cada una de ellas le permite elaborar aprendizajes, habilidades, actitudes y conocimientos, pero las tecnologías de poder y tecnologías del yo al contactarse posibilitan el *gobierno de sí* que es la elaboración de un trabajo sobre sí mismo en conexión con el ser-saber y el ser-poder; el sujeto se halla en el proceso de conocer-se teniendo acceso al conocimiento divino o sabiduría, descifra quién es y sabe cómo gobernarse y qué hacer en relación a los otros, en relación a su cuerpo, en relación a sí mismo y en relación a su medio en el presente que se proyecta como futuro, ejerciendo su libertad ética y políticamente.

La genealogía como ontología histórica de nosotros mismos siempre tendrá como finalidad elaborar un mapa donde se vislumbren las redes tejidas por el poder, el saber y la subjetivación. La labor del investigador o investigadora es jalar cada una de las hebras tejidas, siguiéndoles la pista para saber cuál es su procedencia y comprender cómo es que esa red tan cambiante es parte de uno mismo porque además de señalar nuestra ubicación actual, nos dice cómo fue que nos ubicamos así, por qué sentimos, decimos, vemos, pensamos, imaginamos, deseamos y hacemos eso que sentimos, decimos, vemos, pensamos, imaginamos, deseamos y hacemos. Ello con la finalidad no de descubrirnos sino de rechazarnos, liberarnos de lo que pensamos y encontrar posibilidades para pensar de otro modo.



### 3.2 Genealogía y pedagogía en la construcción de conocimiento

A partir de las obras de Foucault *Vigilar y Castigar* e *Historia de la Sexualidad* los umbrales educativos y pedagógicos se vieron colapsados y atravesados por una metodología que desenmascaraba los discursos y se jactaba de no ser objetiva al exponer sus hallazgos: la genealogía. Algunas investigadoras y algunos investigadores han volteado la mirada a ella y la han retomado como una herramienta para la lectura del mundo donde se muestran nuestras historias y prácticas de una forma alterna a lo instrumental.

Bertha Orozco ha sido una de las investigadoras mexicanas que retoma los planteamientos de Foucault en el artículo: *La conceptualización del yo, historia de un encuentro con Foucault para pensar lo educativo como parte del libro Espacios Imaginarios y Sujetos de la educación en la transición epocal* coordinado junto a Marcela Gómez (2004). Su trabajo expone una investigación sobre el currículum de la licenciatura en enfermería de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí donde identifica el concepto *cuidados de enfermería* como parte medular de la formación y perfil profesional. Elabora la lectura de ese concepto desde la *tecnología del cuidado de sí* problematizada por Foucault, muy ligada a la medicina desde su origen, vista como una manera de vivir cuidando al cuerpo y al alma en relación o compañía de otro u otros. Lo detectado fue que los conocimientos con respecto al *cuidado* se desvirtúan, mirándose técnicamente porque la enfermería no acompaña, no cuida del otro ni cuida de sí, sólo ve el cuerpo fisiológico y no ve el alma del sujeto; el sujeto es un objeto cosificado.

Lo rescatable de este trabajo es notar que los planes de estudio, en especial los de medicina, requieren contemplar el *cuidado de sí* como parte de la formación de profesionistas en ese campo. Asimismo, es menester vislumbrar en cualquier investigación pedagógica dicha categoría porque nos remite al objeto de estudio de la pedagogía, además de ser un elemento imprescindible de la genealogía porque nos exhorta a efectuar ontologías de nuestro presente.

Otra de las investigaciones de Bertha Orozco es la que sobresale en el libro *Pensar con Foucault. Nuevos horizontes e imaginarios en educación* (en De Alba y Martínez, 2011) donde se presentan seis artículos de diversas investigadoras e investigadores que recurren a Foucault y donde Bertha Orozco escribe: *Foucault y la educación: Otra reflexión pedagógica*. Aquí ella invita a escudriñar los saberes y teorías pedagógicas del presente como las reformas educativas planteadas por los organismos internacionales en relación a la Sociedad del Conocimiento; problematizar cómo es que el conocimiento se pondera como eje del desarrollo y qué implicaciones traen consigo los nuevos lenguajes como la formación basada en competencias, ello a partir de la óptica genealógica de Foucault que analiza los saberes, poderes y subjetivaciones de un espacio. Resalta que lo importante es pensar pedagógicamente la educación<sup>4</sup> y los espacios educativos sin cerrar nuestra visión a que sólo normalizan y someten, es necesario mirar que también abren posibilidades de cambio, producen nuevos saberes y conocimientos no reducibles a simple mercancía.

En ese mismo libro Manuel Martínez en su artículo *Autobiografía, genealogía y subjetivación* presenta a la autobiografía como herramienta genealógica para conocer quién se está siendo en el presente y por qué decimos lo que decimos, aclara que no se trata de reconstruir el pasado desde una mera descripción objetiva sino de reinterpretar al sujeto desde su actualidad en términos de saberes pedagógicos. Las autobiografías de profesoras y profesores desde una visión genealógica representan elementos para leer cómo se han constituido sus prácticas pedagógicas y los saberes locales que se ponen en juego. Esta propuesta de Martínez resulta innovadora e interesante para la pedagogía porque conjunta la creatividad del investigador con los planteamientos de Foucault, echando mano de un texto poco

---

<sup>4</sup> Este señalamiento que hace Bertha Orozco “*pensar pedagógicamente la educación*” es muy certero e importante que se tome en consideración, ya que es muy frecuente escuchar o leer que estudiantes, profesoras, profesores, investigadores e investigadoras aludan a la pedagogía como sinónimo de educación o escolarización, sin tener claro qué es la pedagogía y qué es lo pedagógico.

leído y citado: *Yo Pierre Rivière* que es muy próximo a la biografía y que se centra en la lectura analítica, minuciosa y paciente que desenmascara las verdades objetivas y recupera los discursos aparentemente escondidos.

Una de las primeras publicaciones que muestra cómo desde el campo pedagógico se pueden escribir historias de un espacio social, echando mano de la genealogía es: *Foucault y la Educación. Disciplinas y saber*, compilado por Stephen Ball (1997) donde se reúnen nueve investigaciones que tratan diferentes objetos de estudio, pero concernientes a la pedagogía. Uno de los más citados es el artículo de James D. Marshall: *Foucault y la investigación educativa* donde plantea que las metodologías foucaultianas son poco retomadas por no encajar en las modas o aceptaciones normalizadas de los investigadores. La genealogía es vista como antihistoria por los historiadores porque no escribe una historia del pasado sino del presente para cambiar el futuro; no presenta resultados causales o causas históricas; retoma la información de una gran diversidad de fuentes y no tiene un espacio fijo donde sus estudios se centren, generalmente sus objetos de investigación no habían sido considerados por los que hacen historia; no expone los razonamientos de los grandes pensadores sino de los que la sociedad no toma en cuenta y rechaza.

En cuanto a la investigación educativa, la genealogía ofrece nuevas rutas para analizar el presente considerando los acontecimientos y no los hechos. Debemos tener claro que la genealogía tiene por objeto mostrar que los discursos y las prácticas de los sujetos no son tan racionales ni humanos y mucho menos evolucionados como los piensa la historia objetiva. Si esto lo tenemos presente al realizar alguna investigación pedagógica nuestra mirada de la realidad será distinta y antihistórica, comprenderemos a los etiquetados como hiperactivos o niños problema que no entran en la normalización. Otro punto a notar, es que al ir recabando información nos daremos cuenta que la investigación será atravesada por tantos umbrales que nunca contemplamos estarían en conexión a la pedagogía.

Por su parte, Ian Hunter (1998) en su obra *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica* elucida a la genealogía como metodología contingente y poco profunda porque se niega a construir una historia lineal o evolutiva de la escuela a partir del pasado, le interesan más las circunstancias del presente para leer cómo es que hemos llegado a ser hoy. Mientras para unos la escuela moderna europea surge producto de las políticas democráticas, de intereses económicos y morales, para Hunter no es más que una improvisada tecnología para vivir donde se conjuntan el Estado como aparato gubernamental y la pedagogía pastoral cristiana en pro de formar recursos humanos. Hace hincapié en que el maestro de hoy en día se mira a sí mismo como pastor del rebaño que vigila los movimientos y la obediencia, gestionando la *auto-reflexión* como práctica disciplinaria en vez de la represión. También nota que los discursos relacionados al sistema escolar siempre hablan de lo que debería ser y dicen muy poco de lo que se está siendo, se centran en los fracasos evolutivos planteados a llevar a cabo en periodos específicos de tiempo y hablan muy poco de lo rescatable. A la genealogía y a la pedagogía no les interesa lo que debería ser sino lo que parece ser o está siendo en un contexto local.

Otra de las obras más citadas en investigaciones pedagógicas que echan mano de la genealogía es *El Desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación* donde Popkewitz junto a Marie Brennan (2000) reúnen doce trabajos de investigación efectuados en Estados Unidos y diversos países europeos para dar cuenta de la trascendencia de la genealogía y de los planteamientos de Foucault. Uno de ellos es el publicado por Lynn Fendler: *¿Qué es imposible pensar? Una genealogía del sujeto educado*, aquí la autora declara que el objetivo de la genealogía es problematizar las suposiciones comunes y analizar la construcción de subjetividades, haciendo extraño lo que nos resulta familiar. A partir de ello examina seis suposiciones del presente que giran en torno a la concepción de sujeto educado, lo que le remite a cuestionar si los conocimientos son enseñables. Elabora la genealogía del sujeto educado partiendo del presente y retomando algunos documentos del devenir histórico como el diálogo Protágoras de Platón donde se

muestra que el conocimiento no se enseña, sino se cultiva, un sujeto educado era aquel que cuidaba y se conocía a sí mismo en relación a los otros, alma y cuerpo eran inseparables. Para la cultura cristiana medieval el alma del sujeto se aparta del cuerpo, el alma es educada por medio de la oración y el cuerpo es educado por el dolor. En el periodo cartesiano el pensamiento del sujeto se puede perfeccionar y educar. A partir de la modernidad el sujeto se objetiva y concibe al sujeto educado como alguien que se ocupa de una variedad de problemas sociales y gobierna su razón a partir de la autodisciplina. Un planteamiento sumamente interesante dado por Fendler es el señalar que los grandes debates políticos llega un momento dado que se convierten en debates administrativos, los cuales supuestamente se resuelven –mejor dicho apaciguan- por medio de legislaciones o institucionalización de las prácticas; algo no ajeno en nuestro país, los problemas y grandes movimientos sociales se intentan resolver con reformas a la ley.<sup>5</sup> También resalta que en la actualidad las tecnologías pedagógicas están objetivando la subjetividad, se exhorta a que los sujetos se conciban como responsables y autónomos para que ayuden a alcanzar los objetivos institucionales o sociales, siendo casi impensable concebirse fuera del sistema. El sujeto se vigila a sí mismo asumiéndose como parte del proyecto del espacio o institución donde labora o radica.

En tanto, Roberto González (2010) en el texto *El Taller de Foucault* muestra el estado de arte de la genealogía, recobrando nueve investigaciones a nivel nacional e internacional desde el campo de la pedagogía y la política, pero que tropiezan con todo tipo de umbrales al problematizar la realidad, entre las que destacan: *Arqueología de la escuela* de Álvarez y Varela, *Repensar la escuela* de Ian Hunter y *The administration of freedom: The redemptive culture of the educational sciences* (La administración de la libertad: La cultura redentora de las ciencias educativas) de Popkewitz. Se analizan tres contextos educativos distintos, como España, Australia y

---

<sup>5</sup> Como por ejemplo, el debate social y político suscitado por la discriminación hacia los etiquetados homosexuales pasó a ser administrativo al permitirse las bodas y el reconocimiento de los derechos conyugales, pero el problema de la discriminación sigue y el debate público bajó su volumen. Las enunciaciones dicen una cosa y nuestras prácticas otra.

Estados Unidos, que narran su historia, pero que confluyen en algunos puntos, aunque sean miradas genealógicas sus objetos son distintos. Este texto es muy recomendable para aquellos que se inician en la investigación o desean acercarse a la genealogía, pues González muestra cómo echar mano de la metodología al desmontar los procedimientos analíticos de cada uno de los textos y sugerirnos algunos consejos para problematizar nuestro presente o desmarcarse de otro modo. Revela que la genealogía y los textos de Foucault son armas o herramientas para el combate teórico y político que problematiza el presente y mira la historia como un campo abierto de posibilidades. Uno de los objetivos de la genealogía es analizar los saberes no registrados o vistos como inferiores y que se hallan cubiertos por los saberes científicos. Se trata de “hacer un mapa diverso y dúctil de los problemas del presente”. La metodología no está dada ni es un recetario que se sigue paso a paso, cada quien aborda su objeto de estudio según sus circunstancias.

González declara que Foucault en *Vigilar y Castigar* inicia problematizando el presente al identificar las tensiones políticas de un espacio como las rebeliones por falta de recursos materiales, luego rastrea el entramado histórico y político del castigo. Posteriormente, analiza las formas que han abordado o reflexionado el problema y elabora un mapa con las enunciaciones y visibilidades observadas cruzándolo con los documentos oficiales. Pone suma atención a las prácticas de los sujetos más que a los conceptos y enfrenta todos los discursos para diagnosticar que subjetividades están en construcción en ese espacio llamado cárcel.

Las diversas investigaciones aquí expuestas permiten examinar y abordar lo educativo desde una mirada pedagógica distinta y poco usual, miran la formación implícita o explícitamente al problematizar cómo es que el sujeto se está construyendo como tal. Me atrevo a decir que la **genealogía es una metodología inherente a la pedagogía** porque aun cuando sea empleada por investigadores aparentemente ajenos a ella, en algún momento se la toparán al abordar su objeto de estudio -la *formación*-.

### 3.2.1 Hacia una pedagogía genealógica

Genealogía y formación confluyen aunque no se lo propongan, el mismo Foucault notó el enlace de ambas al tropezar en el camino con la pedagogía, las halló en la cárcel, en la medicina, en el hospital, en la sexualidad y otros lugares, dando cuenta de que la pedagogía está fuera de la escuela y no es exclusiva de espacios escolarizados. Pero al confluir, su lectura es desde una perspectiva irónica del humanismo, arrebatando las máscaras, desmonta los adornos y accesorios y descubre crudamente la inmadurez de lo maduro, enfrentando el rostro de la supuesta belleza que sin máscara horroriza, mostrando que los humanos no somos los humanos que hemos creído y dicho ser, nuestras prácticas humanas no corresponden a las enunciaciones humanas ¿entonces quienes somos?, ¿somos humanos o sólo decimos ser humanos?, ¿quiénes somos en este momento histórico?, ¿cómo es que hemos llegado a ser lo que somos hoy? son cuestiones que la genealogía y la pedagogía contemplan.

Esto transparenta que las construcciones pedagógicas no se dirigen únicamente a maestros y maestras de escuela sino a públicos más diversos, reto que la **pedagogía genealógica** ha luchado por revelar, pero que otras pedagogías como la funcionalista han ocultado por diversidad de intereses para opacar las críticas al sistema e incidir en la formación de un sujeto sesgado que piensa en un futuro ya dado y sin posibilidades de cambio ni resistencia.

El desafío hoy para la pedagogía es mostrar con ayuda de la genealogía que nada está dado ni nada está dicho, que no todo es malo ni bueno, pues todavía hay posibilidades de cambio y resistencia, aun cuando todo parezca perdido ahí hay resistencia, ya que el poder está en todas partes y pasa por todos, nadie lo tiene en sus manos porque sólo se ejerce y no se posee.

La pedagogía genealógica siempre está en movimiento problematizando el presente, perturbando las enunciaciones y las prácticas, y hallando posibles futuros,

planteando historias y verdades alternas a la objetividad y la universalidad. Exhibe y lucha contra los efectos de poder de los discursos erigidos como científicos.

La pedagogía genealógica exige un detalle que como Investigadores e investigadoras del campo pedagógico o de cualquier campo necesitamos mirar al problematizar y leer nuestra realidad, que es incluirnos en los discursos y no mirarnos aparte, de lo contrario la construcción no tendrá sentido.

La pedagogía genealógica es una de las metodologías que reconoce y exige la inclusión del investigador, Foucault (1990<sub>b</sub>: 24) explica:

*Sin duda el objetivo hoy no es descubrir, sino rechazar lo que somos {...} el problema que se nos plantea hoy no es tratar de liberar al individuo del Estado y sus instituciones, sino de liberarnos **nosotros** del Estado y del tipo de individualización que le es propio.*

Mirarse aparte del problema<sup>6</sup> le quita valor a nuestras prácticas e implica no reconocerse ni ubicarse en el contexto, es muy fácil señalar, pero re-conocer que uno es parte de ello nos implica, complica y angustia, lo que no queremos es complicar-nos porque es más fácil hallar la verdad fuera que en nosotros mismos. Recordemos que para estudiar una enfermedad, necesitamos haber estado enfermos.<sup>7</sup> Significa que el que lee se incluye como parte del contexto porque es o ha sido parte de él, de un ellos pasa a un nosotros. El que lee se lee.

---

<sup>6</sup> Para Aronowitz y Giroux (1998: 178-179) los intelectuales críticos se ven aparte del problema, lo estudian desde afuera “no se ven a sí mismos como relacionados ni a una formación social específica ni a realizar una función social general de naturaleza abiertamente política. Sus protestas constituyen una función crítica, que ven como parte de su condición profesional u obligación como intelectuales. En la mayoría de los casos, la postura de los intelectuales críticos es tímidamente apolítica y procuran definir su relación con el resto de la sociedad como autónoma. Como individuos critican la desigualdad y la injusticia, aunque a menudo se niegan o son incapaces de trascender su postura aislada hacia el terreno de la solidaridad y la lucha colectivas.”

<sup>7</sup> Esto es en alusión a lo que Foucault (1990<sub>b</sub>: 144) declaró en una entrevista al estudiar qué era la locura: “Había estado lo suficientemente loco como para estudiar la razón, y era lo suficientemente razonable como para estudiar la locura”.



## IV. El diagrama

### DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA FES ARAGÓN

*“Entre saber y poder la institución constituirá el inevitable factor de integración, donde las relaciones de fuerza se articulan en formas: formas de visibilidad, como aparatos institucionales, y formas de enunciabilidad, como sus reglas. En tanto que figura intersticial, la institución será el lugar eminente donde el ejercicio del poder es condición de posibilidad de un saber, y donde el ejercicio del saber se convierte en instrumento del poder”.*

Miguel Morey

#### 4.1 La licenciatura en pedagogía de la FES Aragón

La hoy Facultad de Estudios Superiores (FES)<sup>1</sup> Aragón se ubica en el norte del municipio de Nezahualcóyotl, Estado de México, iniciando sus labores en enero de 1976 bajo el nombre de Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP), permitiendo la formación de profesionistas en las carreras de: Arquitectura, Diseño Industrial, Derecho, Economía, Ingeniería Civil, Ingeniería Mecánica Eléctrica, Periodismo y Comunicación Colectiva, Relaciones Internacionales, Sociología y Pedagogía. Para principios de la década de 1980 amplía su oferta educativa con la apertura de las licenciaturas en Planificación para el Desarrollo Agropecuario e Ingeniería en Computación.

---

<sup>1</sup> El 31 de marzo de 2005 el Consejo Universitario le confirió a la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Aragón el título de Facultad de Estudios Superiores por ser una entidad dedicada a la investigación a través de los programas de posgrado que imparte, reconociendo también los logros y mejoramiento de la calidad docente, vinculación y extensión de la cultura.

La creación de la ENEP Aragón forma parte del programa de descentralización de Estudios Profesionales que la UNAM ideó desde 1972 para ampliar la cobertura y diversificación de la educación superior.

La ENEP Aragón desde su apertura tuvo que sortear infinidad de problemáticas al estar ubicada en una zona marginada y carente de servicios públicos como agua potable, energía eléctrica, pavimentación y transporte.

En especial, la licenciatura en Pedagogía por las condiciones que presentaba el plantel tuvo problemas con su personal docente, ya que renunciaban antes de concluir siquiera un semestre o algunos apenas lo concluían y se iban, por lo que se contrataban a personas ajenas a la Pedagogía que si querían tomar el reto de docentes (Escamilla, 2004).

La licenciatura en Pedagogía desde su apertura retoma el Plan de Estudios de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de Ciudad Universitaria puesto en vigor en 1976, con la excepción de las materias optativas, ya que sólo se eligieron algunas estableciéndose de manera obligatoria, con poco alumnado y pocos docentes abrirlas todas resultaba inviable. Otra variante fue la incorporación de los talleres de Radio, Fotografía y Televisión para los últimos semestres.

Este Plan de Estudios (Escamilla, 2004: 54) señala que la finalidad del profesionista de la Pedagogía es:

*Planear sistemas y procedimientos educativos acordes a las necesidades de la sociedad y su desarrollo; organizar el funcionamiento de instituciones educativas de cualquier nivel; administrar los recursos materiales y humanos de los centros escolares de diversos niveles; supervisar y/o evaluar el rendimiento obtenido en el proceso de enseñanza aprendizaje; la docencia de la teoría, métodos, técnicas de la educación y disciplinas afines, así como la investigación de los fenómenos que intervienen en el proceso complejo de la educación.*

Es notoria que la tarea de pedagogas y pedagogos para este plan de estudios se conciba de manera técnica instrumental, similar al primer Plan de Estudios de 1959 y el primer Plan de Estudios de Maestría de 1955, debido a que, a principios del siglo

XX a nivel mundial la cultura en todas sus formas ya tenía muy arraigado enaltecer la razón instrumental devenida del positivismo y la construcción de la ciencia del siglo XVII, aunado a las necesidades económicas y de reconstrucción generadas por la primera y segunda guerra mundial. Las ideas de industrialización, modernización y eficiencia técnica permearon las profesiones demandando de los universitarios mayores habilidades técnicas para incorporarse al sistema productivo, cuestión a la que la Pedagogía no podía escapar (Jiménez, 2006).

El Estado mexicano a mediados del siglo XX, a través del *Proyecto de la educación para la unidad nacional* impulsa a la educación como instrumento del desarrollo y palanca del progreso (Ornelas, 2006), donde se incluye por primera vez a la educación superior, apoyando la edificación de la Ciudad Universitaria y la apertura de un mayor número de escuelas de educación básica.

Con la diversificación y crecimiento de la matrícula, el sector educativo requería de profesionistas especializados y actualizados que participaran en el desarrollo del país, por eso la UNAM contempla la necesidad de abrir la maestría y licenciatura en Pedagogía en la década de 1950.

En la década de 1970 la expansión de la educación media y superior tuvo mayor auge, así se instituyeron los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH), Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP), Colegio de Bachilleres y la Universidad Autónoma de México (UAM). Por lo que el profesionista de la Pedagogía tuvo mayor demanda para: planear los sistemas educativos, organizar, administrar, supervisar, evaluar, impartir clases y cursos de formación, así como investigar lo referente al proceso educativo.

El Plan de Estudios de 1976 estaba en conexión a las exigencias y necesidades sociales de ese momento, por ello la labor de los profesionistas de la Pedagogía se inclinó más a la planeación y organización de los centros escolarizados que estaban emergiendo.

La licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón en 1981 acrecienta su planta docente y comienza a efectuar encuentros académicos donde se analiza el currículum de la carrera y las tareas de pedagogas y pedagogos. Al Plan de Estudios se le agregan las materias optativas que proponía el Plan inicial y se organizan todas las materias en cinco áreas: Didáctica y Organización, Sociopedagógica, Psicopedagógica, Histórico-Filosófica e Investigación. Se nombra un responsable para cada área cuya labor era gestionar reuniones para la revisión y elaboración de los contenidos básicos y actualizaciones de cada materia (Escamilla, 2004).

En 1983 se quitan del Plan de Estudios los talleres de Fotografía y Radio sustituyéndolos por el Taller de Investigación y en 1985 se abren un mayor número de materias optativas que actualizan los saberes y las tendencias pedagógicas.

En el 2002 la licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón pone en marcha un nuevo Plan de Estudios instituido a partir de varios años de análisis de las problemáticas suscitadas por el Plan anterior, donde se reconoce claramente que el objeto de estudio de la Pedagogía es la Formación:

*En la presente propuesta se asume a la formación en un amplio sentido, y en relación con todos los niveles en los cuales se constituya como problemática pedagógica, como objeto de estudio de la Pedagogía y de la praxis educativa y como ámbito de intervención pedagógica. Sin embargo {...} es posible considerar a la Pedagogía como un campo de conocimiento en continuo proceso de construcción de totalidades, que, por consiguiente, se nutre de campos muy diversos de conocimiento, mismos que le imprimen un carácter transdisciplinario y abierto (Escamilla, 2004: 38).*

El Plan de Estudios al enunciar a la *formación* como objeto de estudio<sup>2</sup> de la Pedagogía y de la praxis educativa, transparenta que el objetivo de formar al profesionalista de la Pedagogía es abrir posibilidades a construir una **conciencia para sí** donde los sujetos lean, reflexionen y comprendan los procesos educativos en

---

<sup>2</sup> Como se vio en el Archivo I, la formación como objeto de estudio de la Pedagogía deviene de la tradición alemana que remite al *para sí* o "*bildung*", el repensar del "*cuidado de sí*". Formarse es elevar la individualidad a lo universal, es un movimiento transformante que nos lleva a perfeccionar la virtud y tener acceso al deber universal o buena conciencia.

todas sus formas, no sólo escolarizados, y donde al mismo tiempo los sujetos se conozcan y reconozcan.

También se advierte que la Pedagogía es una disciplina con carácter transdisciplinario que se alimenta de variados campos de conocimiento, por lo tanto, las habilidades técnicas no están peleadas con la Pedagogía, son necesarias para construirla, el problema se origina cuando la *conciencia para sí* se soslaya o excluye, enalteciendo a la razón instrumental.

El Plan de Estudios señala concisamente que la tarea de pedagogas y pedagogos del siglo XXI es trabajar por una *conciencia para sí* en busca de la transformación personal, comunitaria y social que parte de un compromiso ético-político en los procesos de formación y **educación de la ciudadanía**, ideando y construyendo proyectos de intervención.

El rescate y exaltación de la *conciencia para sí* en el Plan de Estudios tiene que ver con una lectura del mundo que visualiza y problematiza las necesidades emergentes devenidas de los cambios políticos, económicos y sociales. Es un requerimiento que la razón instrumental estaba aplastando y que era necesario sacar a la luz como esencia de todo conocimiento humano.

La estructura curricular del Plan de Estudios se articula a partir de 6 líneas eje que son: *Pedagógica Didáctica* -conformada por 21 unidades de conocimiento, 15 obligatorias y 6 optativas-, *Histórico Filosófica* –con 11 unidades de conocimiento, 5 obligatorias y 6 optativas-, *Sociopedagógica* –con 11 unidades de conocimiento, 5 obligatorias y 6 optativas-, *Psicopedagógica* –con 11 unidades de conocimiento, 5 obligatorias y 6 optativas-, *Investigación Pedagógica* –con 11 unidades de conocimiento, 5 obligatorias y 6 optativas- y *Formación Integral para la Titulación* - con 4 unidades de conocimiento obligatorias-.

En cuanto a la matrícula de estudiantes, la licenciatura en Pedagogía reporta que desde 1986 había tratado de mantenerse en 300 alumnos, pero en el periodo de 1993 a 1995 apenas fue de 220, lo mismo que en 1999.

En el periodo correspondiente 2011-I la cifra de estudiantes inscritos es consideradamente elevada al presentar 1250 estudiantes inscritos, **768** en el turno matutino -188 de primer semestre, 204 en tercero, 198 en quinto y 178 en séptimo- y **426** en el turno vespertino -125 en primero, 100 en tercero, 90 en quinto y 111 en séptimo, además de 56 recursadores-, lo que da cuenta del trabajo arduo de la FES Aragón para que la UNAM amplíe su cobertura y permita la formación de más profesionistas en Pedagogía que exhorten a la *conciencia para sí*.

## 4.2 Análisis y diagrama de los dispositivos de formación en el contexto institucional

En los archivos I y II pudimos ver que en diversos momentos históricos el *cuidado de sí* está relacionado a la participación ciudadana, no hay participación ciudadana sin *gobierno* ni *cuidado de sí*. La participación ciudadana es la manifestación ética-política de un trabajo sobre sí mismo para trabajar en y con la ciudad, gobernarse a sí mismo para contribuir a gobernar la ciudad; es dato, pero también algo por construir.

El *cuidado de sí* como formación, resulta ser el objeto de estudio de la Pedagogía. La Pedagogía siempre ha sido una disciplina que tiene por proyecto exhortar al cuidado de sí no sólo en los espacios escolarizados, sino en todo lugar; busca, construye, analiza y estudia los elementos y los dispositivos que inciden en la formación de sujetos de los diversos espacios de una ciudad o contexto histórico para decirnos quiénes estamos siendo.

La Pedagogía ha problematizado y problematizará con respecto a la participación ciudadana para insistir no sólo a un trabajo ético sino también político y jurídico. Disciplinas como el Derecho y la Ciencia Política construyen sus discursos en la politeia, es decir, en torno a los derechos constitucionales, restándole importancia al *cuidado de sí* y olvidando que todo proyecto de Estado o ciudad tiene como eje central exhortar al *gobierno y cuidado de sí*, tanto de funcionarios como gobernantes y ciudadanía, siendo que las leyes escritas se erigen como un pacto acordado por todos o la mayoría de los miembros de un pueblo para sancionar a quienes se olvidan de gobernar y cuidar de sí, además de ser un conjunto de reglas que nos proyectan al futuro en busca del bienestar común.

La Pedagogía al invitar al *gobierno y cuidado de sí* efectúa su tarea en conexión al marco jurídico, pero al ver que la justicia jurídica no se ejerce con parrhesía porque las personas que gobiernan no tienen un *gobierno ni cuidado de sí* -al permitir que sus apetitos o deseos las esclavicen, silenciando al pueblo y ejerciendo tiranía-, la Pedagogía seguirá advirtiendo de la importancia de gobernar y cuidar de sí más allá de lo jurídico, es decir, invitará a ejercitar la participación ciudadana como *igualdad*

*de palabra (con parrhesía), igualdad de justicia (vista como dikaiosyne y no como isegoría e isonomía) e igualdad de participación (democracia) desde el marco ético-político para construir una vida en común donde el diálogo y la solidaridad sean los que imperen, no la opresión y el silenciamiento, en busca de la libertad y la dikaiosyne.*

Inquieta decir que siempre han habido luchas en el sujeto mismo y en las sociedades por alcanzar un pleno gobierno y *cuidado de sí*, las luchas son inagotables y esenciales para comprendernos y construirnos continuamente. Luchar nos recuerda que es imprescindible proyectarnos al futuro.

A partir de hallar la articulación entre *cuidado de sí* y participación ciudadana en nuestro devenir histórico, se presentaron una serie de inquietudes a fin de conocer si la Pedagogía sigue exhortando al *cuidado de sí* y si el *cuidado de sí* sigue conectado a la participación ciudadana. Para hallar respuesta a estas cuestiones es menester examinar los dispositivos de un espacio microfísico que den cuenta de ello, por lo que, producto de vivencias, facilidades materiales y humanas se decidió analizar el contexto de la licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, tomando distancia del lugar y las personas que nos son familiares, y que eso familiar, lejos de nublar la mirada, dio pauta para una comprensión más rica de las prácticas y los discursos leídos.

La escuela –Facultad de Estudios Superiores Aragón- y, propiamente, el espacio correspondiente a la Licenciatura en Pedagogía son formas de contenido que definen un lugar de visibilidad de los discursos, es decir, el lugar donde se producen las evidencias de los discursos o saberes, la sensibilidad o percepción histórica. Un lugar que controla el acceso de los individuos a los discursos y mantiene relaciones antagónicas con otros discursos.

Para iniciar la búsqueda, las interrogantes guía proponen indagar *¿qué dispositivos de formación accionan la participación ciudadana en las y los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía? ¿Cómo se construyen los saberes sobre participación*



*ciudadana de las y los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón a través de los dispositivos de formación? ¿Cómo se expresan las prácticas de las y los sujetos-estudiantes de la licenciatura en pedagogía en relación a la participación ciudadana?*

Con estos planteamientos quisimos exaltar la importancia de reconocer a los dispositivos de formación como tecnologías generadoras de conocimientos, subjetividades y prácticas de los sujetos; maquinarias que se instalan en nosotros y son identificables a partir de lo que hacemos, decimos y sabemos.

Los saberes y prácticas de los sujetos nos permiten elaborar una lectura del presente donde la historia ha dejado huellas que debemos rastrear para advertirnos de cómo nos hemos construido y así dibujar el mapa o diagrama de las relaciones de fuerza que constituyen el poder. Al detectar los discursos y las prácticas generados entre los actores sobre *cuidado de sí* y participación ciudadana, se conocerá qué subjetividades se hallan en formación y qué dispositivos las promueven. Por lo que el **objetivo general** de esta investigación es: *Analizar los dispositivos de formación para la participación ciudadana que se generan en la licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón a partir de la Genealogía Foucaultiana, con la finalidad de dar cuenta de la formación ética que están suscitando los dispositivos.*

Para proyectar el objetivo, echamos mano de diversos instrumentos para tener acercamientos a la realidad que construyen los sujetos estudiantes de la licenciatura en Pedagogía, esto no quiere decir que se hicieran de lado a docentes y demás personas, sino que la mirada estuvo centrada en los saberes, enunciabilidades y prácticas de estudiantes para rastrear los dispositivos, a partir de las marcas que dejan en los sujetos.

Los instrumentos empleados fueron el cuestionario a estudiantes, el diario de campo -donde se registraron las enunciaciones, visibilidades y prácticas de un grupo mientras tomaban clase en el aula- y entrevistas a docentes y estudiantes. A continuación se exponen los hallazgos.

#### 4.2.1 El discurso escrito

Para indagar qué dispositivos han incidido en la formación de las y los sujetos estudiantes, se hizo necesario conocer qué enuncian y qué ven para que a la luz de sus enunciaciones y prácticas los dispositivos se puedan rastrear y ser analizados. Una de las maneras para que asomen las decibilidades de las personas es el cuestionario, aunque tiene sus limitaciones porque puede crear situaciones ficticias, los sujetos pueden mirarlo como un instrumento para señalar personas exagerando situaciones o para pintar un mundo perfecto a fin de no sufrir represalias por parte de docentes o funcionarios académicos. El cuestionario aplicado corresponde a 18 preguntas abiertas y una sección que solicita datos generales como edad, sexo, delegación o municipio donde se habita, estado civil, año de ingreso a la licenciatura, escuela de procedencia y lugar donde trabajan para conocer un poco de los contextos en los que se involucran.

Se encuestaron en total a 63 estudiantes del turno vespertino días antes de concluir el semestre correspondiente al periodo 2011-I, con la intención de recabar elementos frescos en relación a sus prácticas, ya que es cuando presentan sus reflexiones y trabajos en base a los saberes promovidos. De las 63 personas, 57 son mujeres y 6 hombres que van de los 19 a los 40 años, fluctuando la mayoría entre los 21 y los 24 años.

111 personas resultaron estar inscritas en séptimo semestre del turno vespertino para ese periodo, de las cuales 43 fueron encuestadas, representando un 39% de la población de ese grado. Mientras que, 90 personas se inscribieron al quinto semestre y de las cuales sólo 20 fueron cuestionadas, simbolizando el 22% de estudiantes en ese grado.

La problemática presentada en la aplicación de cuestionarios fue que a pesar de haber solicitado con anticipación el tiempo a docentes, las evaluaciones de los grupos se prolongaron no dejando cabida a otras actividades, impidiendo que los grupos fueran encuestados. Finalmente, para esta investigación no interesan los

porcentajes sino los discursos y las prácticas, por lo que con una muestra de ellos se puede dar cuenta de la realidad.

En cuanto al por qué se eligieron a estudiantes cursadores de quinto y séptimo para ser encuestados, fue con la pretensión de analizar cómo se están proyectando en el futuro, pues en esos momentos estaban a muy poco de egresar y es cuando los saberes, las prácticas y las subjetividades se tensionan y luchan.

Los datos generales brindados por las personas encuestadas nos dicen que la población de estudiantes del turno vespertino está conformada por un 90% de mujeres y un 10% de hombres. De las 63 personas, 50 dicen ser solteras, 11 casadas, una viuda y una vivir en unión libre. Sólo 10 personas afirman estar laborando como profesoras de preescolar, vendedoras o en su propio negocio.

A pesar de que la FES Aragón está ubicada en Nezahualcóyotl le da mayor cabida a personas que provienen del Distrito Federal, pues 29 de las personas encuestadas habitan en el D.F., sólo 14 viven en Nezahualcóyotl, 11 en Ecatepec, 5 en Chimalhuacán, 2 en Tecamac, 1 en Tlalnepantla y 1 en Chicoloapan.

¿Cómo significamos los datos? La Pedagogía como profesión está siendo mayormente una opción a estudiar por las mujeres y esto es porque se mira socialmente como una profesión que forma maestras de preescolar o primaria, mujeres que asisten a niños y niñas como las ayas en la antigua Grecia, las nodrizas, nanas o institutrices de la modernidad, sólo que ahora cuentan con un certificado que las avala a realizar su labor en instituciones llamadas escuelas y ya no en la casa del amo o contratante.<sup>3</sup> El contratante ya no le pide a la institutriz que cuide a uno o dos

---

<sup>3</sup> Montserrat Jiménez (2009: 28-29) nos da cuenta de ello en un estudio historiográfico: *“A partir del siglo XVIII, en Inglaterra, las profesiones de niñera —las nannies— e institutriz fueron una salida para las mujeres «condenadas» a la soltería por falta de opciones adecuadas. A partir del siglo XIX hubo escuelas de institutrices en toda Europa, como las hubo también de institutores o preceptores. En España, se erigieron a partir de 1856. De hecho, en cierto sentido, fueron un precedente de las escuelas normales de maestros. En Francia llegaron a tener una revista semanal, el Manual général de l’instruction primaire. Con el tiempo, Frédéric Fröbel (1782-1852), un discípulo de Pestalozzi, basándose en el respeto a la individualidad de cada niño, crearía el concepto de jardín de infancia o kindergarten. Menos afortunadas, en la vida real, solían ser las maestras de enseñanza colectiva en medios urbanos o rurales. Contratadas normalmente por los ayuntamientos, estas figuras docentes ya presentes en el siglo XVIII y enormemente difundidas en el XIX {...} En la Andalucía decimonónica, las escuelas*

niños, ahora tiene que asistir a una veintena o más. Este discurso se debilita, como veremos más adelante, al integrarse como estudiantes de la licenciatura porque se abren más posibilidades para ser.

#### **4.2.1.1 Dispositivos de formación para la participación ciudadana**

##### **a) La cultura y el arte como expresión humana**

Al iniciar la investigación se tenía claro que la licenciatura en Pedagogía es un dispositivo de formación porque al normalizar conocimientos y prácticas permite una cierta visión del mundo, incluyendo y excluyendo determinados discursos o modos de vida. Mientras que la Pedagogía como disciplina es una forma de expresión que define un campo de decibilidad o discursos que continuamente se reconceptualizan. Y la FES Aragón es una forma de contenido que define un lugar de visibilidad donde se producen las evidencias y se muestran los discursos.

El objetivo del cuestionario fue indagar qué conocimientos y prácticas promueve la licenciatura como dispositivo en torno al *cuidado de sí* y la participación ciudadana e identificar otros dispositivos de formación dentro de la misma licenciatura o en conexión a ella que accionan la participación ciudadana.

La pregunta *¿Qué problemáticas educativas o culturales de tu entorno te preocupan más? Y ¿Por qué?* se planteó con la intención de averiguar cómo inciden los dispositivos, no sólo de la licenciatura sino de cada uno de los lugares donde socializan las personas, en su formación a tal punto que les permitan **ver y nombrar** problemáticas relacionadas a lo educativo y cultural de su entorno. Cuando escucho *educativo y cultural ¿qué veo, qué enuncio y de dónde proviene eso que enuncio que me hace ser?*

---

*femeninas rurales se llamaban escuelas de amiga, mientras que las urbanas recibían el más pomposo nombre de academias. Solían entretener las mañanas de las niñas con doctrina y costura —las primeras— o con lo mismo, más lectura, escritura, dibujo y bordado las segundas {...} En el siglo XIX, las vanguardias más ilustradas apostaron decididamente por la educación femenina y la pedagogía recogió el guante.”*

Es de notar que algunas y algunos estudiantes al leer o escuchar la palabra *cultural* piensan en arte o eventos artísticos como exposiciones, cine, teatro, etc., mirándolos como formas de expresión que reflejan y critican lo humano, pero que son poco valorados por el sistema porque no se les da la difusión que merecen o no siempre están al alcance de las posibilidades económicas, identifican que su valorización está supeditada al poco presupuesto que se le da, señalando a la economía como un mecanismo de poder.<sup>4</sup>

*Problemáticas culturales es lo que ahora ocurre con el entorno o que se bajó el presupuesto en este ámbito porque es parte importante para la formación del sujeto (37SU).*

El grupo 37SU reiterativamente menciona la “*desvalorización de las humanidades*” debido a la “*pérdida de sentido y la globalización de la cultura,*” lo que también conlleva a la “*pérdida de identidad por no rescatar las costumbres y tradiciones que nos son propias*”. La pregunta que salta es ¿hasta dónde preservar las costumbres y tradiciones de un pueblo permiten el *cuidado de sí?*

Esta desvalorización de la cultura y las humanidades no es de hoy, sólo se ha hecho más evidente, Horkheimer y Adorno (1998:166) ya nos advertían de ello a mediados del siglo XX al denunciar el hambre de ganancias de la industria cultural: “El cine y la

---

<sup>4</sup> El Frente en Defensa del Arte y la Cultura (FEDAC) nos ilustra esta problemática en un comunicado dado a conocer en su página de internet, señalando: “*Ante la crisis económica y social por la que atraviesa México los presupuestos a educación y cultura deben aumentarse. Más que nunca el país requiere de apoyarse en estos sectores como la única vía pacífica mediante la cual se evitará el resquebrajamiento de la nación en oleadas de descontento y violencia. Por lo tanto, no es posible que se reduzcan los ya mínimos presupuestos a estos sectores (1% a educación y el .78% al subsector cultura) y se sigan aumentando los que se otorgan a la “seguridad pública” pues esto parece una medida para preparar la represión contra el descontento social. Los artistas, trabajadores del arte y la cultura y las organizaciones de la sociedad civil agrupadas en el Frente en Defensa del Arte y la Cultura llamamos a la comunidad cultural y la ciudadanía a la defensa de nuestro derecho a la cultura consagrado en la fracción novena del artículo cuarto constitucional*” (<http://arteyculturaparamexico.wordpress.com/2009/10/02/26/>). Situación que es negada en un reporte del Centro de Estudios de las Finanzas Públicas de la LXI Legislatura de la Cámara de Diputados, la cual declara que el presupuesto destinado a las políticas culturales ha ido incrementándose al pasar del 26.0% en el 2000 al 35.4% del total en 2007, alcanzando el 38.3% en el 2011, representando 14 mil 170 millones de pesos para este año, pero concentrado en el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta), el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) y el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBA) que juntos representan el 77.3% del presupuesto total (<http://www.cefp.gob.mx/publicaciones/nota/2011/mayo/notacefp0162011.pdf>).

radio no necesitan ya darse como arte. La verdad de que no son sino negocio les sirve de ideología que debe legitimar la porquería que producen deliberadamente.” La racionalidad técnica desde donde se piensa a la cultura la ha llevado a la estandarización y producción en serie, negándole su esencia.

Hegel (1991) desde el contexto del siglo XVIII, aclara que el arte no es mecánico ni se puede aprender conforme a reglas, sólo su parte exterior es técnica, pero su esencia es una creación del espíritu:

*El arte tiene su origen en el principio en virtud del cual el hombre es un ser que piensa, que tiene conciencia de sí; es decir, que no solamente existe, sino que existe para sí. Ser en sí y para sí, es reflexionar sobre sí mismo, tomarse por objeto de su propio pensamiento y por ello desenvolverse como actividad reflexiva (1991: 74).*

El arte al ser la muestra exterior de un trabajo interior sobre sí mismo, invita a la reflexión, a conocerse a sí mismo y a la inquietud de sí. El **arte visto como dispositivo de formación** proviene de la Grecia antigua, pero sobre todo de la Grecia clásica donde los cantos, pinturas, poemas, esculturas y arquitecturas fomentan las virtudes a alcanzar como ciudadano. La Pedagogía como forma de decibilidad rescata al arte porque es un medio de expresión de lo humano y porque a través de él se exhorta al *cuidado de sí*. Estudiantes enuncian ese discurso promovido por la Pedagogía, permitiéndoles visualizar que una de las tendencias de la globalización es depauperar el *cuidado de sí* al exaltar nuestros deseos de consumo sustentados en humanismos bofos.

#### **b) Cuestionando lo humano**

La mayoría de las y los estudiantes expresan que las problemáticas culturales y educativas son parte de lo cotidiano -y no se refieren exclusivamente al arte-, la discriminación, corrupción, violencia y delincuencia son algunas de ellas, notando un “*abandono de la otredad*” porque “*no hay defensa de lo humano*”, es decir, dan cuenta de la falta de un *cuidado de sí* o para sí, cuestionando si los humanos en

realidad estamos siendo humanos o hemos olvidado qué es la humanidad. También dicen que nos hace “*falta la capacidad crítica-reflexiva*”, haciendo alusión al discurso de la modernidad que establece el acceso a lo humano por medio de la reflexión y el ascenso a la generalidad, quien no reflexiona es un animal o salvaje que no ha trascendido el estado de naturaleza. Pero más bien, vislumbran que no hay un trabajo sobre nosotros mismos que se manifieste de manera ética y política:

*Aunque suene muy metafórico, me preocupa el vacío de la existencia que se manifiesta en muchos aspectos del contexto, tales como el hecho de que las personas sean apáticas y buscan que otros resuelvan los problemas que en un momento dado se suscitan (37SU).*

Ese vacío de la existencia es referido a que nuestro espíritu se queda hueco al no emprender la búsqueda del sí mismo para conocerse e inquietarse a través de un miramiento en el alma donde se tiene acceso a la sabiduría o verdad ejercida como libertad. Sin libertad vivimos esclavizados a nuestros deseos sin ocuparnos de nuestras tareas y responsabilidades, esperando que otros hagan eso que nos corresponde.

### **c) La violencia, delincuencia y corrupción como problemas**

La violencia, delincuencia y corrupción se miran como problemáticas que alteran la vida de la ciudadanía:

*Preocupan la violencia, porque los ciudadanos ya no podemos vivir tranquilos por los asaltos y la delincuencia organizada que cada vez crecen más y más, y la corrupción porque los policías están implicados en las redes delictivas (17MS).*

Los funcionarios que representan el poder ejecutivo y judicial no son mencionados como responsables de la violencia y corrupción, sino los policías a quienes se les adjudican nexos con las redes delictivas. La policía como autoridad que resguarda no está siendo confiable. Este discurso es promovido por los medios de comunicación, en especial la televisión dirigida por la élite empresarial, quienes realzan la violencia como un problema actual que acaba de emerger y como si nunca

la hubiera habido, deslindándose del fomento de la misma en su programación habitual. Violencia que pareciera sólo se da en México generando miedo al exterior pero sobre todo al interior, cuando ningún país escapa a este problema, empezando por el llamado bullying o el terrorismo. Los discursos televisivos raramente muestran las implicaciones de los funcionarios o representantes del pueblo en las redes delictivas, sólo policías y ex policías son señalados y juzgados por apoyar a los infractores.<sup>5</sup>

El grupo 15JL señala que la violencia constante dada en todo el país -como narcotráfico, secuestros, extorsiones, robos a transeúntes y casas- está generando:

*“Inseguridad”, “salir con temor”, “afectaciones a la economía y la vida”, “instituciones sociales son afectadas como nunca”, “afectan tanto física como emocionalmente”.*

Estos discursos indican que la violencia está siendo un elemento que transforma nuestras vidas, comportamientos y miradas; dan cuenta de la lucha de fuerzas que está tensionando la vida y la forma de ver el mundo, nuestros cuerpos y almas. La industria cultural o medios de comunicación al mostrarnos la inseguridad a través de imágenes de personas descuartizadas, secuestradas, baleadas, etc., nos gestionan a *“salir con temor”* o evitar concurrir ciertos lugares, mirar a quienes nos rodean como sospechosos o peligrosos, sembrando la duda que no cualquiera es de fiar.

---

<sup>5</sup> Algunos dirían que esta degradación de la figura del policía en México es un pretexto para insertar la policía única o mejor aún, la militarización. Ante ello Carrasco (2011:12) afirma: *“La presencia de los efectivos del Ejército y de la Marina fuera de sus cuarteles pasó de ser excepcional a cotidiana. Si en un Estado democrático tal medida está prevista de manera temporal, en México la incertidumbre sobre el tiempo en que los militares se quedarán en las calles denota un ejercicio autoritario del poder que tiene en crisis a la democracia constitucional. Desde esa perspectiva, Lorenzo Córdova Vianello, miembro del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, asegura que en los últimos cuatro años México ha vivido una “situación excepcional de facto” que se pretende remediar mediante una reforma a la Ley de Seguridad Nacional “para cubrir lo que ya se hizo”. En el periodo ordinario de sesiones del Congreso, la Cámara de Diputados prevé además reformar el artículo 29 de la Constitución con el propósito de regular el estado de excepción, ante la eventualidad de que se tengan que suspender las garantías individuales para enfrentar a la delincuencia organizada. Si la suspensión de garantías se aplicara tal y como está en el ordenamiento, se daría carta abierta para una mayor violación a los derechos humanos sin que el Ejecutivo tenga la obligación legal de rendir cuentas {...} Se ha pretendido enfrentar la crisis de inseguridad a partir de “pulsiones autoritarias”. El problema se ha agravado porque el autoritarismo empezó a permear en las leyes y en la sociedad, que está dispuesta a renunciar a sus derechos a cambio de seguridad.”*



Pero al mismo tiempo gestionan una vida de relajación y diversión mediante el consumo de productos o asistencia a lugares que nos brindan la confianza de tener encuentros con desconocidos y amigos donde la violencia e inseguridad no existen.

La **industria cultural como dispositivo** despliega diversidad de fuerzas en nuestros cuerpos al reglamentar nuestras vidas según los intereses de sus patrocinadores, gente de elite que a veces muestra una excesiva preocupación por la preservación de la vida y en otros momentos por incitar la muerte. No es objetivo de esta investigación analizar a profundidad la industria cultural como dispositivo de formación, queda delegado para otras investigaciones, pero tampoco podíamos soslayarlo porque se tensiona y lucha con otros dispositivos como la licenciatura en Pedagogía y demás.

Una de las cosas que más se nombra en los discursos de estudiantes es subrayar que la delincuencia y la violencia son generadas por *“falta de educación y trabajo remunerado”* (27LM), la educación en general se mira en crisis advirtiendo una *“pérdida de valores”*, pérdida de poder adquisitivo y una mala distribución de la riqueza. Algo en la educación está colapsando el presente y el futuro.

El grupo 15JL narra que la violencia no sólo es una problemática macro sino micro, ya que dentro y fuera de las instalaciones de la FES se han generado *“guerras entre estudiantes”*. Los establecimientos ubicados frente a la escuela como bares y antros afectan la vida académica: *“bares influyen a la estancia en el aula”* porque la mayor parte de la semana están abiertos, estudiantes ingieren alcohol y al estar ebrios se generan peleas.

Estudiantes miran como lugar de esparcimiento a los bares -que no son más que reflejo de la carencia de espacios para que la juventud se exprese- y los dueños de los bares los miran como sus mejores clientes. El consumo pasa a ser una forma de expresión. No es un secreto que los días viernes haya ausentismo en clase ni que la FES Aragón sea popular por los bares y antros que están fuera de ella. Bares al ser lugares que explotan los apetitos de estudiantes y jóvenes, ilustran que las ganancias importan más que exhortar al *cuidado y gobierno de sí*. Las promesas de

diversión, donde los apetitos no son limitados, atraen más que elaborar un trabajo sobre sí mismo.

Vemos una *guerra* por el poder que se sustenta en lo económico, en ganancias rápidas, en la exaltación de los apetitos, en las promesas de diversión, en los pases a otros mundos.<sup>6</sup> Así, el mercantilismo se construye como forma de gobierno que está minando las relaciones sociales y la legalidad, pero cuando le conviene se sustenta en ellas.

Lo económico organiza la vida y la producción, es una línea de fuerza que tensiona a las demás fuerzas del diagrama haciendo muy difícil su localización; fractura e intenta sacar del campo de batalla diversidad de líneas, sobre todo la línea de fuerza del *cuidado de sí*. De tal manera que las fuerzas y fracturas trastocan nuestros cuerpos, nuestros lenguajes, nuestra visión y nuestro hacer.

La fractura de la línea de fuerza del *cuidado de sí* se vislumbra con la violencia, guerra e inseguridad al arraigarse más a nuestro lenguaje cotidiano, a nuestros saberes, subjetivaciones y prácticas.

---

<sup>6</sup> Vemos una guerra y no la revolución esperada por algunas personas como secuencia centenar de la historia mexicana. ¿Por qué vivimos una guerra y no una revolución? ¿Qué diferencias hay entre ambas? Tanto la guerra como la revolución son maquinarias que luchan por el poder y el cambio social, económico, político, etc. y en ambas hay pérdidas humanas y materiales. Pero, aparentemente, en la revolución la lucha se emprende para liberarse de un gobierno tiránico y erigir un gobierno sustentado en ideales igualitarios, equitativos y en un cuidado de sí. Cabe decir que la revolución no necesariamente es luchar con armas, es elaborar en conjunto un trabajo para sí en busca del cambio y así derrocar las relaciones que nos oprimen. Mientras que en la guerra se lucha por imponer un poder sobre otro poder sin pensar en el cuidado de sí, donde los intereses y apetitos político-económicos de un grupo están por encima del bienestar social. ¿Esta supuesta guerra no será una revolución privada que nos está mostrando un hartazgo del sistema, de la mala distribución de la riqueza, el cansancio de la espera de oportunidades que no se abren para todos, el agobio de ver que unos pocos infringen la ley y quedan impunes mientras otros pagan por crímenes no cometidos, la molestia de que los privilegios son para unos cuantos, el fastidio de la pobreza y el desempleo, etc.? Esta guerra no sólo es destructiva sino productiva porque nos está revelando la verdadera cara de la democracia, la verdadera cara de la legalidad, la verdadera cara de la humanidad.

**d) La calidad de la educación**

Otras problemáticas mencionadas, trazadas por lo económico, pero referentes a lo escolarizado son:

*“Rezago educativo”, “deserción escolar por falta de economía”, “analfabetismo”, “la desigualdad de recursos destinados a la educación que permitan mayor cobertura”, “alfabetización”, “las certificaciones educativas para ingresar al campo laboral”; “una educación de calidad y mayor investigación”; “fracaso escolar” (17MS, 27LM, 15JL, 37SU).*

Los discursos señalan a lo económico como un factor que atraviesa a la educación escolarizada porque impide y permite el acceso o permanencia de los sujetos a ella. Su preocupación está impregnada del lenguaje economicista de organismos internacionales como el Banco Mundial, al hablar de cobertura, calidad, mayor investigación y certificaciones como algo que se exige y desea.

Pero ¿qué implica mayor calidad, cobertura y certificaciones en la educación, sobre todo universitaria, para el Banco Mundial?

*El fortalecimiento de las destrezas de los trabajadores que da como resultado la elevación de su nivel educativo, así como el mejoramiento cualitativo que permite a la fuerza laboral utilizar la nueva tecnología, también impulsar la productividad (Banco Mundial, 2003: XXII).*

La calidad de la educación se reconoce a través del otorgamiento de certificaciones. Una institución o persona con certificaciones da cuenta de las destrezas laborales que las empresas necesitan para una mejor y mayor productividad. La Pedagogía como forma de expresión se ve permeada y reconceptualizada por los discursos y demandas del Banco Mundial; la FES Aragón como forma de contenido que define un lugar de visibilidad muestra con las certificaciones obtenidas, las evidencias de que son esenciales para tener un reconocimiento social,<sup>7</sup> por ello los saberes de estudiantes exigen mayores habilidades *prácticas*.

---

<sup>7</sup> La Gaceta FES Aragón en su edición 269 informó que el 22 de marzo de 2010 la licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón fue acreditada por el Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación (CEPPE) al haber obtenido los parámetros de calidad exigidos en: plan de estudios, modelo educativo, normatividad,

**e) En lucha inquietar la inquietud**

Otras preocupaciones anunciadas por estudiantes son:

*“La formación y prácticas de docentes”, “la deficiente actualización educativa”, “la educación básica”, “la falta de aprendizajes significativos”, “falta de actividades artísticas que son remplazadas por libros”, “maternidad temprana en chicas de secundaria”, “discriminación”, “la poca participación en la vida política de la escuela”, “fomento a la lectura y el deporte” y el “que la educación se esté volviendo técnica” (17MS, 27LM, 15JL, 37SU).*

Estas enunciaciones realzan *faltas* de compromiso por parte de los actores sociales como: directivos que soslayan gestionar la participación en la vida política de la escuela; estudiantes no concluyen sus estudios porque al experimentar su sexualidad se embarazan a muy corta edad dando por sentado que su adolescencia se verá coartada por el compromiso de cuidar a su hija o hijo; docentes de todos los niveles educativos son en quienes recae la responsabilidad de la actualización de contenidos, exhortar a la cohesión grupal para evitar la discriminación, el fomento de aprendizajes significativos contruidos con diversos recursos didácticos y no abocados sólo en lo que dicen los libros. Nos dicen que lo prevaleciente es la ausencia del *cuidado de sí*, pero aún más, las y los docentes se han olvidado de su tarea primordial: inquietar la inquietud.

Al denunciar que la educación se está volviendo técnica, se visualiza la falta de actividades artísticas y deportivas, fisurando la exigencia de habilidades técnicas. ¿Qué quiere decir esto? Que **la licenciatura en Pedagogía como dispositivo** despliega una lucha de fuerzas en las formas de visibilidad y las formas de enunciabilidad, por un lado promueve saberes donde la Pedagogía se conforma de habilidades técnicas y, por otro lado, edifica saberes que la miran como elemento para el *cuidado de sí*.

---

personal académico, alumnado, investigación e infraestructura. Estando hasta ese momento 12 licenciaturas de la Facultad acreditadas.

Respecto al entorno preocupa la falta de conciencia ante la crisis ambiental y la falta de identidad para cuidar nuestro medio. ¿Cómo cuidar lo que nos rodea si no podemos cuidar de sí mismos? Esto es porque no hay proyecto educativo ni social o de Estado que sea constante y consistente *“no se sabe de dónde se viene ni hacia dónde vamos”, “falta acción para resolver problemáticas” (15JL).*

Las problemáticas enunciadas dan cuenta que la pedagogía es transversal, transdisciplinaria y multirreferencial porque su tarea está en relación a los acontecimientos sociales, políticos, económicos, educativos, ambientales, sexuales, artísticos, etc., y no se estandarizada en lo escolarizado, pero seguimos teniendo la idea de que la educación escolarizada es la clave para la transformación social y el progreso, hoy llamado *desarrollo*.

El Ser o la manera de ver el mundo de los sujetos se ve permeada fuertemente por los medios de comunicación, específicamente la televisión. Ésta es un dispositivo de formación que permite ver y hablar sobre violencia, delincuencia e inseguridad y la licenciatura en Pedagogía permite profundizar en ello, brindando herramientas teórico-metodológicas para su reflexión e intervención.

#### **f) Los umbrales del discurso**

Los saberes existen en función a umbrales que articulan o edifican verdades al incluir y excluir discursos. El Plan de Estudios de la licenciatura en Pedagogía señala seis líneas eje que representan los umbrales que nutren y fundamentan a la Pedagogía y de las cuales se desprenden otros umbrales. No hay ciencia o disciplina que se construya de manera independiente y apartada, siempre es en relación a umbrales. Las líneas eje son: Pedagógica Didáctica, Sociopedagógica, Investigación Pedagógica, Histórica Filosófica, Formación Integral para la Titulación y Psicopedagógica, cada una de ellas despliega las unidades de conocimiento que estudiantes cursan a lo largo de su estancia en la licenciatura. Las unidades de conocimiento al ubicarse como parte de una línea eje pueden extender otros

umbrales como: científicidad, economización, ciberneticización, etización, epistemologización, etc.

Los cuestionamientos *¿cuáles son los ejes de conocimiento que te ayudan a resolver esas problemáticas?* y *¿qué unidades de conocimiento te aportan elementos para elaborar proyectos de intervención?* se plantearon con la intención de conocer qué umbrales de la licenciatura en Pedagogía son los que atraviesan los discursos y se hacen parte de las subjetividades al construir a la Pedagogía como disciplina. La palabra *resolver* se colocó de manera intencionada para ver cuál es su lugar en los saberes pedagógicos, pues corresponde al ámbito de las ciencias físico-matemáticas.

Todas las líneas eje fueron mencionadas sin excepción como herramientas que inciden en la lectura de la realidad y en la *resolución* de problemáticas. Mientras que las unidades de conocimiento más mencionadas residen en las líneas de Investigación Pedagógica y Pedagógica Didáctica en relación a lo curricular como: didáctica, planeación y organización educativa, elaboración y evaluación de programas, evaluación curricular y diseño de recursos didácticos, porque es donde más se les ha exhortado a problematizar e intervenir en los contextos con proyectos de intervención. Los saberes que se evocan al leer la palabra *resolver* son la investigación (enfoques cuantitativos y cualitativos) y la didáctica (diseño y evaluación) como elementos que contribuirán a ello, pues engloban elementos teóricos, metodológicos y técnicos.

Llama la atención que la mayoría del grupo de quinto semestre (15JL) haya mencionado las unidades de conocimiento Ética y Práctica Profesional del Pedagogo y Derechos Humanos porque el cuestionario se aplicó en la clase del Maestro que las impartía, quizá porque creyeron que él revisaría los discursos o porque en verdad así lo sienten, pues demuestran mucha cordialidad y respeto hacia él.

Al grupo 17MS es de notar que las palabras *resolver* e *intervenir* les causaron ruido al punto de excluirlas:

*“Resolver creo que no es la palabra correcta, más bien a interpretar los hechos sociales y sus distintos impactos”, “el problema con esta idea es que la gente quiere le den los pasos de un proceso mecánico y no mira qué cuestiona el intervenir”.*

Estas enunciaciones exponen una lucha de fuerzas por rescatar a la Pedagogía como un saber emanado de la filosofía que busca la *dikaio syne* y no como saber basado en el rigor del método científico que cuantifica y se guía por las evidencias del afuera. Las personas de este grupo en base a los umbrales, miran a la Pedagogía como un dispositivo que les permite leer, analizar y comprender diversas problemáticas, mas no resolverlas ni intervenir pragmáticamente, sino exhortando al *cuidado de sí*.

En el grupo 37SU se señala que todos los umbrales inciden en la formación, son parte del todo, porque *“algunos aportan fundamentos teóricos y otros metodológicos”* y *“aunque haya unidades de conocimiento unas más teóricas y otras más prácticas todas deben converger a la intervención”.*

¿Qué entender por intervención? Elaborar el diagnóstico y análisis de alguna problemática pedagógica o educativa a partir de la investigación, teniendo claro que no se trata de corregir algo que está mal sino de exhortar al *cuidado de sí*. Toda intervención requiere de cuestiones teóricas, metodológicas y técnicas a fin de plantear posibilidades de cambio en los procesos de formación sin olvidar que la esencia de todo proyecto pedagógico es el *cuidado de sí*.

Las enunciaciones muestran que la licenciatura aporta elementos a resistir y/o a mirar la profesión pragmática y científicamente. Para algunas personas la palabra *resolver* está excluida de lo pedagógico, mientras que otras personas comprenden de antemano que no toda la gente es pedagoga y tratan de indagar para interpretar a qué se refiere alguien cuando emplea la palabra *resolver*, tan común en nuestro sistema micro y macro, luego entonces evocan saberes técnicos fundamentados en lo teórico-metodológico con la finalidad de elaborar una propuesta o proyecto de intervención que contendrá elementos para el *cuidado de sí* y elementos técnico instrumentales. En tanto, otras personas sólo se basarán en lo técnico instrumental.

¿Qué queremos decir con esto? Que la Didáctica, la Planeación, Organización, Evaluación, elaboración de recursos didácticos y programas a simple vista parecieran saberes técnico-instrumentales, pero pueden estar nutridos de lo teórico y metodológico, cuya esencia sea el *cuidado de sí*. Esto da cuenta que la licenciatura en Pedagogía como dispositivo de formación despliega una lucha de fuerzas en formas visibles y enunciables donde los saberes pedagógicos por un lado construyen a la pedagogía desde la *dikaiosyne* y por otro desde el pragmatismo, siendo los proyectos de intervención ejercicios de saber y herramientas del poder que incluyen y excluyen lenguajes, prácticas, saberes, personas, lugares, instituciones, etc.

**g) Los proyectos de intervención para el cuidado de sí**

El Plan de Estudios de la licenciatura en Pedagogía establece que uno de los saberes de pedagogas y pedagogos es construir proyectos de intervención. Estudiantes al elaborar dichos proyectos despliegan el ejercicio del poder, poder que permite liberar-se y romper con lo pre-dado para proyectarse al futuro o enraizar a la razón instrumental.

En el cuestionario se plantearon una serie de preguntas sobre sus saberes en base a ello para conocer cómo se despliega el poder en relación al *cuidado de sí* no sólo de forma académica sino también en su cotidianidad: *¿Qué proyectos de intervención has elaborado o propuesto a lo largo de la carrera?, ¿Cuáles has puesto en marcha o han trascendido? Y ¿Cómo aplicas tus conocimientos y habilidades pedagógicas en los espacios públicos donde convives?*

El grupo de quinto semestre (15JL) señala abiertamente que sus proyectos y prácticas son en relación a su evaluación escolar para acreditar las unidades de conocimiento que lo soliciten. Las problemáticas que destacan son Talleres y campañas de información y concientización sobre bullying en secundaria y bachillerato, muy relacionado a la violencia, trata de personas y narcomenudeo;



talleres y diseño de recursos didácticos como cuentos sobre educación ambiental para prevenir la contaminación por medio del reciclaje, aunque no aclaran bien en qué niveles educativos los propusieron o en qué lugares; talleres y pláticas sobre educación sexual y para padres adolescentes; periódicos murales, talleres y trabajo con grupos excluidos, marginados o discriminados como niños de la calle, huérfanos, personas de la tercera edad, madres solteras, mujeres, indígenas y homosexuales para prevenir la discriminación o para apoyarles; talleres y cursos sobre género; pláticas y talleres sobre valores; evaluación curricular, rezago educativo y deserción escolar.

Los proyectos más mencionados por el grupo 37SU son en relación al diseño y la evaluación curricular, capacitación laboral, problemas del aprendizaje, igualdad de género y cuidado del medio. Algunas personas dicen que no han realizado ninguno o no los recuerdan: *“Muy pocos, la verdad ahora no recuerdo porque ninguno ha sido elaborado de forma seria”*. Enuncian que al solicitarles la elaboración de un proyecto que sólo es evaluado por docentes sin exhortarles a que trasciendan lo escolar, no le dan la importancia ni significatividad, siendo una tarea escolar más que se olvida.

El grupo 27LM manifiesta lo mismo, indican que los proyectos de intervención sólo se hacen con la finalidad de ser evaluadas o evaluados y no se llevan a un contexto para que trasciendan y tengan un seguimiento. No es que no aborden la realidad porque si lo hacen, el problema es que están sujetos a una evaluación sin tener la iniciativa de echarlos a andar en algún contexto. Sólo se quedan en lectura de realidades y problematización.

*“Ninguno, sólo se quedaron en proyectos”, “ninguno con aspiraciones a seguir”, “los que se realizan dentro de las unidades como partes de trabajos”, “pocos y sólo son aplicados dentro de la FES como en educación ambiental y didáctica. Sólo quedan aplicados en el semestre que los cursé, no se les da seguimiento”*.

Los proyectos elaborados por el grupo 27LM tratan problemáticas en educación ambiental, conciencia histórica, elaboración de recursos didácticos para el aprendizaje de las matemáticas y la historia de México, así como el apoyo a la

lectura; maltrato infantil, orientación educativa, necesidades educativas especiales, cuestiones de género y educación indígena.

Llaman la atención las enunciaciones de estudiantes del grupo 17MS, al denotar resistencia por los proyectos de intervención vistos como la panacea de la transformación social:

*“No tengo el trauma por los proyectos de intervención ¿A poco creen que la transformación social se basa en esos proyectos? ¿Y la complejidad del tejido social con sus circunstancias donde queda?”*

Con esta declaración se tiene claro que los proyectos de intervención no son para modificar algo que se considera equivoco o transformar el mundo de una vez y para siempre repartiendo felicidad, sino que son la base para exhortar al *cuidado de sí* y desenmascarar la ignorancia que se ignora, poniendo en crisis a las personas que en casos rechazarán el exhorto de un trabajo sobre sí o tardarán mucho en comprender, pero lo importante es que uno mismo instó a trabajar trabajando.

Los proyectos que exponen haber elaborado presentan problemáticas como el cuidado del medio, el reciclaje y el cuidado del agua; diseño de recursos didácticos; elaboración de programas para la alfabetización de adultos y la educación especial; evaluación curricular; embarazos en adolescentes y cine debates en torno a los valores.

Es de notar que los proyectos de los cuatro grupos dan cuenta de una preocupación y búsqueda por inquietar la inquietud de sí, contrarrestar daños y ejercer la libertad en relación a las problemáticas del entorno. Todos los proyectos parecen estar encaminados a exhortar el *cuidado de sí*, iniciando en la visualización de un problema para analizarlo y luego comunicarlo a los demás, instando a comprender el entorno y las prácticas. Son muestra de que es imprescindible un trabajo sobre sí mismo, partiendo desde uno mismo y desde su cotidianidad, leerse uno mismo para leer la otredad.

Las problemáticas tratadas en los proyectos dejan asomar diversidad de umbrales que nutren y se construyen en lo pedagógico como: ecología, psicología, ética, política, filosofía, didáctica, sociología, antropología, historiografía, administración, cinematografía y derechos humanos, manifestando que la Pedagogía es una disciplina transversal.

Al denunciar que no se ponen en marcha los proyectos es porque evidencian hace falta se instalen tecnologías disciplinarias que *obliguen* a trascender las propuestas y no dejarlas en un trabajo final, eso no les entusiasma mucho, sólo permite obtener una evaluación. Desean que docentes se los exijan, no alcanzan a vislumbrar que al problematizar o elaborar lecturas de realidades ya están elaborando un trabajo sobre sí mismos para hallar la dikaiosyne y poder externarla a los demás en propuestas ético-políticas, quisieran estos proyectos se echaran a andar como parte de sus prácticas sin ver que ya están en prácticas.

El rol de ser y sentirse estudiantes parece brindar y concebir ataduras, es decir falta de iniciativa para proponer más allá de lo que establecen docentes, dan cuenta de que el cuerpo mismo está investido de relaciones de poder devenidas de la *escuela tradicional* que concibe al *alumno* como dependiente, pasivo y en espera de las tareas que docentes le asignen porque él no puede tomar decisiones.

En cuanto a cómo llevan a la práctica sus saberes pedagógicos en los contextos donde viven o interactúan, el grupo 27LM explica que con su ejemplo, sus actitudes, en la convivencia, tratando de ser coherentes con lo que dicen y hacen:

*“Intento tener un encuentro con el otro y en todo momento no olvidar el discurso humanista y de otredad”. “Desde el comportamiento, la actitud, no es posible hablar de otredad si no la llevamos a la práctica”. “Con mi ejemplo para que vean lo que quiero para mi familia y para mí”.*

Lo que refiere a elaborar un trabajo sobre sí mismo para tener un encuentro con la otredad. Empezar desde uno mismo, luego en la familia y después en la comunidad o espacios donde uno se inserta. Aunque algunas personas expusieron *“no se aplica mucho de esto”*.

El grupo 37SU argumenta que con la interacción, las acciones y actitudes:

*“En el hecho y en el discurso, tratando de ser congruente con lo que digo y hago”. “Con la comunicación y la acción, es decir participo de alguna forma con mi actitud”. “Los aplico en mi casa con mi familia, tratando que reflexionemos acerca de lo que vivimos”. “La pedagogía es también una forma de pensarse a sí mismo, yo intento posicionarme en una relación más ética con los otros”.*

Esto afirma que la Pedagogía como profesión primero invita a elaborar un trabajo sobre sí mismo para poder invitar a los demás a que también trabajen *para sí*, a través de diversos medios ideados desde sus contextos, donde la comunicación y el diálogo horizontal son de suma importancia para conocer e invitar al *cuidado de sí*.

Para reconocer al otro u otros es necesario conocerse y reconocerse uno mismo. El cuidado de sí implica reflexionar juntos nuestra realidad, nuestro acontecer, nuestras problemáticas. Cuando los otros requieran de apoyos en relación a la profesión es necesario escuchar, dialogar y brindar asesorías inquietando la inquietud.

Esto se afianza con las revelaciones del grupo 17MS: *“la Pedagogía es un estilo de vida”*, refiriéndose a que la Pedagogía es Parrhesía Filosófica que parte de uno mismo para mirar, analizar, interpretar y explicar desde otro ángulo qué estamos siendo y haciendo.

Al ser la Pedagogía parrhesía filosófica tiene por tarea exhortar al *cuidado de sí*, luchando porque los demás vean la ignorancia que se ignora. El problema está en que si uno ignora la ignorancia que se ignora, nuestra tarea será dificultada.

El grupo 15JL muestra que exhortar el *cuidado de sí* es una tarea del día a día:

*“Platicando y conviviendo con los demás, hacer que hagan conciencia sobre problemáticas de nuestro entorno”. “Haciendo o tratando que los demás hagan conciencia sobre sus actos y la realidad social en la que vivimos”.*

Tarea que se vuelve complicada porque nos topamos con resistencias e indiferencia, siendo la ignorancia que se ignora un obstáculo que frena nuestras prácticas:

*“Es difícil aplicarlos en la familia que tengo, es difícil manejarlo porque es una familia tradicional”.*

*“Donde vivo no se pueden aplicar porque al decirles que no tiren basura en la calle se molestan”.*

Estas enunciaciones aunque ven como freno a la ignorancia que se ignora descubren un trabajo sobre sí mismos de estudiantes, una lectura de sí mismos, un rastreo y conocimiento de dónde provienen y por qué están siendo así, lo que les da elementos para comprender-se en las problemáticas como parte de ellas y desear intervenir con los que intervienen, mostrando la verdad o parrhesía con palabras y actos (parrhesía filosófica) o por lo menos saber que es algo en lo que tienen que trabajar. Por lo que, la lucha de fuerzas no sólo se desatan en el espacio de la licenciatura –FES Aragón- sino también en la familia de cada estudiante, en los círculos de amistades, en las relaciones de pareja, en los espacios laborales, etc., dondequiera que viven su vida, su visión del mundo y sus prácticas se tensionan buscando los momentos y las maneras para ejercer libertad e inquietar a otros para que se liberen.

Los discursos advierten que la Pedagogía como parrhesía filosófica posee una mirada amplia al tomar en cuenta a todas las personas, pero sobre todo a las excluidas, a las que el sistema olvida u oprime como: indígenas, niños y niñas en condición de calle, personas de la tercera edad, homosexuales, etc., porque a través de los proyectos de intervención que se plantean como posibilidades, se tiene confianza les darán herramientas para pensar-se y ejercer el poder de otro modo. Los **proyectos de intervención son dispositivos de formación** cuya esencia e intención es clavar el aguijón para la participación ciudadana.

#### ***h) Estudiantes: Jueces de su propio espacio***

Las preguntas *¿qué problemas educativos o culturales se han presentado en los grupos donde has tomado clase en la licenciatura en Pedagogía? ¿Cómo se han resuelto y quiénes han contribuido a ello?* tuvieron la intención de indagar cómo cada estudiante se va co-formando en sujeto moral al enunciar y desvelar las problemáticas que se generan en las aulas o espacios de la licenciatura en

Pedagogía donde toman clase. Esto hace asomar qué relaciones de poder y qué saberes promueven las y los docentes en los espacios que les son delegados como lugares de trabajo o espacios de formación y donde los cuerpos de estudiantes y mismos docentes son investidos por relaciones de poder.

Las enunciaciones de los grupos 15JL y 37SU muestran como constantes problemáticas la *falta y pérdida*. ¿Qué falta y qué se ha perdido?:

*“Falta de integración del grupo por subgrupos”. “Falta de respeto entre compañeros y maestros”. “Falta de interés y compromiso”. “Falta de comunicación de todos”. “Faltas de respeto a las opiniones de los compañeros”. “Pérdida de valores como el respeto”. “Falta de cooperación”.*

Estudiantes alcanzan a leer la ausencia de *gobierno y cuidado de sí* tanto en docentes como estudiantes. Las faltas de interés, compromiso, respeto y comunicación exhiben que el ejercicio de poder de todas y cada una de las partes se impone a los demás, dejando ver líneas de fisura y líneas de fuerza en torno a los discursos del *humanismo*. Las líneas de fisura permiten vislumbrar el quebrantamiento del humanismo devenido de la modernidad que declara que sólo es humano aquel que hace uso de la razón y las líneas de fuerza hacen ver que la humanidad es razón, sentimientos y deseos en constante lucha, no sólo razón.

Las líneas de fisura se prolongan en el diagrama o mapa de lo que estamos siendo con enunciaciones como:

*“Exclusión, no todos tengan respeto, no hay convivencia como debería ser, somos muy diferentes y en la generación se ven grupitos”. “Diferencias ideológicas”. “Desacuerdos con algunos temas, rivalidad entre compañeras”. “Discusiones en equipos de trabajo”. “No hay unión ni convivencia, repercute en el aprendizaje” (15JL). “Desintegración, exclusión”. “Diferencias, integración de grupos”. “Diferenciación entre grupos, mala relación en diferentes grupos, desconocimiento del otro”. “Rencillas por no concordar en puntos de vista” (37SU).*

Afirman que cuando docentes invitan a trabajar en equipo no se llegan a acuerdos en algunos temas porque la rivalidad –lucha por el poder- y la falta de comunicación marca las diferencias ideológicas y en algunas ocasiones se hace tan fuerte que

trasciende el aula. En veces se platica qué es lo que está pasando, por qué hay confrontaciones y desacuerdos, pero el problema continúa.

Se mira que las diferencias ideológicas y el desconocimiento del otro ocasiona desintegración de los grupos y rencillas; siempre hay personas o grupitos que se quieren imponer, pero lo único que generan es la exclusión y la fragmentación. A veces hay *“faltas de respeto a las opiniones de los compañeros”*, sobre todo porque no concuerdan con las teorías que se dan como la verdad absoluta. Se discrimina porque no se entiende el mundo de la misma manera y porque los sustentos teóricos no son los mismos. *“Muchos se requieren ir por lo más fácil”* que es excluir o hacer que no pasa nada. Esto es muestra de la ignorancia que se ignora. No hay apertura, acuerdos, comunicación ni equidad, las rivalidades se hacen muy evidentes al ejercer un poder tiránico a los otros, un abuso del poder y pérdida de libertad y justicia. Se reafirma una vez más que los saberes promovidos despliegan ejercicios de poder que incluyen y excluyen lenguajes, teorías, personas, lugares, tiempos y subjetividades. Líneas de fuerza que se tensionan atrocemente.

El grupo 17MS enuncia otro tipo de problemáticas como el que haga falta la práctica en las unidades de conocimiento y carencia de material como medios audiovisuales, lo que impide *“reforzar los conocimientos adquiridos”*.

La palabra *resolver* siguió haciendo ruido y expusieron que ello *“podría llegar a ser imposible, ingenuo y sobre todo intolerante”*. Esto es porque significaría decirle a la otra persona que está mal y tiene que corregir, no aceptar que hay diversidad, negar el diálogo y la comprensión de la persona en su contexto. De lo que se trata es de inquietar la inquietud, cada quien sabrá si es trastocada o trastocado y si elaborará un trabajo sobre sí mismo para ejercer la libertad y la justicia.

Declaran mirar *“que la gente no se preocupa por educarse y por formarse, sólo por saber hacer”*. Esto significa que las personas no se interesan en efectuar un trabajo sobre sí mismas, sino les es más importante el pragmatismo o el conocimiento de las cosas de forma superficial sin una comprensión del sí mismo en relación a los demás.

Denuncian el autoritarismo de los que prestan su servicio como trabajadores en la FES. También señalan que la diferencia de pensamientos se vuelve problema al no permitir dialogar porque hay confrontaciones entre docentes y estudiantes olvidándose ambas partes del diálogo. Ello nos dice que los apetitos esclavizan a las personas, impidiéndoles ejercer su libertad y cuidar de sí.

En el grupo 27LM lo que más se reitera como problema es la *“intolerancia, no estamos dispuestos a escuchar a todos sólo a unos cuantos”*, marcando preferencias; querer imponerse generando una *“lucha de voluntades”*; falta de acuerdos y diálogo entre estudiantes y docentes lo que provoca división, marginación o aislamiento. También el que las y los docentes evalúan y dan por sentado que todas y todos los estudiantes comprenden de igual forma y al mismo tiempo los contenidos, siendo que cada quien entiende a su ritmo, *“se desvaloriza el pensamiento por no tener la misma capacidad de análisis, humillando y menospreciando al otro”*. Cuando este problema es detectado por docentes y compañeras o compañeros, excluyen.

Asimismo, evidencian que las personas con mejor promedio tienen privilegios como escoger los grupos que desean, mientras que los de no muy altos promedios no encuentran cupos en grupos de unidades optativas, lo que les complica el horario. Haciendo clara la discriminación por parte del sistema administrativo de la FES.

Otra cuestión es la referente a las clases donde docentes imponen su monólogo porque es más fácil para ellos que permitir el diálogo o la apertura a estudiantes. Docente sigue diciéndonos que él o ella están más cerca de dios porque tienen el conocimiento y los estudiantes sólo deben escuchar porque no saben lo que ellos. A veces el método expositivo es lo que prevalece en clases, siendo estudiantes quienes dan la clase y docentes sólo escuchan y evalúan, no hay aportaciones.

*“Sólo se abordan las clases desde el método expositivo, pocos son los maestros que re-alimentan las exposiciones o no hay una vinculación real entre teoría y realidad educativa”.*



Son dos elementos muy cómodos para docentes: escuchar o hablar. Docente no tiene *gobierno de sí* en sus prácticas, no abre espacios para la democracia ni la equidad. Es más fácil excluir e ignorar el problema, por eso no hay participación en la transformación. Estudiantes advierten que si uno no exhorta al *cuidado de sí* no es pedagogo: “*Maestros muy rígidos no son pedagogos*”. Pedagogo o pedagoga no es necesariamente quien estudia la profesión de pedagogía sino alguien que la vive como estilo de vida con su actitud.

El grupo 37SU enuncia que docentes muestran apatía, su criterio es muy cerrado porque no permiten que se cambie el formato de la clase y no se consense entre ambas partes la manera de trabajar y evaluar. Docentes consideran que todas las personas entienden los contenidos, pero las denuncias dicen que no. Ante esta actitud cerrada de docentes, estudiantes deciden no entrar a las clases o estar ahí, pero no participar. Clases tradicionales refieren a la exposición del tema por una de las partes, donde se carece de recursos didácticos que inviten a comprender a través de los diversos sentidos del cuerpo.

También declaran carga excesiva de trabajos y clases aburridas ¿qué significa carga excesiva de trabajos y clases aburridas? Quizá porque muchas personas no están acostumbradas a leer y las lecturas designadas a veces son muy amplias y encima hay que entregar un reporte de lectura que es evaluado. Además, lo teórico a muchas personas les aburre, quisieran la manera de exponer lo leído cambiara de formato empleando otros recursos didácticos como el uso de las nuevas tecnologías a las que la mayoría de las y los estudiantes tienen acceso.

Los cuatro grupos nos dicen que el auténtico *Diálogo* es una herramienta que exhorta a cambiar nuestras prácticas y abre los ojos a la ignorancia que se ignora, aunque al mismo tiempo aseguran que las problemáticas no se han resuelto o no ha habido avances porque no hay diálogo.

Estudiantes como sujetos morales juzgan, pero también se auto juzgan, dicen que las relaciones sociales se han ido desgastando y eso “*es algo que trasciende a la pedagogía*”. Enuncian que no hay *gobierno ni cuidado de sí* y sus saberes indican

cuál sería la solución al conflicto –el diálogo-, pero sus prácticas no concuerdan con ello.

Las enunciaciones muestran que los procesos de la escuela tradicional han dejado huella en los sujetos, tanto docentes como estudiantes, lo que impide establecer y ejercer procesos democráticos donde todas las partes se involucren. Estudiantes siguen pensando que están para recibir y esperar que el docente establezca los procesos en el aula, no para buscar por sí mismos ni proponer. Estudiantes esperan ser exhortados y hasta acosados para hacer cosas, pareciera como si ese rol los atara. Docente sigue queriendo ser el o la que está más cerca del conocimiento y el que tiene el control de los procesos en el aula.

La lucha de fuerzas se desata en el aula cuando ambas partes –docentes y estudiantes- quieren liberarse y cambiar los procesos, pero en la búsqueda de la libertad su abuso de poder sobresale, negándoles el diálogo, la ética, la justicia y la vida política. Revelando que las enunciaciones van por un lado y las visibilidades por otro lado sin concordar.

#### ***i) El trabajo de las y los docentes en el aula***

Después de pedirles que expusieran las problemáticas suscitadas en las aulas, se les pidió que enunciaran los elementos que rescatan de las prácticas de los docentes que han contribuido a su formación en la licenciatura para hallar las posibilidades de cambio y un reconocimiento de sí en el otro.

El grupo 15JL enlista de las y los docentes los saberes y las prácticas que rescatan y es menester tener:

*“El compromiso con la carrera, la universidad y la facultad, pero sobre todo con los alumnos”. “Los valores, actitudes, conocimientos y constante formación”. “Nos animan, apoyan y contribuyen a nuestra formación, no nos limitan en información y nos motivan a prepararnos”. “Responsabilidad y sencillez, dan confianza para desarrollar habilidades, tienen paciencia y conocimientos para impartir*

*clases*”. *“Apertura hacia el reconocimiento del otro”*. *“Capacidad de hacer reflexionar y la intervención que tienen hacia ti”*.

Docentes son motivadoras y motivadores, tienen el *“deseo de fortalecer a los alumnos y seguir aprendiendo ellos mismos”*, poseen *“apertura hacia el reconocimiento del otro”*. Tienen ética, didáctica, conocimientos, paciencia, responsabilidad, invitan a reflexionar y a la comunicación. Así planteado, se anuncia que en ese espacio hay docentes que ejercen su profesión como Sócrates con parrhesía filosófica inquietando la inquietud de estudiantes.

El grupo 17MS indica que lo más rescatable de docentes es la pasión, gusto y respeto que muestran al dirigirse a estudiantes:

*“El tratar de acercarnos a la realidad social a través de sus experiencias”*. *“Desempeño, pasión, técnicas, forma de dirigirse al grupo, gusto”*. *“Su preparación teórica en cuanto a la profundización del saber pedagógico, las visiones complejas y cuestionadoras de los pragmatismos ingenuos y pueriles”*. *“El ser críticos, reflexivos y políticos”*. *“El conocimiento acerca de las asignaturas, el respeto, algunos su forma de dar clase”*.

Los discursos muestran que su labor como pedagogas o pedagogos es la de cuidar de sí, ejercer su labor ética y políticamente cuestionando e invitando a cuestionar nuestro acontecer para pensar de otro modo.

El grupo 27LM lo que más rescata son las prácticas y saberes en cuanto a la manera de exponer una clase y captar la atención didácticamente, no el trasfondo:

*“Forma de captar atención, material didáctico, ejemplos cotidianos, sólo en un profesor”*. *“Planeación, organización, recursos didácticos”*.

Señalan que son pocas las personas de quienes retoman esos elementos, incluso hay quien dice hallarlo *“sólo en un profesor”*. Pocas personas alcanzan a mirar que la pedagoga o pedagogo como docentes permiten el diálogo, invitan a la reflexión, poseen conocimientos y una *“formación más integral que otro tipo de profesionales en educación”*, muestran los saberes sin envidias, *“dan todo lo que tienen”*, van más allá de lo que dice un libro, buscan que el discurso no se quede en sólo palabras.

Ejercen la parrhesía filosófica para un *cuidado de sí* no sólo en clase sino también fuera de ella, haciendo de la Pedagogía un estilo de vida.

En el grupo 37SU varias personas no contestaron por falta de tiempo o porque no consideran rescatable nada de los docentes que hasta ese momento les daban clase. Algunas recuperan los elementos didácticos a la hora de exponer un tema y la planeación de clase de docentes:

*“Técnicas expositivas, manejo de teoría y mucha reflexión crítica”. “Algunos maestros preparan muy bien su clase”. “Facilidad de palabra y expresión, relación con lo cotidiano”.*

Otras admiran los saberes mencionados e investigados en relación a alguna problemática, su manera de abordar la problemática y reflexionarla:

*“La facilidad de pensamiento y reflexión”. “La crítica y el fomento a la investigación”. “Son excelentes teóricos e investigadores”. “Vinculación con la realidad”. “La apertura y forma de reflexionar de los profesores es muy enriquecedor, ya que te abre nuevas perspectivas” (37SU).*

Consideran que la pedagoga o pedagogo mantienen una apertura con los demás, fomentan el respeto, invitan a reflexionar desde diversas perspectivas una problemática y se interesan por tener una relación más personalizada con estudiantes. Sus prácticas trascienden el aula, haciendo de la pedagogía un estilo de vida que permite liberar-se y cuidar de sí.

Las enunciaciones en este cuestionamiento distan mucho de la anterior, por un lado dan cuenta de que docentes exhortan al *cuidado de sí* y por otro que docentes abusan del poder, dejando ver que no todas las personas miran a la Pedagogía como parrhesía filosófica que tiene por tarea exhortar al *cuidado de sí* sino que la miran como un dispositivo que somete y castiga a los sujetos que no cumplen su rol asignado socialmente o como una herramienta que contribuye a la resolución de problemas educativos. Se desata la lucha por brindar elementos para la liberación y al mismo tiempo por continuar la opresión. Lo que nos dice que **cada clase es un dispositivo** que incide en la formación, siendo la **licenciatura en Pedagogía una red de dispositivos** que desatan una confrontación de líneas de fuerzas, líneas de

fisura y líneas de objetividad desplegadas en los sujetos que les permiten ver, ser y enunciar muros y posibilidades, verdades y falsedades.

**J) La tarea como pedagogas y pedagogos**

Para poder diagnosticar quiénes estamos siendo en relación a la Pedagogía, al estudio de una profesión en un tiempo como subjetivación que permea nuestros adentros y permite asumir valores, conductas, lenguajes, etc., se hizo necesario preguntar directamente cómo se están construyendo y cómo se proyectan las subjetivaciones *¿Cuál es la concepción que tienes de ti como pedagoga o pedagogo y cuál sería tu concepción ideal?*

El grupo 15JL admite como gran responsabilidad concebirse como pedagoga o pedagogo, sienten que les falta trabajo sobre sí mismas o mismos para tal denominación, así como elementos teóricos, prácticos y metodológicos para después intervenir en la sociedad y expresarla como forma de vida:

*“Me faltan herramientas para construirme como tal, pero trato siempre de rescatar mis conocimientos implementándolos en mi vida diaria”. “Me hace falta muchísima práctica, he crecido como persona más que profesionalmente. “Soy un ser cambiante y en constante formación que se está preparando para intervenir favorablemente en la sociedad. Mi ideal es generar un cambio desde mi sector laboral que trascienda y seguir en la línea de los ideales griegos”. “Aún no me he desarrollado bien, yo quisiera ser más paciente, atenta y organizadora de tiempo como de cosas”. “Me falta conocer más acerca del campo pedagógico”. “Lo que llevo me agrada, falta para lograr lo máximo”. “Un poco insuficiente para llamarme pedagoga, me falta un poco más de compromiso para llegar a esta concepción y más práctica”.*

El no concebirse todavía como pedagogas y pedagogos también tiene que ver con los discursos de docentes y de la misma escuela al señalarles que sólo al cumplir todos los requisitos administrativos establecidos, se les otorgará el título o nombre, mientras no lo son. Los nuevos títulos nobiliarios invisten al cuerpo.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Bourdieu (2008: 111-113) explica respecto al derecho de llevar un nombre o título: *“El acto de clasificación escolar es siempre, pero particularmente en este caso, un acto de ordenación en el doble sentido que esta*

Asimismo, enuncian que están en constante formación, parten de la crítica de sí mismos describiendo que luchan por lograr un *gobierno de sí* siguiendo los ideales griegos. Por lo que, la profesión es un proyecto y un trabajo como sujeto que se comparte con los demás al proyectarse hacia el futuro interviniendo en el *cuidado de sí*.

Para el grupo 17MS tanto la concepción actual como la ideal enuncian que su tarea es ser una persona crítica, autocrítica, reflexiva, paciente, tolerante, comprometida, humilde ante el conocimiento, preocupada por lo humano (su formación integral) y la transformación social empezando por la vida de la FES.

*“Mi concepción como pedagogo es la de alguien que reflexiona su hacer, piensa en lo humano y sus implicaciones, así como los sentidos implícitos en la educación y formación”. “Es una persona preocupada por la formación integral de los individuos siendo tanto crítico-reflexivo como autocrítico”. “Soy una pedagoga comprometida y mi ideal sería que fuera más participativa en la vida de la FES”.*

Exponen que la persona cuya profesión es la de pedagoga o pedagogo sigue siendo la de inquietar la inquietud para el *gobierno de sí*, comenzando desde ella misma. Aunque hay personas que aseguran no saber que implica ser pedagogo o pedagoga. Otras personas indican que la carrera les ha brindado bastantes elementos, pero aun les faltan más, como la práctica, para considerarse pedagogas o pedagogos. ¿Qué entender cuando se dice hace falta la práctica?

La concepción de pedagoga o pedagogo del grupo 27LM es la de una *“persona ética que ejerce su profesión y...hace frente a los problemas educativos”*, *“persona que trascienda el discurso y posibilite el cambio”*, es decir una persona que no sólo invite

---

*palabra implica en francés. Este acto instituye una diferencia social de rango, de clasificación, una relación de orden definitiva: los elegidos son marcados, de por vida, por su pertenencia (antiguo alumno de...); ellos son miembros de una orden, en el sentido medieval del término. Y de una orden nobiliaria {...} Es en esto en lo que la separación operada por la escuela es también una ordenación en el sentido de consagración, de entronización en una categoría sagrada, una nobleza. {...} Y en esta nobleza de escuela comprende una parte importante de herederos de la antigua nobleza de sangre que han reconvertido sus títulos nobiliarios en títulos escolares. {...} Nobleza en la que la autoridad y la legitimidad están garantizadas por el título escolar.”*

con palabras sino con sus actos a un *cuidado de sí*, ejerza la parrhesía filosófica en su vida personal y profesional.

Señalan que la licenciatura les ha brindado herramientas para que ellas o ellos a su vez puedan “*brindar propuestas a la población*”, refiriéndose a plantear proyectos para el *cuidado de sí*.

En cuanto a la pregunta ¿a qué se refieren cuando se dice hace falta práctica? Al indicar: “*conocer aquellas cosas que el mercado laboral pide y nosotros al egresar de aquí no tenemos*” (27LM), nos contesta la pregunta, la práctica se concibe como un saber manejar las funciones precisas que el mercado laboral requiere, lo que le llaman el saber hacer –aunque ahí también hay formación del ser-, son acciones que den *solución* a los problemas.

Estudiantes enuncian los saberes de la pedagogía como el *cuidado de sí*, los reconocen como importantes, pero consideran que ser crítico y reflexivo no les garantiza un trabajo remunerado al egresar y es algo que los empresarios no valoran y quizá les moleste.

Revelan que la **licenciatura como dispositivo** ha cambiado su mirada o lectura de mundo no sólo en relación a los procesos educativos sino a todos los campos sociales. Son saberes que trastocan el alma invitando a un trabajo de sí, pero a veces al estar en contacto con otros dispositivos se inicia la lucha y los intereses cambian, olvidándose del proyecto para el *cuidado de sí*: “*espero que pueda desarrollar lo que he aprendido y no me deje llevar por el sistema*”. “*Tenemos mucho por hacer*” (27LM).

Invitar al *cuidado y gobierno de sí* a uno mismo y a los demás es también un saber hacer proyectándose hacia el futuro, mientras que el saber hacer al que hace referencia el campo laboral ensancha la razón instrumental.

La concepción del grupo 37SU enuncia que la tarea de pedagogas y pedagogos es ser personas críticas, reflexivas, que propicien el diálogo y la apertura con los demás, abriendo “*espacios donde sea posible una relación más ética entre las personas*”.

A veces miran como desesperanzador no poder hallar la manera de intervenir en las problemáticas sociales, pues es difícil luchar para hacer ver a los demás la ignorancia que se ignora e invitar al *cuidado y gobierno de sí*: “*Soy una persona que reconoce al otro, que le importa lo que pasa a su alrededor, pero se decepciona al no poder hacer nada*” (37SU).

Reiteran que nuestros discursos son diferentes a nuestras prácticas. “*Considero que sólo me quedo en la parte del discurso porque en la realidad no se lleva a cabo lo que predico o lo que se dice*” (15JL). Y es cuando se hace evidente para las personas mismas que la visión queda muda y las enunciaciones ciegas, luchando por concordar.

La educación se enuncia como un elemento para el desarrollo del país, devenida de la industrialización y organismos internacionales. Si esto es así, pedagogas y pedagogos tienen claro que su labor es imprescindible para intervenir en relación a la elaboración de proyectos sociales y de país para un *cuidado de sí*:

“*Ser una profesional que está al servicio de la sociedad y que tiene las bases epistemológicas, metodológicas y técnicas para la adecuada y oportuna intervención de problemas sociales*”. “*Persona comprometida con la sociedad porque de nuestra labor depende la formación y futura intervención en la misma sociedad de más sujetos*” (15JL)

Queda claro que la tarea es proponer proyectos para el *cuidado de sí* no sólo en los contextos escolarizados o educativos, sino en cualquier lugar donde haya personas. La capacitación es un ideal a seguir por algunas y algunos estudiantes, el terreno de la capacitación no necesariamente tiene que ser pragmático, también desde ahí se puede exhortar al *cuidado de sí*. No por tener gustos por la capacitación se pierde lo humanístico. Ahí también hace falta la pedagogía como dispositivo que incida en procesos ético-políticos para la participación ciudadana.



**K) Las prácticas escolares y el servicio social como dispositivos**

El Plan de Estudios vigente de la licenciatura en Pedagogía indica que las prácticas escolares son:

*“espacios sociales de acercamiento a los diferentes ámbitos de intervención pedagógica. Espacios que brindan un acceso a realidades específicas de carácter educativo, en donde los alumnos encuentran la posibilidad de llevar a la praxis conocimientos adquiridos en el aula, así como llevar a ésta concreciones de la realidad para su análisis y construcción de alternativas de intervención pedagógica. Es decir, se pretende que mediante las prácticas escolares se continúe y consolide la formación profesional” (Escamilla, 2004: 60).*

Al señalarse a las prácticas escolares como espacios donde estudiantes concretan la praxis, se pretendió indagar qué tan informadas e informados están los estudiantes en cuanto a la apertura de esos espacios dentro de la misma Facultad y si los conocen qué disposición hay de participar en ellos, siendo que se los validan como servicio social. Además de conocer qué espacios consideran, la Jefatura de Carrera propone para ejercer prácticas (*¿Qué organismos académicos de la licenciatura conoces para realizar tus prácticas? ¿En cuáles participas? ¿De qué manera esos organismos te vinculan a la realidad social como pedagoga o pedagogo? Y ¿Qué escenarios o espacios propone la jefatura de carrera que te ayuden a desarrollar profesionalmente?*). Las preguntas van referidas a indagar si conocen estos organismos ideados por personas de la licenciatura o de la Facultad que tienen como objetivo abrir espacios para los estudiantes o egresados que aporten elementos más allá de lo escolarizado para su formación como personas y profesionistas, además de brindar servicios a la comunidad.

El grupo 15JL en su mayoría no está informado de los organismos adscritos a la licenciatura o que la escuela abre para que efectúen prácticas, quizá porque no sienten la presión del servicio social o no hay promoción de ellos. Los organismos que mencionan conocer son el Psicopedagógico, el Servicio de Orientación Integral, Profesional y Multidisciplinaria para el Desarrollo Humano (SOIPYM), el Programa Multidisciplinario de estudios de Género (PROMUEG) y el programa Educación para Todos del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) como espacios

para efectuar el servicio social o como espacios que *“te acercan al otro”*, a otras realidades que no habías previsto, *“tratando con personas con problemas cotidianos”*, *“ayudando a resolver problemas del entorno social”*.

Declaran que en estos organismos se promueven prácticas más cercanas al campo laboral *“te das cuenta que las cosas son distintas de lo teórico y sabríamos cómo actuar en un campo laboral”* (15JL).

Los organismos que dice conocer el grupo 17MS son el INEA, SOIPYM, PROMUEG y la Red Interdisciplinaria de Prevención y Atención a la Violencia (REDIPAV), aunque algunas personas no tienen idea de ellos.

Llama la atención que la pregunta *¿de qué manera esos organismos te vinculan a la realidad social como pedagoga o pedagogo?* al ser planteada sólo una persona la cuestionó *“¿Realidad social? ¿Y lo demás es fantasía?”* (17MS), haciendo referencia a que la realidad está en todos lados, siempre estamos en la realidad o realidades y tendemos a desconectar o querer desconectar la escuela con la realidad. Con esta pregunta se pretendía indagar qué prácticas y saberes se promueven en esos espacios, así como las críticas y reflexiones en torno a la manera de hacerles los planteamientos, pero muy pocas personas lo hicieron. Las preguntas son una provocación para que salgan a flote las enunciaciones y las visibilidades.

Las visibilidades enunciadas dicen que los organismos son espacios que *“están relacionados en áreas donde el pedagogo se puede desempeñar”* y son lugares *“para adquirir experiencia”* (17MS). Estos comentarios visualizan los espacios más en conexión al campo laboral. También señalan que la jefatura no promueve ningún espacio para las prácticas, si acaso las semanas de pedagogía y los cursos inter-semestrales, quienes abren los espacios o invitan a efectuar prácticas son los docentes, mirando a la Jefatura ajena a los organismos estudiantiles.

Muy pocos miembros del grupo 27LM señalan conocer los espacios para las prácticas, los cuales dicen, permiten acercamientos a la realidad, tener frente a frente

problemas comunitarios y del campo laboral que en las unidades de conocimiento de la licenciatura a veces no se prevén, pues el aula es un lugar que sólo encamina, brindando algunos elementos, más no puede abarcar la totalidad de las problemáticas, ello implicaría más años de escolarización y quizá nunca acabaría porque todo está en continuo movimiento. Algunas personas tienen claro que la carrera no les brindará todo lo que requieren saber, cada quien debe buscar por su cuenta y estos organismos les permiten acercamientos distintos a los que un libro o un docente les puedan plantear, se visualizan situaciones nuevas o que no habían visto, pero que ahí estaban.

Exponen que al participar en esos espacios *“Te das cuenta que no es utilizada completamente la teoría y es muy diferente lo que vemos en la escuela”* (27LM). Esta declaración refiere a que la carrera muestra y problematiza lo que se dice ha sido para leer el presente, sin embargo en los acercamientos al campo laboral eso no consideran les aporte mucho para resolver las problemáticas más que comprenderlas. Al campo laboral difícilmente le interesa el *cuidado o gobierno de sí*, interesan más las ganancias que los procesos, tapar hoyos aunque se hagan otros al taparlos, olvidándose de hallar el origen del mismo para a lo mejor no rellenarlo, sino para que no emerjan otros. Con teoría se refieren al análisis histórico, a las diversas aportaciones a través de la historia de la profesión, a los saberes que explican y permiten comprender por qué estamos siendo y cuáles son las actuales perspectivas o visiones de mundo que prevalecen y por qué.

Los organismos que más menciona conocer el grupo 37SU son el Psicopedagógico, INEA, SOIPYM y PROMUEG, visualizándolos como espacios que muestran problemáticas de las comunidades aledañas a la Facultad, abordan la realidad de una manera distinta a lo que se hace en el aula. Son dispositivos de formación que promueven algunos saberes y prácticas que en el aula no se habían revisado o se reafirman.

Si estos espacios invitan a estudiantes a participar para brindarles elementos a su formación ¿por qué no los conocen? La cuestión es que la mayoría sólo busca

estudiantes de últimos semestres para validárselos como servicio. Es muy raro que alguien participe en ellos por compromiso y a cambio de ningún papel.

¿Por qué mencionan reiteradamente que la licenciatura no exhorta a la práctica si estos organismos que emanan de ella lo hacen? Con práctica se refieren a tener contacto con los problemas de las comunidades o con el campo laboral donde se realizan otros poderes y prácticas. Los espacios para las prácticas estudiantiles y servicio social permiten tener contacto con otras realidades. Estudiantes desean, al decir que requieren de práctica, tener contacto con otras realidades fuera del contexto donde estudian. Estos organismos permiten estar *“más en contacto con la planeación y acción del proceso formativo y educativo”*, *“te vinculan a algunos de los distintos ámbitos en donde puede intervenir el pedagogo”* (37SU).

No alcanzan a visualizar que dentro del aula, en las tareas de investigación y trabajos asignados por docentes, en conferencias, cursos, etc., ahí también se promueven prácticas, pero como estudiantes están sólo mirando consideran que el ser parte de la orquesta son prácticas, el mirar nada más la orquesta no lo ven como prácticas. Prácticas implica sentirse parte del problema y analizarlo para poder elaborar un proyecto e intervenir. Si estudiantes no invitan al *cuidado de sí* cara a cara con otras personas de otros contextos ajenos a la FES no sienten que haya práctica.

Pareciera que confunden práctica con pragmática o razón instrumental. La labor de la pedagogía también es ejercer habilidades técnicas, pero no por encima del *cuidado de sí*, de haber sólo técnica caemos en el vacío y superficialidad de las cosas soslayando su esencia. Queda claro que sobre el cuerpo de estudiantes hay huellas de la escuela vista como formadora de **recursos humanos** que poseen conocimientos especializados para insertarse en el campo laboral, permitiendo a las

empresas y al Estado subsistir. Sujeto se cosifica y reduce a recurso para el desarrollo.<sup>9</sup>

Si la universidad tuviera como objetivo primordial formar recursos humanos especializados nada más, olvidándose de exhortar el espíritu o trabajo sobre sí mismo a partir de la conciencia histórica y la comprensión de quiénes somos y hemos sido ¿entonces qué van a hacer las empresas, qué van a aportar? Todo sería mecánico y la universidad no hubiera tenido ese nombre sino sería un centro de incubación motriz. ¿La esencia o espíritu dónde quedaría? Quizá por eso hay menos universidades que escuelas de educación terciaria.

### ***1) El discurso oral: Visiones de la pedagogía, el pedagogo y la pedagoga***

Debido a que la mayoría no conoce o ha participado en los espacios que se abren para las prácticas, no teníamos elementos para analizarlos a fondo como dispositivos de formación, por lo que se elaboraron diversas **entrevistas** tanto a estudiantes que participan en esos espacios como a las personas encargadas de ellos. Los espacios indagados fueron el programa Psicopedagógico<sup>10</sup>, el Servicio de Orientación Integral, Profesional y Multidisciplinaria para el Desarrollo Humano (SOIPYM)<sup>11</sup>, el Programa

---

<sup>9</sup> La idea de formación de recursos humanos se nutre de la teoría del Capital Humano, Schultz (2001:88) asegura: *“los diferenciales en los ingresos se corresponden estrechamente con los diferenciales correspondientes en educación, puede sugerirse que los unos son consecuencia de los otros {...} Las grandes diferencias de ingreso parecen ser más bien el reflejo de las diferencias en salud y educación. Los trabajadores del sur ganan por término medio apreciablemente menos que los del norte o el oeste, y por término medio tienen también menos educación. En comparación con otros trabajadores, los emigrantes del campo ganan realmente muy poco. La mayor parte de ellos carecen prácticamente de escolarización, tienen una salud deficiente, carecen de especialización y poseen poca capacidad de realizar un trabajo útil. Parece elemental la deducción de que las diferencias en la cantidad de inversión humana puedan explicar las diferencias en ingresos”.*

<sup>10</sup> El programa Psicopedagógico de servicio social presta servicios de atención a niñas y niños con problemas de aprendizaje y lenguaje desde 1985.

<sup>11</sup> A partir de 1997 el Servicio de Orientación Integral, Profesional y Multidisciplinaria para el Desarrollo Humano (SOIPYM) apoya a niños y jóvenes con problemas de aprendizaje, lenguaje y orientación vocacional.

Multidisciplinario de Estudios de Género (PROMUEG)<sup>12</sup>, la Red Interdisciplinaria de Prevención y Atención a la Violencia (REDIPAV)<sup>13</sup>, el programa Educación para Todos del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA)<sup>14</sup> y el CUBO<sup>15</sup> de Pedagogía.

Estos espacios permiten ver y decir en relación a elementos más específicos a determinadas problemáticas sociales que presenta la misma Facultad o las comunidades aledañas.

La entrevista 09-PDA se hizo de manera colectiva mientras estudiantes que prestan su servicio social en el Psicopedagógico elaboraban el material didáctico que emplearían para una de sus actividades. Los discursos muestran una labor psicopedagógica porque el espacio y las personas que llegan a él así lo requieren. Manifiestan que la ayuda que prestan exige elaborar para cada persona que asiste, debido a las diversas problemáticas con las que solicitan el servicio, un proyecto de intervención: *“cada una de nosotras tiene que hacer un proyecto de intervención con cada una de las personas con que trabajamos, es personal”*. Las problemáticas que

---

<sup>12</sup> El Programa Multidisciplinario de Estudios de Género (PROMUEG) a través de cursos, pláticas y talleres difunde información sobre el uso de métodos anticonceptivos, exploración del cuerpo, respeto a la orientación sexual y equidad de género, surge en el 2001.

<sup>13</sup> La Red Interdisciplinaria de Prevención y Atención a la Violencia (REDIPAV) inicia sus labores en 2007, es un programa académico que atiende problemas de violencia, ya sea escolar o familiar. Por medio de conferencias, jornadas o seminarios en todo tipo de instituciones públicas y privadas, fomentan la re-educación de la violencia.

<sup>14</sup> El programa Educación para Todos del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) desde 1993 brinda atención de carácter social a los habitantes de las colonias aledañas a la FES en cuanto al problema del rezago educativo en los niveles de educación básica y medio superior en la modalidad abierta.

<sup>15</sup> El Cubo de Pedagogía se crea a partir de la huelga de 1986 porque estudiantes de pedagogía se dan cuenta de la necesidad de un espacio de debate y apoyo que sólo sea de estudiantes. A partir de la huelga del C.U. en 1999 se organizan todos los estudiantes de Pedagogía y piden el salón 601 a la dirección apoyados por firmas de alumnos y profesores. El objetivo es apoyar a la licenciatura en Pedagogía en cuestiones que la Jefatura no puede atender como préstamo de cañón, televisor, videocasetera o algunos libros o tesis, ofrecen el llenado de envases con agua para evitar la compra de botellas desechables, organizan cine debates, recaudan alimentos para zonas marginadas y apoyan en marchas a movimientos de protesta nacional. Asimismo, su objetivo es idear proyectos para construir espacios públicos entre estudiantes y comunidades de todo el territorio mexicano.

más atienden son déficit de atención, hiperactividad, lenguaje, articulación y otros problemas del aprendizaje, siendo la línea eje Psicopedagógica en la que más se apoyan y declaran que las teorías que más llevan a la práctica son “el conductismo” porque les funcionan más los “premios y castigos”.

En cuanto a qué consideran del plan de estudios les hace falta para participar en ese espacio, expusieron:

*“Pues yo creo que si hacen falta materias enfocadas a lo psicopedagógico aunque sea como materias optativas si nos hacen falta, porque igual volvemos a lo mismo, tiene bastante pero es una embarrada de todo, no nos podemos especializar en algo, pero si nos queremos enfocar a esta área, un poco más de materias, aparte como que lo malo es que llegas aquí con conocimientos teóricos pero realmente la práctica es sobre la misma práctica. No te dicen vas a llegar así con tales niños, no te dicen, te dan la idea” (09PDA).*

Su visión como pedagogas y pedagogos se proyecta en la intervención de problemas del aprendizaje donde el umbral psicológico lo miran como esencial, deseando que el Plan de Estudios se nutra más de él. Declaran que las prácticas se adquieren sobre las prácticas porque las clases sólo brindan elementos teóricos y a grandes rasgos.

Las enunciaciones y las prácticas nos revelan que hay líneas de fuerza generando una gran batalla en ese espacio como dispositivo de formación, visualizándose a través de lo siguiente:

*“La ética de lo que nosotros estamos conscientes, de lo que nosotros vamos a hacer, y la ética de igual manera es una conciencia pero a partir del estudio de lo que es moral de lo que está bien y de lo que está mal, pero buscando un bien común, entonces cuando llega un nuevo **paciente**, dices vamos a echarle muchas ganas, según a tu formación ética de orientar todos tus actos hacia lo correcto y lo mejor para esa persona, buscar el bien de él, de sus padres, tuyos, como que es un bien común, lo que le beneficia a él te beneficia a ti” (09PDA).*

Una línea de fuerza se despliega como enunciación al concebir a las personas como *pacientes*, lo que implica ejercer prácticas devenidas de lo médico, propias de la psicología. Y otra línea de fuerza se extiende en las enunciaciones sobre el *cuidado de sí*, permitiendo ejercer prácticas devenidas de lo filosófico al exhortar un trabajo sobre sí mismas para hallar la *dikaioisyne*.

Los saberes y ejercicios de poder que se manifiestan en los proyectos de intervención de este espacio invisten los cuerpos con huellas médico-psicológicas y huellas filosófico-pedagógicas que se articulan en las subjetivaciones.

Las entrevistas 10-PDA, 11-EA, 12-PG, 13-AV y 17-KC efectuadas a personas que participan en el Servicio de Orientación Integral, Profesional y Multidisciplinaria para el Desarrollo Humano (SOIPYM), el programa Educación para Todos del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), el Programa Multidisciplinario de estudios de Género (PROMUEG), la Red Interdisciplinaria de Prevención y Atención a la Violencia (REDIPAV) y el CUBO de Pedagogía en sus enunciaciones muestran la línea de fuerza que atraviesa y vincula estos espacios con la licenciatura en Pedagogía: La intervención como *cuidado de sí*.

*“Yo siento que el pedagogo no es un docente ni alguien que imponga sino un facilitador, tiene que ser una persona creativa no solo en la cuestión educativa sino formativa, porque luego muchas veces los relacionan pedagogo y escuela y nosotros vamos más allá, y nosotros vamos más allá educación formal, no formal, empresas, capacitación, problemas de aprendizaje, tenemos una rama muy amplia como investigadores, no sólo somos docentes” (10-PDA).*

*“La persona que se da y da, que entiende al otro, que sabe platicar y escuchar, la persona que no ve esto como un mero trámite administrativo sino que entiende que es una labor que se hace por el otro {...} esa empatía, ese acercamiento, ese aprendo junto contigo o aprendemos juntos yo creo que es la parte primordial en este espacio” (11-EA).*

*“El pedagogo debe ser guía para cualquier persona no solo en el ámbito educativo, por tanto tiene la responsabilidad ética de saber de lo que va a hablar, conocer por ejemplo si va a dirigir un proyecto cultural o de cualquier índole, debe conocer las implicaciones que éste va a tener, ponerse la camiseta y saber el trasfondo del proyecto, porque todo tiene un trasfondo, no surge de la nada, entonces yo creo que eso debe ser un pedagogo y la ética en su hacer diario debe ser su bandera, su estandarte” (12-PG).*

*“Para mí el pedagogo o pedagoga es aquél profesional o somos profesionales que nos dedicamos a la formación de los sujetos, en este mundo globalizado, con tendencias al neoliberalismo, con estas tendencias al consumismo, con todas las características que tiene actualmente nuestro contexto histórico considero que el pedagogo tiene una gran responsabilidad en cuanto a que a partir de todo*



*esto que vivimos podemos tener y rescatar una conciencia de los sujetos del por qué estamos viviendo esta situación y de alguna manera ser creativos para tener diferentes formas de intervención sea la índole del distinto campo en el que nos desenvolvemos” (13-AV).*

Estos espacios de vinculación con la comunidad no sólo permiten la prestación del servicio social a estudiantes y egresadas o egresados de la licenciatura en Pedagogía sino también a las diversas profesiones que se imparten tanto dentro como fuera de la FES, cuestión que hace más rica y problemática la convivencia y la manera de ver el mundo, siendo una oportunidad para inquietar la inquietud de quien labore ahí y extender el *cuidado de sí* a otros campos y espacios. Asimismo, estos organismos declaran no ser estáticos, pues siempre están buscando divulgar información e intervenir en diversos lugares donde les soliciten o donde crean pertinente su participación.

Llama la atención que aunque las entrevistadas son mujeres su lenguaje nombra al *pedagogo* como genérico, autoexcluyéndose y mostrando que tenemos muy arraigado excluirnos a través de la historia como mujeres, dándole crédito sólo a los hombres de la construcción social y cultural.

En estos espacios el ejercicio de poder visto como prácticas vinculadas con un servicio a la comunidad, considera necesario elaborar proyectos de intervención para cada persona, donde se brinden las herramientas teórico-metodológicas y técnicas para inscribirlas en el cuerpo de quien acude ahí por ser señalado o señalada “padecer un problema” que le hace “diferente” a las demás. La Pedagogía, las pedagogas y pedagogos se vislumbran por la comunidad que asiste como **corregidores de cuerpos** u *ortopedistas del alma*. Ortopedistas de cuerpos y almas porque tratan de corregir problemas de lenguaje y aprendizaje, dislexia, rezagos escolares y bajo rendimiento escolar. Pero también se miran como personas que pueden acompañar-*me* y brindar-*me* elementos para mirar-*me*, conocer-*me*, aceptar-*me*, comprender-*me*, reconocer-*me* y cuidar de sí.

Las pedagogas y pedagogos de estos espacios indican que para elaborar los proyectos de intervención la base es la investigación, requieren conocer a cada una de las personas con las que convivirán, indagando su historia de vida y el proceso que les llevó a asistir a estos espacios. Asimismo, la elaboración de ese proyecto les exige realizar un trabajo sobre sí mismas o mismos que se muestre a los demás de forma ética-política al involucrarse y acompañar, donde quizá lo más importante no es el proyecto como herramienta metodológica sino mostrar su proyección al futuro en su labor y hacer diario, su parrhesía filosófica en el encuentro con la otredad.

*“Mi objetivo o más bien mi oficio, siempre ha sido llevar a cabo una praxis pedagógica y dentro de ella considero que está la lucha constante, por sacar las cosas adelante, por dejarle algo a la educación, ni siquiera a la Pedagogía porque a veces me parece como muy elevado en el cielo, pero me parece que la educación en mi país tendría que ser un objetivo de llevar a cabo una praxis pedagógica y yo le pongo siempre al pedagogo, ahora sí que el perfil de un luchador, un luchador social, un luchador en lo personal, creo que yo lo veo así, es mi perspectiva. Más allá de trabajar teorías y por ejemplo hacer intervenciones y grandes investigaciones creo que más bien está en eso y en lo más mínimo y en el contacto directo con las personas que se cruzan en tu vida entonces creo que por ahí” (17KC).*

La parrhesía filosófica es la herramienta esencial de la que pedagogas y pedagogos enuncian tienen que echar mano para construir el diálogo horizontal con las personas y analizar los entornos macro y micro como elementos que inciden en las subjetivaciones y los quehaceres diarios, pero también las subjetivaciones y los quehaceres diarios como elementos que inciden en los contextos micros y macros. Y es entonces cuando se comienzan a edificar lazos para la participación ciudadana, en el aprendemos juntas y juntos, cuestionamos juntas y juntos, en el idear y organizar en común un proyecto para el *cuidado de sí* donde se entiende que lo que hago yo te afecta a ti y donde lo que haces tú me afecta a mí. Y es así como la justicia, solidaridad y equidad se ejercen.

**m) Diálogo y compromiso para construir una vida pública**

Hasta aquí hemos localizado y analizado las líneas de fuerza y fractura, líneas de objetivación y subjetivación del diagrama en cuanto a los dispositivos de formación para la participación ciudadana que nos remiten al *cuidado de sí*.

Hemos mencionado reiteradamente que si no hay *cuidado de sí* no hay participación ciudadana, al conocer que en los diversos espacios de la licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón se exhorta en una lucha al *cuidado de sí*, tenemos los elementos para decir que la participación ciudadana al mirarse como lazos solidarios que buscan mejorar la situación diaria de las personas, ello puede proyectarse hacia el futuro para derrocar las relaciones de poder tiránicas de los representantes de gobierno y ejercer un gobierno del pueblo. Uno no puede participar del gobierno de la ciudad si primero no se gobierna a sí mismo. Uno no puede cuidar de la ciudad si no se cuida a sí mismo.

En el cuestionario a través de la pregunta *¿qué problemáticas observas en la FES, impiden el diálogo en busca de la mejora o transformación?* hizo necesario conocer cómo la Facultad, siendo un lugar de visibilidad, promueve o niega la participación ciudadana a las y los estudiantes y cómo la licenciatura en pedagogía y cada una de las clases al ser dispositivos de formación promueven saberes y prácticas.

Todos los grupos (15JL, 17MS, 27LM y 37SU) denuncian que en el aula la imposición, autoritarismo, intransigencia, el creer saberlo todo y falta de capacidad de algunos docentes en clases y a la hora de evaluar impiden el diálogo y la comunicación con estudiantes. ¿Cómo promover el diálogo entre estudiantes si entre ellos o ellas como docentes muestran sus barreras, promoviendo la exclusión?

*“Grupos de poder entre los profesores, paradigmas que tienen los profesores y que si los contradices tachan tu trabajo, no hay compromiso por parte de nosotros como alumnos” (27LM).*

Si entre docentes se excluyen unos a otros y en el aula no permiten ni fomentan el diálogo ni comunicación entre iguales, nos dan cuenta que las enunciaciones no coinciden con las visibilidades, porque enunciaciones hablan de la inclusión, diálogo

y respeto a la otredad, mientras que las visibilidades muestran la exclusión y autoritarismo.

Docentes tienen muy arraigado el esquema de la escuela tradicional que los concibe como poseedores del conocimiento por estar más cerca de Dios y los que deciden delegar o negar palabra a estudiantes. Claro que esta situación no es homogénea, hay espacios y docentes que tratan de coincidir en lo que se enuncia y visualiza, abriendo espacios para el diálogo y la inclusión, lo que nos permite ver líneas de fuerza en constante lucha.

Estudiantes visualizan que tampoco hay compromiso de su parte, de ser así, aunque haya autoritarismo de docentes, las situaciones cambiarían. Señalan que entre compañeras y compañeros se dan faltas de respeto, intolerancia, falta de solidaridad para enfrentar los problemas y abusos, todo *“por la lucha de poder y diferencias ideológicas”*.

*“Ante todo el egocentrismo, la pérdida de la visión del otro, es una constante lucha de egos y de la posesión del conocimiento negando el diálogo y la crítica reflexiva”. “Lucha de egos constante no sólo de alumnos sino de maestros y directivos”. “Compañeros son excluyentes”. “Intolerancia a lo diferente”. “Apatía, individualismo” (27LM).*

La línea de fuerza de la libertad está siendo fisurada por el egocentrismo o exaltación de intereses propios, dejando a un lado los intereses comunes de abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo, lo que quiere decir que esa fisura atraviesa todo lugar y toda persona. Cuando directivos, docentes y estudiantes *“creen saberlo todo y saberlo bien”*, creen tener la verdad en sus manos e impiden la comunicación porque sólo se imponen y abusan del poder, cayendo en la Ignorancia que se ignora, ya que todas las partes ignoran ignorar.

Exponen que las autoridades como la jefatura de carrera no escuchan las opiniones, quejas o denuncias, no hay espacios ni disposición para el diálogo, es más fácil imponer y erigir procesos burocráticos y administrativos que consensar, *“no cooperan ni cumplen con las demandas del alumnado” (27LM)*. A veces, pareciera se invita al

diálogo, pero las opiniones o peticiones no son tomadas en cuenta, estudiantes sólo miran qué decisiones se imponen desde arriba, hace falta abrir espacios para la comunicación entre todos los sectores y hace falta que la información esté disponible o se difunda a todos. Las diferencias e indiferencias pesan y es más cómodo ignorarlas, buscando la igualdad como uniformidad en el ejercicio autoritario, más no la equidad.

Al percibir las barreras, estudiantes hacen lo que pueden por resolver la problemática o también se unen a la dinámica de cada quien en su lugar que haga lo que pueda, percibida como apatía e indiferencia.

Si las visibilidades reiterativamente notan egoísmo, fragmentación, apatía, desinterés y malos tratos como reflejo del vacío del ser, de que no hay un trabajo sobre sí mismos que exhorte a una vida política ¿entonces cómo enunciar que la escuela está construyéndose en procesos cada vez más democráticos y equitativos cuando no hace más que mostrar autoritarismo?

*“El vacío del ser en cuanto a su existencia que produce enajenación y por consiguiente apatía, así como la violencia, el egocentrismo por el cual no se quiere escuchar al otro” (37SU).*

¿Qué entienden estudiantes como diálogo? Dialogar es analizar, cuestionar y reflexionar sobre problemáticas comunes, reconociendo cuando uno ignora ignorar e invitando a otros a reconocer la ignorancia que se ignora, pero *“a las personas no les gusta cuestionar sus ideas, debatir sus argumentos, contraponer su visión, creen que dialogar es platicar amigablemente diciendo una y otra vez cosas, a veces, superfluas” (17MS).*

Es evidente que no todas las partes gozan de la igualdad de palabra y no todas las partes al dialogar o comunicar información a los demás lo hacen con un hablar franco exponiendo la verdad. Indiscutiblemente las personas, en este caso estudiantes, al ver que no tienen voz, de alguna u otra forma, buscan momentos y espacios para arrojar la verdad a la cara a quienes se imponen, limitando el abuso de poder como una forma de liberación, el problema es que cuando lo hacen son blanco de

reprimendas: “*si los contradices tachan tu trabajo*” desquitándose con la evaluación. La parrhesía de estudiantes despliega dos posibilidades, exhortar a quien se le ha delegado el poder –docentes, directivos, jefes, jefas, secretarios y secretarias de carrera- para que deje de abusar y se gobierne o irritar aún más a la persona que hará evidente su abuso de poder.

Directivos como docentes dejan entrever a estudiantes que no son dignos ni dignas de confianza por no ser responsables, no se les mira como iguales sino como personas diferentes que necesitan de la dirección de alguien para poder hacer cosas trascendentes o tomar la palabra, pues seguimos pensando que ser joven es sinónimo de *inmadurez* y que la escuela se encargará de formarle como ciudadano o ciudadana, término que adquirirá cuando cumpla 18 años de edad, antes no, pues esa edad remite a que el cuerpo y la mente ya están listos para ejercer su propio control y autonomía.<sup>16</sup>

Las funcionarias y funcionarios, así como docentes y estudiantes de la Facultad y de todos los espacios escolarizados requieren construir ambientes de confianza, justicia y equidad donde estudiantes sean vistas y vistos como personas que pueden aportar, dialogar, cuestionar y participar en todos los procesos sin importar su edad o condición social; visualizar que las relaciones y diálogo verticales son cómodos, pero no dan mucho espacio para una vida democrática, es menester edificar comunicaciones horizontales y siempre abiertas a toda persona; confiar en que jóvenes estudiantes pueden gobernarse y cuidar de sí.

Es claro que los saberes promovidos por la Pedagogía permiten visualizar a sus protagonistas la ignorancia que se ignora, el que todas las partes se excluyan y no

---

<sup>16</sup> Rocío de la Roca (2003: 43) expone: “*cuando se entra a la discusión sobre la descripción de los jóvenes adolescentes, pareciera que estamos describiendo un animal extraño, irreconocible, de complicada comprensión para el que se acerca a él, difícil trato y de poco fiar. Pero aunque haya mucho de cierto en la complicación de dicho sujeto, resulta que todos hemos sido “serpientes extrañas”, podemos negarlo o haberlo olvidado, unos más extraños que otros, pero lo cierto es que todos hemos sido jóvenes “adolescentes”. Y como no serlo, si la juventud es una fase, un periodo, un espacio de continuidad en el proceso de desarrollo humano que desemboca en la adultez, con todo lo que un proceso como tal conlleva*”.

estén siendo participes de una vida democrática en la escuela, lo que les inserta en una lucha constante por lograrlo y trascender a una cooperación solidaria para enfrentar los problemas que nos son comunes.

**n) Emisión del voto o sufragio: Economización de la democracia**

Como todo espacio microfísico está atravesado por líneas del contexto macro y lo macro está atravesado por líneas de lo micro, la emisión del voto o sufragio es un dispositivo de formación muy común en ambos espacios y al que suele reducirse como único motor de la participación ciudadana, por lo que se hizo necesario indagar sobre este elemento.

Las preguntas *¿has votado por algún consejero estudiantil?* y *¿Por qué?* permiten visualizar a través de las enunciaciones cómo nos estamos construyendo en las votaciones y qué valoraciones se implican de nuestros representantes.<sup>17</sup>

En el grupo 15JL sólo seis personas de 20 contestaron que si han emitido su voto en la FES Aragón para elegir consejero estudiantil, debido a que están informadas de lo que supone elegir a alguna compañera o compañero como representante ante el consejo universitario, conocen y se interesan por sus propuestas y el trabajo al que se comprometen, además de que ven al sufragio como un deber necesario.

---

<sup>17</sup> El portal oficial de la UNAM en internet establece que el Consejo Universitario *“es la autoridad colegiada responsable de expedir todas las normas y disposiciones generales encaminadas a la mejor organización y funcionamiento técnico, docente y administrativo de la Universidad; conocer de los asuntos que de acuerdo con las normas y disposiciones generales, antes señaladas, le sean sometidos, y las demás que la Ley Orgánica de la Universidad le otorga, y, en general, conocer de cualquier asunto que no sea de la competencia de alguna otra autoridad universitaria. Está integrado por el Rector y el Secretario General; los directores de facultades, escuelas e institutos, representantes propietarios y suplentes de profesores y de alumnos de cada una de las facultades y escuelas, así como de los investigadores de los institutos que realizan docencia; un representante propietario y otro suplente de los centros de extensión universitaria, cuatro representantes propietarios y cuatro suplentes de los alumnos de los programas de posgrado, y por un representante propietario y otro suplente del personal administrativo de la Universidad. El Rector es el Presidente del Consejo Universitario y el Secretario General de la Universidad, es el Secretario”*. Los estudiantes de escuelas, facultades y programas de posgrado como Consejeros Universitarios son en total 60, de los cuales sólo 30 tienen derecho a voto (<http://www.unam.mx>).

*“Si porque me han interesado sus propuestas”, “si, por sus propuestas”, “si porque era necesario”, “si porque tengo que votar”, “si, por el trabajo que se comprometen a llevar a cabo” (15JL).*

Sin embargo, quince personas afirmaron no haber votado siquiera alguna vez por un consejero, seis de ellas no explican los motivos del por qué no han votado. Mientras que nueve indican que no se enteran de las elecciones porque no hay difusión, porque no conocen las propuestas de los candidatos a consejeros o no saben para qué sirve elegirlos; porque no les interesa el proceso o porque no creen que elegirlos sirva de algo.

*“No me entero, no hay difusión”, “no me he ido a informar”, “no los conozco ni sus propuestas”, “no me he enterado”, “no, porque creo que no sirven para nada, no hay difusión adecuada”, “no nunca he sabido”, “no me ha interesado”, “no tengo información sobre porqué se deben elegir” (15JL).*

En el grupo 17MS sólo dos personas de ocho contestaron que si han votado alguna vez por algún consejero estudiantil que les represente para que ante el Consejo Universitario expongan problemáticas: *“Confío de que alguna manera estas fórmulas harán llegar y dar a conocer nuestras problemáticas”*. Mientras seis personas dijeron que no se han enterado de las propuestas porque *“no se ha hecho una buena difusión”, “porque ni siquiera sé lo que proponen”* o porque no hay buenas propuestas.

La mayoría de las personas no está interesada en votar ni en informarse sobre lo que los candidatos o candidatas proponen, además de que se cree que ello no propiciará cambios porque no hay innovaciones en las propuestas.

En el grupo 27LM únicamente una persona afirma haber votado por algún consejero *“pero fue más por obligación”*. Las 14 personas restantes dijeron que no han votado porque no están enteradas de las propuestas, porque no les agrada lo que proponen, porque no saben cuál es la función que cumplen como consejeros o porque no le dan importancia al proceso.

*“No, es la primera vez que veo que habrá votaciones”, “ninguno porque no sé cuándo se hacen”, “no me he detenido a evaluar sus propuestas”, “no, porque no tenía conocimiento de sus labores”, “no me*



*he enterado”, “no me gustan sus propuestas”, “no, la verdad es que no le he dado la importancia no por apática” (27LM).*

Quizá porque la vida cotidiana con sus múltiples tareas absorbe los tiempos y no permite salirse de ella o porque elegir de una gama de colores impuestos no es muy inquietante; no hay un acercamiento o búsqueda de diálogo de los candidatos hacia compañeras y compañeros, lo que hace ajena la situación y el proceso; no se halla el sentido de ejercer mecánicamente un voto si no se siente representada la persona. Representada quiere decir escuchada, que de verdad se entable un diálogo y comunicación constante donde el representante ejerza parrhesía y sea el intermediario para el planteamiento de problemas y resoluciones y no un pseudo representante que sólo verá por sus intereses.

En el grupo 37SU sólo una persona afirma haber votado por algún consejero, pero no explica por qué lo hizo, una persona no contestó y 18 personas dijeron que no han votado, de las cuales 6 no explican por qué, mientras 12 indican que no saben para qué sirve elegir a un candidato mecánicamente si ni conocen sus propuestas ni saben cuál es su función o en qué ayudará elegirle, porque no convencen sus propuestas o porque no hay un interés en ese proceso, pues se ve ajeno.

*“No, ni sé para qué sirve, cuáles son los candidatos, mucho menos qué proponen y no he visto que se le dé difusión a ello”, “no los conozco”, “no porque no me convencen”, “no sabía de las propuestas”, “nunca sé quiénes son”, “nunca me entero”, “ la verdad no me he dado el tiempo de conocer propuestas”, “no porque no los conozco, no sé en qué nos ayuda o propuestas”, “no, realmente es apatía”, “no conozco a los candidatos, no hay difusión”, “no me entero de las fechas, no me interesa” (37SU).*

Propuestas se ven ajenas porque no hay acercamientos del candidato a representante con las personas y su discurso o propuestas son retóricas o quedan en promesas que no se cumplirán, resultando ser el gancho para que gane la elección, pero ya elegido se olvida de lo que prometió. Propuestas son planteadas sin consultar a los estudiantes y ello hace ajeno el proceso. No hay mecanismos de consulta donde todas las partes se vean reflejadas en un proceso equitativo, por eso

no se cree en el cambio a partir de un simple voto, además votar es un procedimiento que no permite el diálogo ni el encuentro con el otro.

La reducción de la participación ciudadana a emisión del voto nos habla de que el método científico sustentado en lo cuantitativo construye saberes y verdad a través de las estadísticas mostradas, pues lo que importa es lo que se ve, números validan nuestras actitudes -leídas como indiferencia sin analizar el por qué de ella-, el que no seamos disciplinados en las votaciones. El voto economiza la participación ciudadana al no permitir la visualización y empleo de fuerzas en otras formas de participación que son vistas como transgresoras; es un mecanismo de poder que resulta económicamente ventajoso y políticamente útil para justificar y mantener un sistema.

Una auténtica participación ciudadana es elegir a una persona que sabemos al momento de representarnos ejercerá parrhesía, *gobierno y cuidado de sí* ante las autoridades, siempre estará en comunicación con quienes lo eligieron, siendo un mediador entre ambos, será un defensor de los intereses colectivos pidiendo la opinión de todos. Participación ciudadana es luchar ética y políticamente por un proyecto personal en relación a un proyecto de ciudad donde la equidad y la justicia sean los ejes.

***o) Búsqueda de posibilidades de cambio***

Así como se enuncian las ausencias y existencias de elementos formativos en los procesos y espacios; el vislumbrar que no todas las partes tienen la misma voz y voto en los asuntos que competen a la mayoría; el que no se construyan proyectos comunes donde todas las partes sean tomadas en cuenta, llevó a cuestionar *¿qué propones para que todos los sectores de la FES participen en la resolución de problemáticas internas y externas y que ninguna voz sea callada?*

El grupo 15JL manifiesta que faltan acuerdos comunes en la Facultad donde todas las partes como administrativos, funcionarios, docentes y estudiantes expongan problemáticas, peticiones y propuestas, por ello es importante la apertura de espacios que permitan el diálogo y la comunicación como: foros, encuestas, debates, coloquios, buzón de sugerencias o una página de internet o plataforma. Pero la apertura de estos espacios requiere del *cuidado y gobierno de sí*, de nada servirían los espacios sin ese eje rector. El objetivo es afianzar la *“comunicación y el bien común de la comunidad de la FES”*, *“mejor comunicación y respeto hacia las diferencias reconociendo que en un sistema social siempre existe la diversidad”* (15JL), es algo que no se debe soslayar, urge el compromiso real de cada una de las partes, el trabajo *para sí* o *cuidado de sí*.

Como sería complicado entablar un diálogo entre tantas personas proponen que *“alumnos de cada licenciatura se les considere para representar a la población y resolver las problemáticas actuales”*, haya *“comunicación en todas las carreras”*; se motive a participar o *“que se haga de manera obligatoria y si no que se sancione”* (15JL).

Demandan impulso porque no se atreven por cuenta propia, ya que los saberes y las prácticas promovidas enuncian y visualizan a alumnos receptores, es necesario difundir mucho más saberes donde estudiantes son consideradas o considerados autónomos y participativos en los procesos escolarizados; que no sólo se fomenten sus deberes sino también sus derechos en comunión con todas las partes. Al inicio se hará de manera jurídica para ir la construyendo como un proyecto de vida.

Las propuestas para accionar la participación ciudadana del grupo 37SU reiteran que es menester de inicio todas las partes *“cambien de actitud, quieran mejorar, no ser egoístas”*, *“que sea más conocido lo que pasa actualmente, a veces no nos enteramos”*, *“colegialidad.”*

*“Tener iniciativa y unión entre alumnos”*, *“se nos tome en cuenta y que los alumnos nos involucremos y no lo tomemos como algo ajeno”*, *“es un reto muy grande porque hay muchísima indiferencia y además si no participan en clase pues en una cuestión académica, menos. Cabría la posibilidad de*

*nombrar una comitiva y hacer difusión en los salones”, “un estudio para ir al fondo del problema. La difusión, la comunicación, el contagio del entusiasmo” (37SU).*

Es necesario *“conocer las problemáticas para proponer”*, sin conocimiento ni identificación e involucramiento no hay propuestas. *“Que se abran espacios de convocatoria a ideas para las mismas mejoras”, “que se dialogue, que se den espacios a todos sin fijarse en la ideología” (37SU).*

Señalan que no hay soluciones definitivas y siempre habrá alguien que no quiera involucrarse por diversos motivos. *“Es imposible, siempre va a haber alguien que por alguna cuestión, ya sea cultural o particular, no quiera hablar” (37SU).*

Las propuestas del grupo 17MS demandan apertura a todas las personas para que expongan por escrito, vía internet o en foros de debate, cara a cara, las inquietudes o problemáticas; *“existan comités que realmente se interesen para mejorar las deficiencias y participen todas las partes involucradas”*. Importa que se abran espacios donde todos los sectores sean tomados en cuenta y donde *“cada quien se haga responsable de sus actos para incidir en los espacios públicos de manera genuina”*, con ética y parrhesía. Pero sobre todo, que las personas organizadoras y, en su caso, representantes cumplan su labor con parrhesía y *gobierno de sí*, buscando siempre la mejora equitativa de todos a partir de hallar la verdad en el alma.

El grupo 27LM propone que se designen representantes de cada sector, se efectúen *“conferencias donde se impulse a participar a todos los asistentes con propuestas que den soluciones”*, se fomenten foros, seminarios, exposiciones, una página o correo donde se pueda debatir, pero sobre todo, ante la apertura de cualquier espacio hace falta la disposición de toda la comunidad para poner en común las ideas, problemáticas, soluciones y acuerdos.

Los representantes o consejeros son buena opción si y sólo si con parrhesía y ética cumplen su tarea, ya que no todas las personas podrían dedicarse a la plena participación por sus actividades cotidianas.

La participación ciudadana que se proyecta en las enunciaciones parte de la organización y comunicación de todas las partes para enfrentar juntas las problemáticas y hallar soluciones equitativas. Visualizan que cuando imperan el individualismo, autoritarismo, defensa de intereses propios y negación de lo extraño, no hay un *gobierno ni cuidado de sí*, no hay un proyecto de vida ni de ciudad, sólo tiranía de unos cuantos.

La participación ciudadana es involucrarse en un proyecto de vida y de ciudad o de contexto donde cada persona sea escuchada y valorada, donde todas ejerzan la justicia (*dikaiosyne*) y las relaciones de poder. Cuando son demasiadas personas en un espacio se buscan mecanismos para escuchar a todas las partes, como la representación, pero el representante requiere ejercer *dikaiosyne* teniendo claro el proyecto de ciudad que emana y exige valores ético-políticos. El representante es el intermediario, quien defenderá con justicia los intereses de todos.

#### 4.2.2 El discurso audiovisual

Esta investigación hizo necesaria como parte de una lectura de la realidad, la observación del espacio a estudiar, pero como son tantos grupos y realidades, se optó por observar una clase cuyos contenidos problematizaran el *cuidado de sí*, siendo la más idónea una clase correspondiente al quinto semestre.

Durante el periodo 2011-I se llevó a cabo la observación de una clase dentro de los tiempos asignados por la institución, la línea eje a la que pertenece la unidad de conocimiento cursada es Histórico Filosófica y de carácter obligatoria.

Aunque se pretendía pasar inadvertida como investigadora, la situación se hizo evidente cuando el grupo notó desde el primer día que escribía en todo momento, cuestión que se les hizo extraña, además el docente les comunicó la situación, el grupo lo tomó con calma, aunque al principio les daba curiosidad por ver qué escribía, tratando de acercarse y mirar el cuaderno, pero después pareciera se les hizo común ver a una extraña como parte de la clase.

La finalidad de la observación fue registrar las enunciabilidades, visibilidades y prácticas de estudiantes durante un periodo de tiempo que se construye como subjetivación. Desde el primer día se reconoció a **la clase como dispositivo de formación** porque mediante las reglas establecidas y los aparatos institucionales es un espacio donde se permite el ejercicio del poder de cada uno de los miembros del grupo. Poder que despliega saberes y saberes que se convierten en instrumento de poder.

Para tomar la clase estudiantes son gestionadas y gestionados a encerrarse un determinado tiempo en el aula, sometiendo el cuerpo a una silla que les concede poco movimiento. La disciplina del cuerpo ya es parte de su subjetividad, la escolarización a este nivel sólo se las reafirma porque los sujetos ya traen ese código moral como regla de saber de escuelas anteriores. Estudiantes dan por sentado que en clase deben sentarse frente al profesor anotando lo que dice y el

maestro da por sentado que debe estar frente al grupo de pie vigilando que se le ponga atención o se cubran las actividades delegadas.

#### **4.2.2.1 La vida ética-política en el aula**

La clase como dispositivo promueve la interacción de sujetos en el aula, permitiendo una cierta visión de mundo, enunciaciones y prácticas establecidas de antemano por un Plan de Estudios y la institución escolar, pero también construye elementos únicos y espontáneos porque cada persona que participa en ella con su toque subjetivo recrea el espacio y el tiempo asignados.

Cada docente y cada estudiante a lo largo de su vida van construyendo su ser sí mismo, su adentro a partir de un afuera con los discursos y prácticas que se han permitido y les han permitido ver, escuchar y hacer; al mismo tiempo que les aportan elementos para construirse también aportan a los demás.

La tarea del docente observado presenta elementos únicos, pero también elementos compartidos por la generalidad. En el aula representa la autoridad delegada por la institución a la que presta sus servicios como intelectual, investigador, expositor, evaluador y coordinador de diversos grupos que le son asignados, sigue un programa establecido, pero también complementa, actualiza y nutre los discursos y prácticas que considera son pertinentes analizar en nuestro presente. Su tarea y dinámica grupal muestran elementos a partir de dos lecturas: exhortar al *cuidado de sí* y disciplinar.

En primera, el docente es un parresiasta político desde el momento en que se encuentra cara a cara con estudiantes porque ejerce su poder mediante el decir veraz en cada una de las clases, este privilegio estatutario del decir franco se lo otorga la institución al delegarle la docencia.

La dinámica que el docente estableció desde el primer día de clases fue la libre expresión y co-participación de todas y cada una de las partes, porque la clase no la hace exclusivamente el maestro sino las y los estudiantes.

*Su voz es tranquila y amable al exhortar a “trabajar como pedagogos, a integrarse como grupo, a participar como un equipo de trabajo, poner en acción y no hacer como que se hace cuando no lo hacen”. Todos deben trabajar y a nadie se debe privilegiar”.*

El docente al tener el derecho estatutario coordina las actividades y delega igualitariamente el derecho de palabra en los asuntos de la clase a todas y todos los miembros del grupo. Para tener ese privilegio o derecho estatutario de estar frente a un grupo ha tenido y seguirá teniendo que elaborar un trabajo sobre sí mismo para trabajar con los demás.

La parrhesía política con la que se dirige al grupo y exige que el grupo mismo ejerza presenta cuatro condiciones: igualdad y libertad para hablar en la toma de decisiones (*politeia*), tomar la palabra y dirigirse a todos para exponer y argumentar propuestas en provecho de la clase (*dynasteia*), manifestar la verdad y justicia mediante el gobierno y cuidado de sí (*aletheia*) y atreverse a señalar con el decir veraz eso que se mira y que no está siendo justo (*éthos*).

*-Maestro: Todos necesitamos ejercer la Filosofía –escribe la palabra en el pizarrón-, sobre todo los pedagogos porque tratan la educación en sus diversos tipos: formal, informal, etc., brinda principios para alejar el estado animal, dejar el instinto para regirse por principios, normas, desde la perspectiva social. Es una concepción del mundo, de la vida, de la sociedad, del ser, del existir, de lo que nos rodea expresada en términos del deber ser {...} Lo social nos enseña cómo construimos a nosotros mismos, nos hacemos reflexivos, analíticos, críticos, creativos y recreamos, pero a veces nos volvemos egoístas. El ser humano es perfectible, educable. A través de la razón conocemos, nos acercamos a la realidad. La filosofía es un ejercicio que lleva a cabo esas características. –Se dirige a una chica- ¿Rocío te gusta el mundo violento?*

*-Rocío: No*

*-Maestro: ¿Cómo te gusta?*

*-Rocío: Con respeto. –Otra chica levanta la mano y dice: equitativo.*

*-Maestro: Que no haya desigualdad de género. –Chica 2 levanta la mano y dice: No sólo entre hombres y mujeres sino entre culturas.*



*-Maestro: Pedagogos somos díscolos, vemos y a veces no hacemos nada...*

El trabajo del maestro en cada una de las clases nos deja ver huellas de las disertaciones de Sócrates porque no sólo se quedaba en enunciar los elementos clave de cada tema sino que cuestionaba al grupo y hacía referencias comunes para que se involucraran y juntos reflexionaran la teoría y el pasado desde el presente a partir del diálogo horizontal para hallar la verdad y la justicia.

*-Maestro: La sociedad califica que está bien o mal. La sociedad no es la misma, cambia, hay movimientos sociales, culturales, científicos, industriales, etc. A lo mejor lo que ayer fue mal visto, hoy se ve bien. ¿Qué refleja la mujer?*

*-Chica 1: Pureza. -Maestro: ¿Qué más? -Chava 2: virgen.*

*-Maestro: Los roles de hace años son distintos a los de hoy, los padres son canijos, chavos representan la mejora familiar, preservación de la misma. La mujer muchas veces no tiene la autoridad como el hombre. Antes no le podías remedar a tu papá.*

*-Chava 3: También a los hermanos varones, mujer debía servir.*

*-Maestro: Mujer no podía estudiar porque se iba a casar, lavar, cuidar niños.*

*-Chava 4: Y darle de comer a los cuates del marido. Cuidado y no lo hiciera.*

*-Maestro: ¿Ese referente de los 50, 60, 80 u hoy es distinto? ¿Qué ha pasado con la moral? ¿Qué hacemos para respetar al otro, rural, ciudadano, indígena? ¿Qué tanto somos capaces de ayudar?*

Maestro dejaba claro que las enunciaciones, el análisis y conocer lo teórico en clase, son elementos importantes, pero lo es aún más ejercerlo, no es “justo” que alguien diga “esto es así porque Kant lo teorizó”, ser enciclopedias ambulantes sólo repitiendo lo que otros dicen sin hacer un miramiento al sí mismo, al alma, conocer y analizar quién se es y cómo se es frente a los otros. Cuando se delega una investigación no es con la finalidad de entregar para acumular puntos, se trata de construir y construirse, de elaborar un trabajo en sí mismo a partir de la comprensión, rescatar la esencia y a partir de la lectura del texto, leer nuestro contexto.

*-Maestro: Revisé sus avances de investigación que entregaron la clase anterior y en ellos sólo se ve que cortan y pegan, además de que sólo revisan una fuente y no ponen cuál fue, la referencia consultada. Si nada más jalan, pegan y entregan no tiene caso, sólo entregaron información, no hay construcción.*

Invitación reiterada a dejar de repetir y ser simples espectadores, para ser protagonistas de los procesos que nos son comunes. También recomendaba constantemente a ver películas, leer libros o investigar sobre las temáticas vistas en clase para complementar y profundizar, señalando que los procesos de enseñanza-aprendizaje no son exclusivos del aula sino también de otras mediaciones y dispositivos que en ocasiones son más contundentes e ilustrativos para comprendernos en el devenir histórico, pero es necesario recurrir a varias fuentes y mirar con ojos críticos porque en la reconstrucción de un evento pueden haber malas interpretaciones como en algunas películas o páginas de internet.

*La película “La conquista del fuego” es muy viejita, pero les muestra lo que les estoy contando, el nacimiento del sedentarismo, la propiedad privada, la división... suma y resta –risas del grupo- {...} “Furia de Titanes” indica cómo manipulaban al hombre en nombre de los dioses. Lean la historia de Grecia o vean la película. Los pensamientos griegos trascienden hasta nuestros días.*

En ocasiones cuando el grupo hacía mucho ruido por el relajo y la plática, atendían el teléfono con voz alta, se maquillaban, pintaban las uñas, vendían y compraban dulces, tecleaban teléfonos o porque comían en el salón, les exhortaba a centrarse en la clase y cuidar de sí de una manera no autoritaria.

*-Maestro: ¿Huele a palomitas o son mis pies? –risas del grupo- Ya las vi, son palomitas {...} Si me oyen no me enoja {...} –Timbra un celular bastante fuerte mientras se explica sobre “el existencialismo” y la dueña lo contesta sin reparo- Maestro le dice: Diles que no estamos –risas del grupo {...} Déjenme pasar lista por favor.*

Maestro explica que la clase es construida por todos y que cada quien puede hacer lo que quiera, pero sin abusar de su poder interrumpiendo la clase e imponiendo sus deseos o apetitos. Ilustra que la tarea del docente es atreverse a decir la verdad, a ejercer justicia (*dikaiosyne*) y exhortar al *cuidado de sí* en un espacio como el aula, no sólo con palabras sino con prácticas.

La tarea de estudiantes se construye y es atravesada por la dependencia hacia el profesor, como si la concepción de *estudiante* nos remitiera más a la de *alumno*, el

que recibe y espera ser dirigido. Concebirse como alumno despliega saberes y prácticas de pasividad y repetición más que análisis de lo que el profesor o los libros dicen. Dependen del profesor para que los oriente, guíe, discipline, exhorte, proponga y reprenda, sin él no hay clase, nadie toma la iniciativa para trabajar como grupo cuando el docente llega tarde o se ausenta. Con su arribo toda persona del grupo pasa al salón, durante su ausencia todo el grupo está disperso. La solidaridad del grupo sólo sirve para organizar la huida y dejarle mensajes en el pizarrón *“ya nos fuimos, lo estuvimos esperando, pero como ya es tarde decidimos irnos”*. Este mensaje también expresa parrhesía y tiene la intención de exhortar al docente a que: así como pide la asistencia y puntualidad de estudiantes él también corresponda con lo mismo.

Había veces que muy pocas personas ejercían su derecho a tomar la palabra para opinar, cuestionar o proponer, por lo que el maestro pedía los nombres de las personas que tomaban la palabra para anotarlos, las demás personas al ver que eso acontecía y podría afectarles en su evaluación –vista como recompensa del trabajo efectuado en clase-, decidían hablar, aunque no siempre con parrhesía sino repitiendo lo que ya alguien había mencionado o estaba escrito en sus libros. Esto desde una lectura disciplinar nos remite a que los registros de participación en clase son sinónimo de registros de conducta. Quien no aparezca varias veces en la lista, significa que su conducta fue pasiva, no se involucró en la clase.

Estudiantes algunas ocasiones sacaban su computadora para jugar videojuegos, mandaban mensajes o hacían llamadas dentro del salón, comían, entraban y salían del aula, platicaban mientras otras personas exponían, etc., como una provocación al docente y al mismo grupo, mostrando que las enunciaciones tan reiterativas sobre formación como *“un encuentro con el otro”, “respeto por el otro”* y *“conciencia para sí”* no coinciden con las visibilidades, se interponen los deseos por encima de los demás, sin ver que lo que me afecta a mí le afecta a los otros. Docente más que imponerse buscaba el diálogo para hacer reflexionar sobre la ignorancia que se ignora, construyendo una línea de fuerza para luchar con el autoritarismo y abuso de poder. Pero, por otro lado, ocupar el tiempo de clase en otras cosas es una

resistencia al poder para imponer otro poder, juzgándole desde lo disciplinar como un mal empleo del tiempo y coaccionando –con un tono amable- se reincorporen a la clase encauzando todas sus fuerzas en las actividades delegadas.

-Maestro: (se dirige a una chava que mensajea con su teléfono) ¿Qué te pasa?

-Chava: Me siento mal {...}

-Maestro: (se dirige al grupo y les cuestiona) ¿Se supone que los treinta y tantos integrantes del grupo, ya con este curso cambiarán su actitud y valores con la otredad?

-Chavo: No, necesitamos más semestres para formarnos una conciencia diferente, más abierta y eso se va haciendo con el tiempo.

-Maestro: ¿Del 0 al 10 que tanto les ha beneficiado la carrera en Pedagogía?

-Chava: 7, porque creo yo, requerimos práctica hacia lo ético.

-Maestro: ¿Yo no practico la ética con ustedes?

-Chava 2: Sí, pero de nuestro lado falta.

Los comentarios y exhortaciones, tanto de estudiantes y maestro, hacia el grupo desvelaban que hace falta elaborar un trabajo sobre sí mismos y ejercer parrhesía en todo momento. De igual forma, señalan requerir más práctica, es decir *ejercitación*, que su cuerpo y alma se dispongan a graduar en sí mismos los discursos de manera progresiva a través del tiempo.<sup>18</sup>

Las nuevas tecnologías como el teléfono celular y la computadora están siendo una adquisición por parte de la mayoría de las personas, una extensión del sí mismo; son distractores que impiden economizar el tiempo de clase, pero que economizan otros espacios de la vida; despliegan un poder, un control del cuerpo porque obligan a sentarse y no hablar directamente con alguien, ejercitan a individualizarnos, comunicarnos, controlar y controlarnos a distancia.

---

<sup>18</sup> Foucault (2008: 165) sobre la ejercitación comenta: “El ejercicio es la técnica por la cual se imponen a los cuerpos tareas a la vez repetitivas y diferentes, pero siempre graduadas. Influyendo en el comportamiento en un sentido que disponga hacia un estado terminal, el ejercicio permite una perpetua caracterización del individuo ya sea en relación con ese término, en relación con los demás individuos, o en relación con un tipo de trayecto. Así, garantiza, en la forma de la continuidad y de la coerción, un crecimiento, una observación, una calificación.”

Una de las prácticas más comunes entre estudiantes es portar botellas con agua y refrescos o comer alimentos chatarra en clase como chicharrones, papas fritas o sopas instantáneas, lo que nos habla de una economización del tiempo en la alimentación. Con el consumo de alimentos pragmáticos buscamos dedicarle más tiempo a otras actividades que al cocinar o prepararnos una bebida más natural, esta economización del tiempo no nos permite mirar los problemas que trae para nuestro cuerpo y nuestro medio como: la pérdida de propiedades naturales de alimentos al ser procesados, obesidad, desnutrición, la acumulación de basura por exceso de botellas de plástico o la apropiación de los recursos naturales como el agua -que supuestamente son de todos- en pocas manos para racionalizarse desde lo económico. Una vez más se nos muestra que la economización del tiempo transforma nuestras vidas y rutinas produciendo nuevas dinámicas sociales.

Cuando algunas personas del grupo proponían al docente exponer sobre un tema, al coordinarlo frente al grupo mostraban seriedad y deseos por ser atendidas, pero al pasar a su lugar platicaban y reían sin tomar en cuenta a quienes tenían el turno de hablar ¿Qué hace que las personas al estar en la parte del frente del aula se sientan responsables y exijan ser atendidas por las personas distribuidas en la parte de atrás?

La distribución espacial de las personas exige ciertas actividades de ellas, la parte delantera donde se ubica el pizarrón corresponde a un tipo de prácticas de gubernamentalidad y la parte restante donde están las butacas de estudiantes aísla y sujeta los cuerpos designándoles el lugar de la recepción y espera. Así, la arquitectura del aula nos muestra la clasificación de los sujetos según sus habilidades: Al frente el que sabe y controla, puede caminar y hablar cuando le plazca, vigila, toma decisiones, su silla le permite levantarse prontamente y su mesa le permite amplitud de espacio; los de atrás son los que se someten y aprenden, la silla les abraza durante todo la clase y les obliga a ocuparse de escribir con la mano derecha, negándoles otras actividades. De tal manera que cualquiera que visita un aula donde se está impartiendo clase, reconoce quién es quién.

La vida ética y política en el aula es trazada por la línea de fuerza disciplinar que al delegar funciones y actitudes en los sujetos, les permite y niega autonomía y libertad para cuidar de sí. Al clasificar en alumnos y maestros, el espacio escolar despliega prácticas y saberes que frenan e incitan procesos democráticos. Estudiantes más que ser castigadas o castigados se les exhorta a gobernarse y cuidar de sí, pero las gratificaciones o sanciones a las que se someten como la calificación les hace contradecir dicho objetivo. Por más que se promueva el diálogo y una relación entre iguales en docentes y estudiantes, la simple clasificación del lugar asignado fomenta dependencia. Si la escuela es un lugar señalado como espacio de formación para la participación ciudadana ¿qué tipo de ciudadanía está en formación? Una ciudadanía dependiente que busca economizar su tiempo, que para llevar a cabo ciertos proyectos requiere ejercitarse más allá de la escuela, necesita se le gratifique por sus logros de manera cuantitativa y aunque se le diga que goza de iguales derechos ante la ley eso no es suficiente porque no todas las personas gozan de la misma condición o circunstancias. La participación ciudadana al pretender entablar una igualdad, homogeneiza, negando posibilidades a unos y abriéndole puertas a otros, dejando ver que la justicia no es equitativa, discriminando a los diferentes cuando no llegan a la línea de igualdad establecida.

En las aulas de la licenciatura mucho se hace por exhortar al *cuidado de sí* al enunciar y ejercer un trabajo sobre sí mismos donde se construyan posibilidades de vida en común a través de proyectos de intervención con parrhesía, buscando lo justo para todas y cada una de las personas.

#### **4.2.2.2 Los proyectos de intervención como dispositivos de formación para el cuidado de sí y la participación ciudadana**

Desde el primer día de clase el maestro sugirió al grupo elaborar proyectos de intervención donde se rescatara la participación de pedagogas y pedagogos en problemas cotidianos. El grupo aceptó la propuesta y se comenzó desde ese

momento a investigar sobre cuestiones que afectarían a estudiantes en relación a la ética.

*-Maestro: Se requiere problematizar, plasmar la participación del pedagogo de forma ética ante los problemas que se presenten. Interesa que rescaten a fondo el perfil de egreso de la carrera, sepan qué ofrece la carrera, para qué formarse, por qué sus conocimientos son de carácter humanista. Si durante ocho semestres se les insiste en algo, entonces busquen la manera de apropiarse y comprender el por qué de esos requerimientos {...} Al entender los conceptos de educación, formación y cultura sin que se me impongan sabré qué y cuál es mi objetivo de intervención con los otros. No repitan lo que otros dicen, analicen.*

Maestro considera medular adentrarse no sólo en los contenidos de la clase sino de todo el currículo, hallar sentido al discurso del Plan de estudios y comprender cuál es su intención y de dónde proviene, para saber cuál es el proyecto como profesionistas y como personas.

Para elaborar los proyectos de intervención tuvieron que poner en juego su propio ser en conexión a otras personas para dialogar, consensar, investigar, problematizar, analizar, proponer y exponer, además de echar mano de todo lo visto en otras unidades de conocimiento.

Un mes antes de finalizar el semestre comenzaron las exposiciones sobre los proyectos de intervención trabajados a lo largo del semestre, los temas problematizados fueron: discriminación sexual, trata de personas, sexualidad, condición de género, derechos humanos, los valores que emiten “Los Simpson”, bullying, narcotráfico, maltrato animal y los valores en el noviazgo. Bullying y trata de personas fueron temas retomados por varios equipos.

Al abordar cada una de las problemáticas, tuvieron que definir las y exponer de dónde provienen y por qué son un problema.

*-Chava a: Somos seis integrantes y nuestro objetivo en este proyecto es concientizar a la gente para disminuir la discriminación, la problemática es que aunque hay información se sigue discriminando, aunque en el Distrito Federal se aprobaron los matrimonios gay seguimos excluyendo. La estrategia de intervención es un mural que brinda información a la comunidad aragonesa sobre la **homofobia** y también permite la expresión y comentarios de quien lo lee; asimismo ponemos a su disposición un*

*blog donde encontrarán información a detalle sobre la historia, organizaciones que apoyan este tipo de problemáticas, etc.*

La intención de este proyecto es *disminuir la discriminación* en un contexto, pero más que disminuirla es invitar a la comunidad a tener en cuenta que no todas las personas tenemos que ser iguales, con los mismos gustos o deseos establecidos por un alguien, por un disciplinar que homogeneíza. Es un llamado a reconocer y respetar las diferencias, a no economizar la sexualidad.

Todos los proyectos se posicionan desde una lectura ético-política para exhortar al *cuidado de sí*, exigiendo a quienes idean las propuestas de mundo: un trabajo sobre sí mismos para trabajar con la ciudad o comunidad, buscando otras posibilidades de futuro partiendo de las herramientas y recursos que se tengan a la mano.

*-Chava b: Nuestra propuesta se basa en informar sobre la **trata de personas** porque no podemos ir tras los traficantes. Han habido campañas de información en televisión y otros medios, el problema es que esa información no llega a los lugares ni a las personas que son blanco de ello. Nuestro objetivo es promover la información en zonas marginadas y apoyarnos de instituciones que fomentan la prevención. Esa es nuestra manera de ayudar: prevenir. La trata se inicia con engaños al invitar a ganar dinero fácil y rápido a personas sumidas en la pobreza o en la ignorancia, ese es el gancho. Requerimos mostrar el respeto por nuestro cuerpo y el cuerpo del otro.*

La cuestión de la mayoría de los trabajos de intervención construidos por estudiantes es que no se llevan a cabo a los lugares donde fueron ideados y por lo tanto no se ven los alcances y limitaciones previstas, como el que si las personas a las que son dirigidas las exhortaciones tengan la disposición de escuchar o se nieguen. Pero, al ser presentados los proyectos al grupo ya se está exhortando a un trabajo sobre sí mismos, a conocer y cuestionar juntos las problemáticas que se miran comunes en nuestro contexto y creemos saber a qué se refieren, sin embargo no las conocemos.

*-Maestro: ¿Qué les deja este proyecto? ¿Qué contribuye para su formación?*

*-Chavo y: Cómo ejercer una práctica ética, ver todos los aspectos involucrados y detrás. Las filias, lo católico. Nos deja reflexionar para entablar el diálogo.*

*-Chava p: Me deja observar cómo me quito o quitamos los tabús y afirmamos estereotipos.*



*-Chava m: Puede ser que aquí en la escuela armemos un plan abierto y comprendamos, pero en casa y otros lugares ¿cómo le hacemos? Lo veo difícil.*

Los comentarios de las personas del grupo evidenciaban cuestiones no contempladas por los exponentes, lo que daba apertura a un diálogo horizontal sólo mediado por el maestro. Proyectos que exponían lo que hemos sido, somos y vamos siendo en torno al *gobierno y cuidado de sí*.

*-Chava x: Nuestro objetivo es mostrar los valores reflejados en la televisión, ya que la era de la globalización en una de sus vertientes es el consumismo. La mayoría de las personas tiene una televisión en casa. Hace mucho que la serie “los Simpson” se trasmite, viene de Estados Unidos, aparentemente es una crítica a la sociedad, religión, escuela.*

*-Chava i: Lo que miramos es una pérdida de valores en el programa. Nos muestra lo que tiene que ser, las normas a seguir, los roles de la madre, padre. Las temáticas no son dirigidas a niños. Se requiere una reflexión crítica al ver ese programa, no sólo quedarnos con lo divertido.*

*-Chava l: Maneja un lenguaje en doble sentido y violencia. Tommy y Daly siempre se matan. Le preguntamos a niños sobre lo que piensan de ello y nos dijeron que es muy divertido ver sangre rodar. No hay respeto por el otro, la violencia se ve como natural y cómica.*

Es enriquecedor ver que la pedagogía sigue teniendo en cuenta el análisis de dispositivos de formación como la televisión, del cual hay mucho todavía por decir y ver porque a través de la ejercitación audiovisual va graduando en el alma y el cuerpo un tipo de ser humano ideado por los empresarios y dueños de monopolios, incidiendo en el *cuidado de sí* y la participación ciudadana de una manera no muy benéfica y erigiendo algunos grupos como todopoderosos o débiles.

*-Chava f: Nuestro proyecto es en relación al narcotráfico. El narco se ve como una moda, infranqueable, trastoca más allá de lo político, deviene del movimiento “alterado” donde describen mediante corridos movimientos y ejecuciones. Pareciera ser ficción, pero es realidad.*

*-Chava z: En México se da en los 40’s del siglo XX, chinos trabajaban en Sinaloa durante la segunda guerra mundial, comenzaron a sembrar la amapola por el clima agradable, viéndose como prohibida.*

*-Chava d: Jóvenes son el gancho fácil, se ven como los principales productores y consumidores. Tienen el papel protagónico en la narco economía.*

*-Chava h: Las organizaciones criminales atentan contra la vida, hay competencia entre ellas, hay jerarquías. Se van haciendo lazos mediante el liderazgo. Los chavos aspiran a ser narcos, lo ven*

*como el camino fácil. No podemos soslayar la violencia, pero si podemos elaborar talleres donde pongamos las bases para que los chicos reflexionen las implicaciones de esa problemática.*

La exposición de los proyectos de intervención discuten problemáticas que nos afectan a todas las personas de todos los contextos, nos invitan a mirar lo que no habíamos querido ver, pero que ahí ha estado siempre; desvelan la ignorancia que se ignora de un contexto microfísico como es el aula de clase, inquietando la inquietud para que nuestras enunciaciones y prácticas se proyecten y construyan de otro modo exigiendo, más que una justicia jurídica, una justicia ética.

*Un equipo presenta un documental con imágenes de animales que son cazados, torturados, encerrados y alimentados con drogas o engordantes. Hacen énfasis en la extinción de algunos, el sufrimiento que pasan al ser usados como carga o descarga; el cómo los circos explotan a los animales para el entretenimiento del ser humano, los encierran en jaulas para toda su vida, las jaulas son y serán su hogar mientras haya gente que pague por verlos encerrados, domadores los lastiman, el estrés corta su vida; laboratorios experimentan con ellos, mutilándolos y dañándolos en nombre de la ciencia; las fiestas populares incitan a matar toros o gallos de manera sádica, celebrando la muerte como triunfo de la fuerza bruta; animales requieren de afecto y cuidado porque equilibran nuestro medio.*

La exposición de documentales elaborados por estudiantes que reflexionan su entorno son una herramienta para que involucren en la reflexión a las compañeras o compañeros de clase, se mire lo que no se ha mirado bien, pues el grupo quedó impactado con las imágenes, más que con las palabras, de lo que somos capaces de hacer con los animales que nos rodean, el sadismo, explotación y destrucción de los ecosistemas y medios que creemos son nuestros. El grupo no pudo evitar discutir sobre el maltrato animal, preguntándose y analizando sus prácticas cotidianas en relación a los animales, concluyendo que este es un tema al que no le damos importancia, pues si no nos respetamos a nosotros mismos, mucho menos respetamos a seres que consideramos inferiores por no *pensar*.

El aula de clase al ser un dispositivo de formación se edifica como un lugar para el debate público donde se trastocan diversos elementos de la realidad, del mundo en

que vivimos y a partir de ello, se idean proyectos de intervención cuyo objetivo es exhortar al *gobierno y cuidado de sí*, donde la solidaridad, justicia, libertad, equidad y diálogo se fomentan como compromiso de todos, yendo más allá de las perspectivas comunitaristas o liberales porque el alma y cuerpo de los sujetos es la que se pone en juego en un trabajo *para sí*.

Durante la presentación de los proyectos de intervención en el aula, fuera de ella en el espacio de la licenciatura en Pedagogía y áreas aledañas a ella, estudiantes de otros grupos de la misma licenciatura pusieron en marcha sus proyectos de intervención como contenedores de envases de plástico hechos con botellas invitando a reciclar, exhortaciones a dejar de fumar y si fumamos ser responsables de las colillas de cigarro depositándolas en la basura, colocar rota folios o papel empleado en exposiciones en depósitos señalados para su reciclaje, reforestación y cuidado de áreas verdes, llenado de botellas de agua para disminuir la adquisición de más botellas.

Estos proyectos son muestra de que la licenciatura en Pedagogía promueve en el presente saberes, enunciaciones, visibilidades y prácticas más amplias que en otros momentos históricos a fin de que como ciudadanas y ciudadanos reflexionemos nuestra vida cotidiana. Saberes que se erigen como verdad en busca de un proyecto de ciudadanía para el *cuidado de sí*. Saberes que se convierten en instrumento de poder de profesionistas de la pedagogía, saberes que descubren verdades que liberan, muestran otras posibilidades de vida y mundo, otros futuros alternos, poder de cambio en nuestro día a día desde nuestras prácticas.

La formación para la participación ciudadana de las y los estudiantes de la licenciatura en pedagogía brinda elementos ético-políticos para cuestionar y debatir lo que nos afecta a todos, pero sobre todo para proyectarse a vivir con parrhesía filosófica, ejercer la democracia como una forma de vida ética-política.

## V. El diagnóstico

### ¿QUIÉNES SOMOS?

*“Intento situarme fuera de la cultura a la que pertenezco, analizando sus condiciones formales para hacer su crítica, en cierta medida, no en el sentido de reducir sus valores, sino para ver cómo ha podido surgir. Además, al analizar las condiciones de nuestra racionalidad juzgo nuestro lenguaje, mi lenguaje, analizando la manera como ha podido surgir”.*

Michel Foucault

#### 5.1 La ontología histórica de nosotros mismos

Efectuar un diagnóstico es emprender una lectura de las subjetividades en formación, leer cómo los discursos globales se constituyen en locales y cómo los discursos locales impactan en las subjetividades y en las formas de concebir el mundo o la realidad, asimismo, cómo los sujetos en formación construyen y reconstruyen los discursos y los promueven a otros espacios y cómo los espacios repercuten en los discursos de otros espacios que finalmente se hacen discursos sociales no homogéneos, pero donde siempre quiere prevalecer una sola realidad. Elaborar un diagnóstico de los dispositivos de formación implica exhibir cuáles son las repercusiones que traen consigo en la formación de seres humanos de un espacio y un tiempo específico; una lectura histórica del presente rompiendo con las evidencias y las verdades establecidas para proporcionar un nuevo acercamiento y comprensión de la realidad dándose.

Desde su raíz etimológica *diagnóstico* significa *conocer a través de*. Al hacer un diagnóstico nos lanzamos a la búsqueda de elementos desconocidos sobre un objeto. Conlleva a la descripción y explicación del presente hallando y significando

interrelaciones para plantear posibilidades de futuro. Es decir, un diagnóstico analiza el comportamiento del objeto.

Hay investigadoras e investigadores como Raquel Amaya Martínez (1993) que conciben al diagnóstico pedagógico como un “proceso de indagación científica que se encamina al conocimiento y valoración de la naturaleza de una situación pedagógica con el fin de tomar una decisión sobre la misma.” Mientras que Narciso García (1995: 75-76) afirma que el diagnóstico “debe procurar el conocimiento del fenómeno educativo de una forma objetiva y rigurosa; descubrir causas; interpretar síntomas y procurar remedios. Y todo ello con la única intención: La mejora del sujeto o de la intervención.”

Ambas visiones sobre el diagnóstico pedagógico se fundamentan desde las Ciencias de la Educación<sup>1</sup> como la Psicología, que miran a los sujetos y a los procesos sociales como elementos susceptibles de corregir cuando se salen de los límites o no cumplen los objetivos esperados. Los sujetos no se miran como seres formándose, sino como objetos ya dados que deben seguir una serie de pasos ya previstos por alguien con antelación.

Estas miradas no corresponden con el proyecto de esta investigación, pues aquí no se trata de comprobar linealmente algún proceso de forma cuantitativa como lo hacen las Ciencias de la Educación, sino de hallar el sentido y las significaciones de los sujetos en formación; realzar las subjetividades en vez de aplastarlas.

Al elaborar el diagnóstico se pretende que los docentes y estudiantes, tanto del universo analizado como de los no analizados, reflexionemos cómo es que hemos llegado a ser lo que somos en este momento y lo que vamos siendo. Comprender

---

<sup>1</sup> Las Ciencias de la Educación para Filloux (1990) se cimientan desde la epistemología clásica que busca la rigidez metodológica y se caracteriza por lo siguiente: “a) Los resultados científicos son totalmente objetivos. b) Solamente la ciencia alcanza la verdad. c) Los procesos de descubrimiento se expresan finalmente en reglas estrictas de metodología: hay una metodología del descubrimiento.” Es muy común que echen mano de la Estadística para sustentar sus discursos, reduciendo la subjetividad del investigador y de los investigados, en busca de una sola verdad y una sola realidad.

que la realidad no está dada, sino que nosotros somos quienes la construimos con nuestros discursos y prácticas, dejando sobre la mesa pautas para la intervención vista como *cuidado de sí* y la puesta en marcha de dispositivos pedagógicos liberadores.

La tarea aquí como pedagoga no es decir lo que se debe hacer en la cuestión jurídica y política, sino con respecto a ella en tanto se relacione con la formación de sujetos. Para revelar aquí lo que estamos siendo se tuvo que escarbar a profundidad en los archivos y hallar la esencia de la democracia participativa o participación ciudadana que es la *dikaiosyne*, esencia que hoy vemos desconectada de lo jurídico, sigue siendo parte, pero no se hace visible ni enunciable como primer término, ahí está pero no se mira como esencia. Hemos desnudado la esencia de la democracia y lo jurídico.

La participación ciudadana como elemento imprescindible de la democracia es un régimen de gobierno como proyecto de vida que no hemos retomado del todo, porque no estamos siendo exhortadas ni exhortados a enlazar el proyecto de ciudad o Estado a nuestra vida cotidiana, a la vida diaria de cada persona que habita la polis. El ideal de ejercer justicia y ser justos a través de un proyecto de ley que beneficie a todas las partes hasta el momento sigue siendo un ideal por el que luchar, pues las leyes deberían tener por objetivo la equidad, pero no responden del todo a ello, toleran ilegalismos, sancionan según los intereses de pocos y marginan a grupos de la población. Aunque hoy la ciudadanía y la democracia se han extendido al incluir a las mujeres mayores de 18 años.

Si somos un país democrático ¿cuál es nuestro proyecto de vida enlazado al de ciudad? ¿Cuál es nuestro ideal a alcanzar? Las enunciaciones y visibilidades dan cuenta de que el proyecto de Estado no se conecta con nuestro proyecto personal, dejando dudas sobre la existencia de un proyecto de Estado. En la identificación y lectura de los dispositivos se pudo apreciar que los medios de comunicación – incluidas las nuevas tecnologías- en sus contenidos, programación y publicidad

difunden un ideal de ser humano consumidor, centrado en sí mismo y en sus necesidades corporales, con aversión a la política, sujeto que con tal de seguir el estereotipo de delgadez, cabello rubio, ojos claros, piel sin vello, poseedor de diversos artículos materiales que pierden su valor rápidamente, se olvida de un trabajo sobre sí mismo y de la verdad hallada en el alma para hallarla en las evidencias materiales, sacrifica y menosprecia al cuerpo mismo con tal de seguir el estereotipo. Sólo espera de la ley le brinde seguridad y garantice sus derechos individuales como la protección a su patrimonio.

En palabras de Pericles estamos haciendo una mala imitación del modelo de democracia porque al retomarlo como proyecto le hemos vaciado la esencia ética-política que es trabajar para cuidar de sí, centrarnos en un trabajo sobre sí mismos para gobernarnos y gobernar la ciudad, justificar nuestra existencia en la formación de un alto tipo de ser humano. Los antiguos griegos dieron cuenta de que el ser humano es quien traza y construye su camino y no los dioses, cada quien tiene el poder de cambiar su rumbo, su realidad, mantener el equilibrio con el cosmos, el mundo, la ciudad, la casa y el espíritu.

El trabajo de sí mismo se proyecta con trabajo en el mundo y desde el mundo, siendo responsable de mi misma o mismo, cuidar de sí. Es gobernarse para contribuir a gobernar la ciudad. El *gobierno y cuidado de sí se muestra* con las acciones y las actitudes para con los demás y a sí mismo, *no se demuestra* con la evidencia material. Participar es cuidar y gobernar de sí, no pragmáticamente emitir un voto y ya. Es trabajo sobre sí mismo que se ejerce como justicia. Comprender que el no centrar nuestro proyecto personal y de ciudad en elaborar un trabajo sobre sí mismos trae consecuencias para ambas partes.

Esta visión del trabajo y *cuidado de sí* es una verdad local retomada de los griegos por el Plan de Estudios, docentes y estudiantes de la licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón. Un saber que las personas en formación de la profesión de pedagoga o pedagogo consideran no pueden soslayar como tarea:

inquietar la inquietud de las personas tomando en cuenta sus contextos y particularidades, elaborar proyectos de intervención para el *cuidado de sí*. Llama la atención que los proyectos de intervención devienen de lo global como una herramienta esencial de pedagogas, pedagogos, psicólogas y psicólogos desde una perspectiva médica, pero el contexto local de la licenciatura en Pedagogía los visualiza desde la filosofía como la base para exhortar a relaciones solidarias, diálogo, comprensión de vida y mundo. El cuidado de sí es un saber local de la licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón porque en otros contextos no está bien esclarecido, un saber que está emergiendo nuevamente después de haber sido enterrado por el capitalismo y la verdad de la ciencia; un saber local que sin duda trasciende otros espacios a partir de las prácticas, enunciaciones y visibilidades de las y los sujetos. Pero esta verdad se halla bifurcada por palabras ciegas y visión muda, pues por un lado las enunciaciones hablan de la imprescindible tarea del *cuidado de sí* y las visibilidades muestran la exigencia del saber científico basado en las evidencias y el pragmatismo, saber que deviene del contexto global.

Así, los saberes que construyen a la Pedagogía luchan por erigirla desde la verdad de la ciencia y desde la perspectiva filosófica, impactando en nuestras subjetividades, sujetando y liberando. La verdad de la ciencia al habérsenos planteado como único saber que rige nuestra vida cotidiana se tensiona al emerger el *cuidado de sí* como oportunidad de cambio, abriendo nuevas posibilidades de vida y mundo para construir otros futuros.

La institución –FES Aragón- como lugar de visibilidad y enunciabilidad permite que las y los sujetos vean y enuncien ambos saberes: el *cuidado de sí* y el científico. Saberes que luchan por imponerse como única verdad. Nuestra subjetividad también se halla en lucha al ser un adentro que se construye con el afuera siguiendo reglas y condiciones para obtener mayor número de certificaciones y aprobar evaluaciones, además de trabajar para cuidar de sí. Nuestro cuerpo, saberes y prácticas están siendo investidos por las certificaciones y evaluaciones, nos hacen ser más pragmáticos y calculadores, regidos por el tiempo visto como producción y



ganancias. Así, el afuera se percibe como punto de encuentro con la verdad, reforzando la idea de que la verdad sólo existe si puede demostrarse. Cuidar de sí no es tan valorado como lo que se puede demostrar tangiblemente, las cosas materiales, las certificaciones o títulos valen más que un trabajo sobre sí mismo, eso nos lo hacen visibles los discursos y lugares tanto internacionales, nacionales y locales. Las instituciones nos están mostrando su preocupación más por lo administrativo y económico que por lo ético-político, lograr mayor puntaje cuantitativo para obtener un mayor presupuesto.

Pero, al mismo tiempo los actores sociales de la licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón elaboran una crítica a la construcción del conocimiento basado en la demostración de evidencias, señalando la generación de una verdad irreal al juzgar las acciones por las consecuencias, lo que anula las subjetividades. Las evaluaciones y las certificaciones son mecanismos que nos ejercitan a juzgar por la superficialidad y la inmediatez sin mirar la esencia o lo que hay detrás.

Otra de las cosas que exponen las enunciaciones es que en las aulas las y los docentes siguen siendo quienes exhortan a inquietar la inquietud iniciando el debate, la problematización de la vida cotidiana a partir de una pregunta, discutir el sí mismo en relación a los otros. Docente y estudiantes se involucran en un diálogo visualizando la ignorancia que se ignora. Docente no enseña, sólo incita a que estudiantes hallen la verdad en sí mismos, ejerce la inclusión, diálogo y respeto a la otredad

Pero por otro lado, las visibilidades muestran la exclusión y autoritarismo de docentes quienes conciben al diálogo como extraño, descontextualizado, desligado al *cuidado de sí*; docente no alcanza a ver la ignorancia que se ignora. Docentes han sido ejercitados y ejercitadas a visualizarse desde la escuela tradicional con un poder que les da el saber, poder de decisión para delegar o negar la palabra a estudiantes que miran inferiores. Docentes somos ignorantes, no lo sabemos todo, nos hace falta

reconocer que no somos quienes enseñamos, sino quienes aprendemos en compañía de los demás.

Estudiantes dan cuenta de que ese esquema de la escuela tradicional nos ejercita en el aula como alumnos con un poder limitado, personas que esperan a que otro les delegue tareas o tome las decisiones en un espacio y horario determinado. También pudimos observar que la arquitectura de un salón de clases clasifica a las y los sujetos según sus habilidades: En la parte delantera el lugar de la gubernamentalidad, el que sabe y controla; la parte de atrás el lugar de recepción y espera, los que se someten y aprenden. Estudiantes visualizan que no hay compromiso de su parte, pues aunque docentes sean autoritarios idearían prácticas para cambiar la situación.

Algo de resaltar es que estudiantes al ser exhortadas y exhortados al *cuidado de sí* en su rol como profesionistas, no sólo lo enuncian sino que alcanzan a visualizar el ensimismamiento o egocentrismo en el que estamos anclados soslayando los intereses que nos son comunes. Tanto directivos, docentes y estudiantes creemos tener la verdad en nuestras manos y no establecemos lazos para la comunicación horizontal, imponemos y abusamos del poder, ignoramos ignorar.

Los procesos burocrático-administrativos a los que obedece la escuela cierran nuestra mirada y disposición a la apertura, confundimos igualdad con uniformidad, por lo que la Universidad no ejerce procesos democráticos la mayor de la veces de arriba hacia abajo, pero de abajo hacia arriba se lucha por construirlos. De arriba hacia abajo se marcan las diferencias, pero de abajo hacia arriba se busca derribarlas y abrir espacios para la equidad y justicia.

Estamos construyendo a la política como uniformidad y no como acuerdos comunes, lo que nos ejercita al desinterés común, fragmentación y egoísmo. Aunque la escuela está llamada a exhortar a procesos democráticos, niega la palabra de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba, pero siempre alguien de abajo al notar que no tiene

voz arroja la verdad a la cara a quienes se imponen, limitando el abuso de poder y esperando ser sancionada o sancionado.

A la universidad aún le falta mucho por comprender que estudiantes son dignas y dignos de confianza, que la clasificación “jóvenes” no es sinónimo de inmadurez e irresponsabilidad que necesita ser guiada por la dirección de docentes. Cuando comprendamos eso y dejemos de clasificar a las personas, estaremos liberadas y liberados de ataduras y la apertura al diálogo será más fácil. Mirar como igual, al tú por tú a quien creemos inferior. Las llamadas o llamados jóvenes pueden gobernarse y cuidar de sí.

La licenciatura en Pedagogía permite visualizar a sus protagonistas la ignorancia que se ignora como el que todas las partes se excluyan y no se esté construyendo una vida democrática en la escuela, aun con eso hay elementos que pueden permitir una cooperación solidaria para enfrentar los problemas que nos son comunes y ejercer una vida ética-política, con ello me refiero a los espacios para las prácticas profesionales y servicio social donde se prestan servicios de ayuda para las comunidades aledañas a la FES Aragón, además de la puesta en marcha de los proyectos de intervención de estudiantes y trabajadores.

La clasificación de roles frena nuestra liberación, fomenta la dependencia, pero sobre todo las gratificaciones o sanciones llamadas calificaciones o evaluaciones, las cuales nos ejercitan a centrarnos en nosotros mismos y luchar o competir con los otros. Las evaluaciones tendrían que exhortar al *gobierno y cuidado de sí*, a la cooperación y construcción de intereses comunes, eso lo logran algunos proyectos de intervención vistos como *cuidado de sí*, pero no todas las unidades de conocimiento o seminarios tienen esa concepción, logrando con ello la parcialización y descontextualización del conocimiento sin un rumbo o proyecto que incida en nuestro proyecto de vida. De ahí que estudiantes exijan más práctica y menos teoría, pues ésta no se ve tan útil en nuestra vida cotidiana, en la construcción de nuestro proyecto de vida. Aunado a ello, la FES Aragón como lugar de visibilidad en sus

diferentes espacios deja ver que la teoría es molesta y retórica, mientras la *pragmática* confundida con *práctica* es más valorada, pues lo teórico corresponde a un trabajo sobre sí mismo, a la verdad hallada en el alma del sujeto y la supuesta *práctica* equivale a las evidencias materiales, a lo que hoy conocemos como *saber hacer*. Nos falta mucho por comprender que la teoría permite la comprensión del ser, del sí mismo, comprendernos como seres históricos que pueden cuestionar y desafiar lo que aparentemente está dado para proyectarse a un futuro que todavía no es.

Comprender significa “*poder*”, por lo tanto comprender es una serie de prácticas en busca del cambio o posibilidades de futuro que ejercemos en nuestro día a día a partir de la construcción de un proyecto de vida y mundo. Cuando vemos lo teórico ajeno y aburrido negamos un elemento para la comprensión del sí mismo, negamos nuestra conciencia histórica, pues lo teórico son archivos de lo que hemos sido en el devenir histórico. Al no hallar sentido a la teoría desligamos a la práctica de ella, visualizando sólo a la razón instrumental, vaciando nuestra vida de la esencia misma que es la *dikaiosyne*, la cual sigue siendo el eje para efectuar un trabajo sobre nosotros mismos, se nos olvida que cuidar de sí es una manera de estar en el mundo, relacionarnos con los otros y con nosotros mismos con actitudes y acciones. Cuidar de sí es acceder a la verdad, construirnos a partir de elementos teóricos y prácticos que en ningún momento se desligan. Las enunciaciones son teoría que permite visualizar nuestras prácticas, leer nuestras acciones y actitudes. La teoría da cuenta de la práctica y la práctica de la teoría, mostrándonos diversas concepciones del mundo.

Las aulas de la licenciatura al ser espacios donde se exhorta a teorizar y practicar el *cuidado de sí* y ejercer un trabajo sobre sí mismos, construye posibilidades de vida en común a través de proyectos de intervención con parrhesía, buscando la justicia y comprensión de nuestra vida.

La licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón da cuenta de que la pedagogía misma sigue teniendo como prioridad reconciliar al sujeto de derecho con el sujeto ético, el pensar en un *para sí* o *nosotros* no sólo en la profesión sino en el día a día, enlazando nuestro proyecto de vida al de los demás, ocupándonos de ejercer la justicia en el alma y para con los demás.

La Pedagogía más que exhortar a una conciencia del derecho jurídico invita a una conciencia *para sí* o *cuidado de sí*, ejerciendo justicia, recupera lo que lo jurídico está olvidando desde la postura liberal-capitalista. Esta postura liberal capitalista a través de diversos dispositivos como los medios de comunicación y las nuevas tecnologías nos hace visualizar una perspectiva errónea de la política y la ética, así como de la democracia y de los funcionarios públicos. Hay más difusión del capital para hermanar nuestro proyecto de vida con él que con un proyecto de nación y *cuidado de sí*. Por lo tanto, el humanismo o trabajo sobre sí mismo no se ve necesario porque con adquirir productos, uno obtiene lo que desea sin elaborar un trabajo interno. Estamos en un momento donde el humanismo (*cuidado de sí*) y la vida son capitalizables ¿para qué trabajar sobre sí mismo si ya hay productos que nos dan la sensación de algo similar? El capital exhorta constantemente a la tiranía y a poderes indebidos como abusar de otros. Con ello olvidamos reflexionar nuestra libertad, ejerciendo injusticia y violencia. Pero, aun así hay dispositivos como la familia, los espacios escolarizados, etc., que nos invitan a hacer trabajo sobre sí mismos y lo efectuamos, todas las personas elaboramos un trabajo sobre nosotras mismas, sólo que nuestro proyecto no está totalmente centrado en gobernarnos ni mucho menos gobernar la ciudad, vemos ajeno gobernar la ciudad.

Las adquisiciones materiales nos distraen de nuestra verdadera tarea que es elaborar un trabajo sobre sí mismos, más que ser participes del gobierno de la ciudad y del gobierno de sí mismos estamos siendo participes del capitalismo de consumo como algo necesario.

También los medios de comunicación y los espacios públicos nos dejan visualizar la falta de parrhesía (decir veraz) de los funcionarios y servidores públicos de arriba hacia abajo al dar cuenta de la ausencia de gobierno de sí para gobernar la ciudad o Estado, pues no confiamos en ellos siquiera para brindarnos seguridad o ejercer leyes con justicia en busca de la equidad y bienestar de todas y todos.

Debido a que no hay proyecto de Estado que se fundamente en perseguir la verdad y la justicia, las personas que detentan el poder permanecen décadas en los puestos públicos sin permitir la apertura a nuevas personas y propuestas tomando decisiones que sólo benefician a unos y marginan a otros. Los puestos públicos tanto fuera como dentro de lo escolar son designados de arriba hacia abajo a amigos y conocidos que cubren las espaldas, lo que viene siendo algo injusto y nada democrático. No hay preocupación por la dikaiosyne y el ser humano no se mira ya como el alma de la ciudad; el derecho y las leyes ya no ejercitan el *gobierno y cuidado de sí* porque lo económico se ha convertido en una forma de gobierno en nuestras vidas, pues nuestro objetivo es obtener más ganancias para consumir más cosas materiales, obtener un mayor presupuesto de gasto, economizar nuestro tiempo, nuestra vida y nuestros cuerpos, por lo que, lo considerado antes basura o desechos ahora son vistos como materia prima capitalizable y sustentable.

Al mirar todo capitalizable y no tener un proyecto de justicia ético-político, estamos destruyendo todo a nuestro paso hasta a nosotros mismos con tal de mostrar el desarrollo material o los logros cuantificados, es preferible la construcción de un edificio que la vida de un árbol que lleva años de pie; nos apropiamos de espacios de plantas y animales y de paso los matamos o vemos la forma de lucrar con ellos, ya sea que los encerremos en jaulas para su exhibición o vendamos como mascotas. Aunque se supone que los derechos humanos protegen a toda persona y en nuestra época hemos erradicado el esclavismo, la trata y secuestro de personas se mira como negocio redituable por determinados grupos de la sociedad mexicana.

La criminalidad y violencia ficticias y reales expuestas en los medios de comunicación o las vividas están cambiando nuestra manera de ver y sentir el mundo, se está evidenciando a un Estado que ya ni siquiera funge como el que brinda protección a la ciudadanía, eso hace que tomemos otras decisiones para resguardarnos como convertir nuestras casas en jaulas, adquirir y portar armas blancas y de fuego, contratar seguros o procurar no salir de casa. En busca de la protección del cuerpo y lo material estamos ideando nuevas formas de vida que nos hacen desconfiar de quienes nos rodean e inventamos nuevos mecanismos que someten y aprisionan al cuerpo propio y ajeno.

Hemos visto en nuestro devenir histórico que para que haya una democracia participativa o participación ciudadana son imprescindibles la isonomía (igualdad ante la ley), eleuthería (libertad y autonomía), isegoría (igualdad de palabra) y parrhesía (decir veraz), elementos que en nuestro presente aparentemente existen, pero que casi nadie quiere ejercer. En el archivo II se expuso cómo Eurípides (en Foucault, 2010) enuncia tres tipos de ciudadanos: Los pobres que legalmente son ciudadanos pero no se involucran en los asuntos públicos, sólo emiten su voto; la elite que posee recursos y tiempo, pero no se interesan por participar y sólo emiten sufragio; los que se involucran en los asuntos públicos y con discursos guían a los demás sobre lo que acontece, ejerciendo la parrhesía política. Esta ubicación de ciudadanos sigue imperando en nuestro presente, pues muy pocas personas se involucran en los asuntos públicos proponiendo y discutiendo los intereses de todos, mientras otras sólo creen que tienen el poder del voto.

Las personas que constitucionalmente somos ciudadanas no confiamos en los procesos democráticos porque la gente que se autoproclama candidata a representarnos no busca acercamientos o diálogo con nosotros y las veces que se acerca sólo entabla un monólogo leyendo su propuesta elaborada de arriba hacia abajo, siendo un mero discurso retórico. Cuando ya se proclaman representantes nunca consultan a los de abajo, no nos escuchan ni fungen como intermediarios o mediadores de los intereses o necesidades de acuerdo a nuestro contexto y no

ejercen su tarea con parrhesía. Por lo que, cuando son las etapas de sufragio no le hallamos sentido a emitir un voto mecánicamente, ya que no estamos siendo representadas, pues el pseudo representante sólo mira por sus intereses o elementos ajenos a nuestro contexto.

La democracia liberal que estamos viviendo es más procesal y cuantitativa al fundamentarse sólo en la votación o voluntad de la supuesta mayoría, deshaciéndose de la verdadera esencia de la democracia que es el *cuidado de sí* o ejercicio ético-político que toma en cuenta las circunstancias y contextos de las personas. La democracia al ser procesal sólo se sustenta de la isonomía (igualdad ante la ley) e isegoría (igualdad de palabra) sin contemplar las condiciones de cada persona, ejerciendo la igualdad como uniformidad y haciendo responsable a cada quien de sus actos, juzgando las acciones a partir de las consecuencias sin mirar que un estado democrático tiene como tarea primordial exhortar a tareas ético-políticas en busca de un proyecto de nación, no sólo proteger derechos y ejercer de forma errónea la justicia como castigo.

La participación ciudadana al concebirse como emisión del voto no nos está llevando a ningún cambio, sino a ejercitarnos a mirar ajeno el gobierno del Estado sin involucrarnos, cuando el gobierno de un Estado se construye a partir del involucramiento de todas las partes y no de unos cuantos. Esta visión que tenemos de la participación ciudadana procesal y cuantitativa es conveniente a los que detentan el poder arriba para que nadie irrumpa en sus planes y se den cambios sustanciales con mayor alcance fomentando la solidaridad y los acuerdos comunes.

Las tareas de la participación ciudadana que nos hacen falta construir son: exigir una verdadera rendición de cuentas y no un balance maquillado; buscar el bienestar equitativo, tomar decisiones, proponer e informarse de lo que se está haciendo en nuestra casa que es la ciudad, cuando comprendamos que la ciudad es nuestra porque habitamos en ella y nos beneficia o perjudica lo que se haga en ella y de ella, entonces quizá cambiemos nuestra perspectiva. Falta hacer visible eso. Es necesario



sacar a los personajes que se eligen toda la vida como senadores o diputados que no aportan nada al Estado y encima les pagamos, dejar que todos tengan posibilidades, no sólo los nobles se queden eternamente en los puestos. Estas actitudes y acciones dan cuenta que lo jurídico se ha realizado por sobre lo ético.

Es imprescindible derrumbar los saberes que construyen científicamente a la democracia y la participación ciudadana que estamos trazando al cuantificar los procesos de votación. No porque no emitamos un voto o no nos interese en votar no nos estamos formando en la participación ciudadana, esto va más allá, es menester ir a su esencia que implica *cuidado y gobierno de sí*, construcción de lazos éticos, políticos y solidarios que trasciendan la reducción que hemos hecho de la política al mirarla como meros principios económicos.

La participación ciudadana al ser reducida por el liberalismo al voto, no es más que un ejemplo de que todo es capitalizable, una muestra de la economización de la democracia, un encuentro cuantitativo con el afuera que no exige la elaboración de un trabajo sobre sí mismo.

¿Qué nos hace falta? Ser más radicales al construir la libertad como ética y política porque nuestra libertad actualmente se ve limitada, lo que quiere decir que siempre abrimos posibilidades de resistencia. También es menester construir un proyecto de vida hermanado al de nación, lo que implica saber cuál es nuestro lugar en el mundo y trabajar por él. Idear los planos de nuestra vida para construirla.

¿Quiénes somos? Al trazar la línea de fuerza general que conecta las singularidades nos permite decir que somos seres centrados en sí mismos, personas que trabajan para consumir; gente que no tiene una preocupación de sí misma ni de su cuerpo; torturadores de sí mismos; clasificadoras o etiquetadoras de gente para marcar las diferencias y discriminar; compradores y bebedores de agua embotellada; portadores de teléfonos celulares que irrumpen el espacio de los demás; generadores de una enorme cantidad de basura; comedores de chatarra; destructores del medio, gente, animales y flora; mujeres que les cuesta mucho nombrarse e incluirse en los

discursos; seres que se hacen llamar humanos, pero que para adquirir ese nombre hace falta mucho trabajo sobre sí mismos. Somos humanos huecos que están en lucha por hallar su esencia –dikaiosyne- para construir un proyecto de vida y mundo ¿lo lograremos algún día?

Por lo pronto, se abren algunas posibilidades que nos exhortan a trabajar en ello como el arte, las aulas y espacios escolarizados tanto universitarios como no universitarios, los espacios para las prácticas escolares y servicio social, la familia, las redes sociales, los lugares de trabajo, el Estado a través de la televisión y la radio al promocionar claramente el *cuidado de sí* como tarea de la ciudadanía.

Es decir, cualquier espacio donde hayan dos personas o más es propicio para luchar y hallar la posibilidad de *gobierno y cuidado de sí*, diálogo, solidaridad, equidad, justicia, parrhesía, actitudes y acciones ético-políticas que nos construyan como humanidad.

## **VI. Consideraciones finales**

### **A LA LUZ DE LO QUE SOMOS**

*“Hacer investigación es quitar el polvo  
acumulado sobre tantas cosas, raspar los  
palimpsestos, tener ideas”.*

Michel Foucault

#### **6.1 La formación para la participación ciudadana**

En el abordaje de la participación ciudadana desde la genealogía podemos echar mano de los archivos históricos que son datos, información y análisis que pueden cobrar una mirada distinta desde nuestro presente para comprender por qué estamos siendo, pensando, diciendo y haciendo, pero también es algo por construir, nada está dicho del todo ni nada está dado sobre participación ciudadana.

La participación ciudadana es una categoría que se tiene que llenar de realidad, una realidad cambiante y movable, en eterno retorno. En cada uno de sus retornos la participación ciudadana se erige de manera distinta, pareciera tener el mismo rostro o más bien queremos mirarla con el mismo rostro, pero jamás lo mantiene, su careta y esencia también se transforman; queremos verla, sentirla, difundirla y vivirla como los griegos de la Grecia clásica, pero eso ya no puede ser así.

Hoy los procesos de participación ciudadana y nuestra formación en ella son muy distintos por la configuración histórica que nos hemos trazado y proyectado, pero aún hay términos e instrumentos que podemos retomar del pasado para aprender y comprendernos en el presente.

Por ello, esta investigación desempolvó la categoría central: *“el cuidado y gobierno de sí”* como esencia de la participación ciudadana, porque más que partir de una perspectiva jurídica, su construcción es ante todo ético-política como se expone en

los archivos I y II, los cuales son actualizados a través del diagrama o mapa desde lo que llamamos **Pedagogía genealógica**. La pedagogía genealógica como se mostró en el archivo III, estudia los procesos de formación de algún momento histórico en un espacio microfísico para desvelar el verdadero rostro de la humanidad, es decir, de lo que vamos siendo, a partir de las huellas halladas en el cuerpo que está impregnado de historia.

La pedagogía genealógica nos dio pauta para elaborar una lectura de lo que estamos siendo, de los saberes que erigimos como verdad y del poder que más de ser negativo y jurídico se ve como un fenómeno social productivo y ascendiente, brindándonos la posibilidad de resistencia al pensar de otro modo. Ello nos instó a realizar un *trabajo en el terreno* de la licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón a fin de diagnosticar nuestra ubicación en el presente, la ontología histórica de nosotros mismos en torno a la participación ciudadana.

### **6.1.1 La formación ciudadana de las universitarias y los universitarios**

Para trazar el diagrama de fuerzas y actualizar los archivos sobre lo que estamos siendo en relación a la participación ciudadana se analizaron dispositivos de formación como: la licenciatura en Pedagogía, las unidades de conocimiento impartidas en el aula, los proyectos de intervención ideados por estudiantes, las elecciones para consejeros universitarios y algunos espacios para las prácticas escolares y servicio social de la FES.

Pudimos constatar que los dispositivos de formación normalizan la vida al promover conocimientos y prácticas, permitiendo una cierta visión de la realidad que incluye y excluye discursos o verdades. Permiten sujetar a los sujetos, pero también liberarlos.

Las enunciaciones, visibilidades y prácticas de las y los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía nos muestran no sólo cómo han incidido los dispositivos de la licenciatura en su forma de ver el mundo, sino también cómo otros dispositivos contribuyen a ello como son: los entornos familiares, los medios de comunicación

como la televisión, las instituciones escolarizadas a las que se han adscrito, los espacios laborales, etc.; dispositivos que muestran al cuerpo impregnado de historia y a la historia como destructora del cuerpo.

Las marcas halladas en el cuerpo y reveladas como enunciaciones, visibilidades y prácticas de las y los **estudiantes** de la licenciatura en Pedagogía **nos dicen:**

- El contexto universitario de la licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón es un dispositivo de formación que tiene por objetivo problematizar y exhortar al *cuidado o inquietud de sí* como parrhesía filosófica, ya que es una cuestión poco abordada y hasta cierto punto olvidada no sólo en las prácticas educativas y pedagógicas sino en todas las áreas y disciplinas, pues la que sigue acaparando las miradas desde hace siglos es la invitación: “conócete a ti mismo”, que refiere a un conocimiento y reflexión de sí, más no a elaborar un trabajo sobre sí mismo que aspire a una transformación del sujeto. El que sea poco problematizada no implica que no se dé, cada uno de nosotros elaboramos un trabajo sobre sí mismos, sólo que no teorizamos sobre ello.
- Los proyectos de intervención son tecnologías o dispositivos que se miran tanto como principios de humanización o *cuidado de sí* como conocimientos del profesionista de la pedagogía. Es decir, los proyectos de intervención no son simples consecuencias de las reglas de la pedagogía o indicadores de la profesión, sino técnicas específicas del campo más general de los procedimientos de poder. Representan elementos para la participación ciudadana del profesionista de la pedagogía que producen realidad porque permiten ejercer un poder.
- El *cuidado de sí* es un imperativo necesario para la vida cotidiana y para la profesión; un elemento indispensable para gobernarse y contribuir a gobernar la ciudad; un proyecto de vida que nos invita a posicionarnos de manera distinta como sujetos que confluyen en diversos espacios.
- La esclavitud en la que nos sumen nuestros apetitos, la tiranía de nuestras prácticas o abuso de poder al relacionarnos con los demás está impidiendo el diálogo y la comunicación; siempre alguien quiere imponerse a los demás y delegar tareas

sin escuchar la opinión de los otros. Se desatan luchas en el aula y todo lugar por demostrar que nuestros discursos son verdaderos y por lo tanto deben prevalecer desechando los discursos ajenos. El diálogo se entiende como platicar amigablemente sin cuestionar nuestros argumentos.

- Estamos realizando la producción y el consumo de lo material, olvidándonos de lo espiritual o *conciencia para sí*, dejando un vacío en la existencia. Lo económico se ha convertido en una forma de gobierno que más que producir la unión entre la gente, nos está aislando y dispersando a cada quien por su lado, revelando que la libertad (vista como gobierno de sí) y la justicia (como sabiduría hallada en el alma) están muy lejos de nosotros.

- Se enuncia que lo económico es un elemento que rige nuestra vida, la colapsa, organiza y le da sentido; es productivo, pero también destructivo; se burla de la legalidad y también se sustenta en ella; devasta las relaciones sociales, pero también las fomenta; exalta los mejores valores humanos y al mismo tiempo enseña la miseria humana; muestra cómo la vida humana hoy puede valer millones de dólares, pero de igual forma un celular, 200 pesos, 10 gramos de cocaína o una risa; puede salvar muchas vidas o matarlas. Al ser lo económico una de las cosas más valoradas por la humanidad, la humanidad misma pierde valor, nuestros cuerpos y almas pagan las consecuencias.

- En México la violencia se ha vuelto un espectáculo que podemos presenciar una y otra vez por medio de las pantallas de televisión o de una computadora; charcos de sangre y cuerpos desmembrados se han vuelto imágenes cotidianas devenidas de la ficción y la realidad, mostrándonos qué tan perversos somos y el que no estemos siendo discretos en el arte de hacer sufrir; hemos pasado del castigo del alma al castigo del cuerpo como las penalidades exhibidas en las plazas públicas de los siglos XVII y XVIII, castigamos el cuerpo porque castigar el alma ya no nos está siendo suficiente. Y uno de los factores por los que se desata la llamada “violencia” es por la preponderancia que le estamos dando a lo económico.

- La legalidad al economizar la condena del cuerpo a través del encierro en la prisión se nos muestra quebrantada por los llamados “criminales” que escapan o dirigen fechorías desde la misma prisión, dejándonos ver la imperiosa necesidad de ejercer penas más severas porque la cárcel ya no está siendo un lugar que reforma o corrige a los transgresores.
- Existe una preocupación por el bienestar y salvaguardia del cuerpo por los continuos robos y secuestros que se dan en el día a día; no se confía en la policía porque se cree muchas de las veces protege a los criminales.
- Nos hablan de que lo prevaleciente es un humanismo hueco que excluye, niega y destruye en nombre de la humanidad a quienes ve como sospechosos por ser diferentes o extraños. Se excluye en nombre de la humanidad sin reconocer que la animalidad es parte de lo humano. Los que dicen ser humanos crean reglas para determinar, controlar y definir que entra en los parámetros de lo humano y que no, erigiendo una política del miedo al otro, de no confiar en nadie y echarle la culpa al crimen organizado de la violencia. Como humanidad no queremos reconocer nuestra constitución animal, mientras no lo hagamos seguiremos discriminando.
- Lo económico reiterativamente es mencionado como el eje imprescindible para que el mundo y la vida misma giren. En cuanto a la educación escolarizada se ve como un factor que garantiza el acceso y permanencia a ella; el analfabetismo, rezago educativo, baja calidad, menor cobertura y deserción en todos los niveles educativos se miran como causas de un poco presupuesto destinado a la educación y a la inequidad de su distribución, mostrándonos que las políticas internacionales y nacionales permean los espacios micro, instándolos a rendir cuentas y a presentar mejores resultados de forma cuantitativa, soslayando los procesos formativos cualitativos. Esto también nos dice que la educación escolarizada se mira como la fórmula que nos encaminará al progreso y desarrollo económico. Pero al mismo tiempo se reconoce que la llamada “descomposición social” no es resultado de los problemas en la educación escolarizada como se nos hace creer ni tampoco la educación es la panacea a todos nuestros problemas, es sólo un medio por el cual podemos transformar nuestra realidad.

### **6.1.2 La formación para la participación ciudadana: Tarea de la Universidad**

Uno de los retos que le han atribuido a la Universidad y a las instituciones de educación superior del presente es la formación de ciudadanías que atiendan las problemáticas contemporáneas como el deterioro del planeta y la búsqueda de la cohesión social. Cuando se señala “formación de ciudadanos”, lleva implícito la formación de personas que sepan respetar las leyes y conozcan sus derechos constitucionales, pero también es un llamado a normalizar las conductas y ejercitar ciertas prácticas de los sujetos.

La Universidad Nacional Autónoma de México en el caso de la Facultad de Estudios Superiores Aragón y en especial la licenciatura en Pedagogía, ha tenido por reto en su Plan de estudios y en su procesos curriculares ir más allá de brindar herramientas para un buen comportamiento civil de los sujetos, se ha interesado por una formación, más que de ciudadanos, de sujetos ético-políticos.

La licenciatura como dispositivo de formación a través de sus enunciaciones y visibilidades trastoca el alma y el cuerpo de estudiantes, sentando las bases para que se visualicen como intelectuales que cuestionan, proponen y abren espacios públicos donde se discuten las problemáticas que nos son comunes. La apertura de esos espacios públicos se idea a partir de los proyectos de intervención, los cuales exhortan al *gobierno y cuidado de sí*.

Se nos muestra a la pedagogía no sólo como profesión o instrumento de la dominación, sino también cómo, hasta dónde y en qué forma, transmite y hace funcionar relaciones de dominación o sujeciones múltiples que funcionan dentro del cuerpo social.

La universidad está siendo un espacio que brinda elementos para la formación de personas, profesionistas, ciudadanas y ciudadanos que participan en la construcción de sociedades más justas y equitativas. En el caso de la pedagogía como profesión ofrece elementos teóricos, metodológicos y técnicos para que las y los profesionistas contribuyan a construir y construirse en proyectos que se articulen a un proyecto de



nación, donde la parte medular es comprender la necesidad de un trabajo sobre sí mismos para ejercer justicia, gobernarse para gobernar la ciudad.

La pedagogía es una disciplina y una profesión que requiere exhortar en todos los espacios de educación formal y no formal a trabajar para sí. La licenciatura en pedagogía de la FES Aragón es un espacio microfísico que está fomentando la importancia de re-pensar el *cuidado de sí* y más que elaborar proyectos técnicos muy elaborados y formar un club de intelectuales que requieren les brinden reconocimientos y remuneraciones monetarias bastante gordas, exigen vivir con parrhesía, mostrar más con prácticas que con enunciaciones una vida ética-política.

La licenciatura es un espacio que traza dos líneas de fuerza, una línea se resiste a homogeneizar y universalizar las conciencias de estudiantes para controlarlas, les brinda herramientas para resistir, mirar y mirarse como sujetos históricos y no como cosas o recursos para el desarrollo. Pero otra línea deviene de las políticas sugeridas por organismos internacionales como certificar procesos y capacitar al capital humano. Estas líneas luchan como en un campo de fuerza y se adhieren a las subjetividades de estudiantes. Por ello, hay enunciaciones y visibilidades que rescatan a la Pedagogía como disciplina cuyo objeto de estudio es y ha sido la formación, tratando de deslindarla de los instrumentos que la tecnifican o construyen como ciencia de la educación. Pero también hay visibilidades y enunciaciones que la construyen como ciencia de la educación cuyo objetivo es esmerarse en demostrar los procesos educativos.

Estudiantes y docentes de la licenciatura se han trazado el objetivo como profesionistas de repensar el *cuidado de sí* y trabajar *para sí*, teniendo en cuenta que esa tarea es complicada y dolorosa porque exige una lucha y trabajo sobre sí mismos para trabajar y luchar con las personas.

Esta tarea de clavar el aguijón en las personas para cuidar de sí se intenta a través de la parrhesía filosófica devenida de Sócrates, desvelando la ignorancia que se ignora y convocando a la apertura de espacios públicos para poner en común nuestras problemáticas y hacer algo al respecto. Este espacio nos muestra que la

labor parte de uno mismo en un proyecto microfísico que se construye y en algún momento repercutirá a lo macro trazando una línea de fuerza que lucha por un trabajo para sí.

**a) Los proyectos de intervención como herramientas de las y los profesionistas en Pedagogía**

La tarea de clavar el aguijón o luchar en elaborar un trabajo para sí es el aprendizaje y elaboración de los proyectos de intervención, los cuales se construyen como herramientas teóricas, metodológicas y prácticas no sólo para elaborar una lectura del mundo sino para incidir en él en busca de justicia, solidaridad, mayores oportunidades de vida y comprensión del mundo; proyectos que se construyen no desde los grandes discursos que establecen lo que está bien o mal sino desde el contexto de las personas que viven la problemática en relación a la educación formal o no formal.

Se tiene claro que los proyectos de intervención no son para modificar algo que se considera equivoco o transformar el mundo de una vez y para siempre repartiendo felicidad, sino que son la base para exhortar al cuidado de sí y desenmascarar la ignorancia que se ignora, poniendo en crisis a las personas que en casos rechazarán el exhorto de un trabajo sobre sí o tardarán mucho en comprender, pero lo importante es que uno mismo instó a trabajar trabajando.

Una de las problemáticas que se presentan en cuanto a los proyectos de intervención son las quejas de quedarse en papel, siendo un elemento de evaluación en el aula. El rol de ser y sentirse estudiantes parece brindar y concebir ataduras, es decir falta de iniciativa para proponer más allá de lo que establecen docentes, dan cuenta de que el cuerpo mismo está investido de relaciones de poder devenidas de la *escuela tradicional* que concibe al *alumno* como dependiente, pasivo y en espera de las tareas que docentes le asignen porque él no puede tomar decisiones. Aunque hay quienes dicen buscar en sus contextos o comunidad la manera de entrometerse y entrometer a las demás personas en los asuntos que les son comunes.

En general, los proyectos de intervención son proyectos que exhortan a la gente en espacios micros a la comprensión del entorno, a mirar y discutir en común un problema que es de todos, a tomar decisiones y emprender acciones en el día a día.

La Universidad a través de la FES Aragón al formar pedagogas y pedagogos está contribuyendo a servir a la sociedad, a promover y construir cultura, a fomentar la participación ciudadana, a formar sujetos ético-políticos, pero sobre todo **mujeres** del Distrito Federal y área metropolitana sensibles a las problemáticas comunes, digo mujeres porque el 90% de la población estudiantil del turno vespertino son mujeres.

#### ***b) Participación ciudadana más allá del sufragio***

La pedagogía se reconoce por estudiantes como una disciplina transversal que está obligada a elaborar lecturas en relación a la participación ciudadana y la política, por estar ligada a la filosofía, la historia y el derecho desde sus inicios.

Cuando esta investigación desde su título habla de los dispositivos de formación para la participación ciudadana se propone, a partir de los saberes y prácticas enunciadas y visualizadas por estudiantes, analizar los elementos que contribuyen a la formación de personas ético-políticas para diagnosticar el estado actual del cuidado de sí.

En este momento histórico las universitarias y los universitarios enuncian reiteradamente la importancia de expandir el cuidado de sí, ya no sólo es un imperativo para los hombres, sino también para mujeres, niñas, niños, indígenas, extranjeros, blancos, negros, morenos, orientales, latinos, occidentales, etc., para todo ser humano. El cuidado de sí no sólo implica preocuparme por mí y mis semejantes que son humanos, sino por el cuidado del agua, del medio, animales, plantas, arboles, no tirar basura, reciclar, etc. El auténtico ejercicio del cuidado y gobierno de sí es la participación ciudadana, un pensar que lo que me afecta a mí le afecta a los demás, lo que haga por mí repercutirá en los demás.

La participación ciudadana es la manifestación de un trabajo ético-político del sujeto que se rige por ciertos valores y reglas al mismo tiempo que se transforma a sí

mismo; es un proyecto de vida que se comparte con todos en busca de expandir nuestras mejoras y bienestar en todos los sentidos. Por ello, se contempla en los discursos estudiantiles que el mayor reto del cuidado de sí como participación ciudadana es incluir a todas y a todos, razas, géneros, condiciones sociales y económicas en un diálogo para desenmascarar la ignorancia que se ignora. Se mira como tarea urgente rescatar a la participación ciudadana desde lo ético-político para poder pasar a lo jurídico.

Se alcanza a ver que el egoísmo o encapsulamiento del sujeto es una muralla que nos impide efectuar acuerdos, organizarnos, ser solidarios, tomar la palabra y tomar decisiones para vivir y ejercer una auténtica democracia participativa. Los procesos de elecciones para Consejeros Universitarios como elemento de la democracia representativa vivida por estudiantes, es un mecanismo que se vislumbra como economizador de la democracia al punto de olvidarse de las personas que dependen de él, no se halla el sentido de ejercer mecánicamente un voto si la persona no se siente representada. No hay un interés a votar porque se ve como un proceso ajeno a los intereses comunes.

Las propuestas de los Consejeros Universitarios se ven ajenas porque no hay acercamientos del candidato a representante con las personas y su discurso o propuestas son retóricas o quedan en promesas que no se cumplirán, resultando ser el gancho para que gane la elección, pero ya elegido se olvida de lo que prometió. Propuestas son planteadas sin consultar a los estudiantes y ello hace ajeno el proceso. No hay mecanismos de consulta donde todas las partes se vean reflejadas en un proceso equitativo, por eso no se cree en el cambio a partir de un simple voto, además votar es un procedimiento que no permite el diálogo ni el encuentro con el otro.

Los saberes y prácticas locales nos hacen ver que están atravesados por los saberes y prácticas macro (mundiales, nacionales y estatales), lo que incide en mayores exigencias para la Universidad, tanto cuantitativas como cualitativas –financieras, administrativas, culturales, políticas, curriculares, tecnológicas, científicas, gestoras, éticas, jurídicas, etc.- y que generan una lucha por establecer prioridades. En cuanto

al espacio de la licenciatura de la FES Aragón, la Universidad está cumpliendo su tarea cabalmente, pero todavía le falta mucho por hacer y construir, además no toda la carga se la queremos poner a ella, pues no es el único espacio del que depende la cultura y la formación de la ciudadanía, no es el único dispositivo que incide en la formación de sujetos.

La licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón es un dispositivo que lucha día a día porque la juventud estudiantil que asiste a sus aulas piense de otro modo, tome decisiones y emprenda acciones para transformar su vida cotidiana y el entorno que nos es común; exhorta a ejercer la solidaridad, justicia, equidad, libertad y diálogo no sólo teórica o metodológicamente sino en el acontecer diario que busca construir proyectos comunes alternativos a la opresión. Es de hacer notar que los cambios parecieran no ser visibles pero se están dando porque la lucha contra la colonización global y el neoliberalismo está en marcha, no ha extinguido su fuego, todavía tenemos posibilidades.

### **c) Las posibilidades**

Llama la atención la infinidad de proyectos ideados para el cuidado de sí por estudiantes de la licenciatura en pedagogía, lo que hace falta es adscribirlos a un proyecto de nación construido por todas y todos, donde se tomen en cuenta todas y cada una de las personas y el estado plural se refleje con equidad y no con plutocracia o partidocracia; no sólo organizarnos en los espacios escolarizados sino desde cualquier espacio o institución y desde cualquier disciplina o ciencia para resistir y derrocar las relaciones de poder tiránicas y llegar a acuerdos de conjunto y no donde unos pocos tomen las decisiones a su conveniencia.

Las funcionarias y funcionarios, así como docentes y estudiantes de la Facultad de Estudios Superiores Aragón y de todos los espacios escolarizados requerimos visualizar que para fomentar una vida democrática se necesitan procesos de participación ciudadana donde se ejerza la parrhesía filosófica que busque la justicia, equidad, solidaridad y diálogo como reflejo del *gobierno y cuidado de sí*, lo que nos

llevará a construir proyectos locales, municipales, estatales, nacionales, internacionales y mundiales que nos exhorten a conocernos y comprendernos ética y políticamente y a partir de ello, erigir mecanismos que nos permitan cubrir nuestras necesidades básicas y tener una vida digna pensada y acordada en común, donde la pobreza, hambruna, violencia, deterioro ambiental, analfabetismo, desempleo, enfermedades, corrupción, impunidad, etc., sean erradicadas gradualmente y desde nuestros contextos, no desde un todo homogéneo porque las necesidades de unos no son iguales a las de otros. Por ejemplo, a veces queremos enseñar computación y donar computadoras en lugares donde no hay energía eléctrica o enseñar a ahorrar agua donde la gente vive en sequía.

La participación ciudadana al remitir a reglas y valores jurídicos establecidos como leyes escritas requiere ser trascendida por una nueva participación ciudadana ética-política que se construya desde el pueblo con nuevas formas acordes a nuestras necesidades, tiempo, recursos y problemáticas, abriendo espacios públicos que permitan crear modos alternativos de vida donde se ejerza una auténtica democracia, no una democracia capitalista de mercado. Más que hablar de etiquetas republicanas, comunitaristas o liberales hay que poner manos a la obra.

Requerimos abrir más espacios públicos donde la consulta y el diálogo sean imprescindibles, pero antes exhortar y persuadir que el *cuidado y gobierno de sí* es esencial. Necesitamos construir más medios de comunicación radicales donde se visualicen y enuncien discursos y prácticas para la liberación, lugares de visibilidad donde se muestre al diálogo como elemento de la vida cotidiana que permite conocer las problemáticas que nos son comunes local o nacionalmente, donde todas las voces tengan la obligación y posibilidad para expresarse sin censura para dar cuenta de todas las problemáticas que parecieran nos son ajenas, pero de las que formamos parte.

Si la participación ciudadana es *cuidado y gobierno de sí* para contribuir a cuidar y gobernar la ciudad ¿cómo nos cuidamos y gobernamos para cuidar y gobernar la ciudad o Estado?

## 6.2 Los alcances de la investigación

Esta investigación tuvo como objetivo desde el momento de elegir el tema conocer por qué hablar de democracia y participación ciudadana es un discurso tan común que remite sólo a lo jurídico, pero sobre todo a la votación de la ciudadanía en comicios nacionales, estatales, municipales o locales.

El posicionamiento que se pretendía construir era más allá de lo jurídico y con una mirada pedagógica, algo de principio arduo y complicado, lo que exigió elaborar una genealogía del objeto para poder comprender de dónde deviene eso que actualmente decimos y hacemos en relación a la participación ciudadana y la democracia.

Considero que el reto se logró, pues dimos cuenta a través de la construcción del objeto de estudio que la Pedagogía y los pedagogos desde la antigua Grecia han sido parte constitutiva de la democracia radical al exigir isegoría (igualdad de palabra), isonomía (igualdad ante la ley), pero sobre todo parrhesía y cuidado de sí; más allá de los estatutos jurídicos importa el posicionamiento ético-político que se tenga como sujetos.

El objetivo general de la investigación (*Analizar los dispositivos de formación para la participación ciudadana que se generan en la licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón a partir de la Genealogía Foucaultiana, con la finalidad de dar cuenta de la formación ética que están suscitando los dispositivos*) cumplió su cometido y rebasó sus expectativas, pues también se analizaron otros dispositivos en los que las y los jóvenes estudiantes confluyen como la televisión y el entorno familiar.

Este proceso de investigación abre las puertas a futuras investigaciones pedagógicas, sociológicas, jurídicas, políticas, educativas, antropológicas, filosóficas, etc., para que consideren a la democracia participativa o participación ciudadana desde las categorías desempolvadas y poco discutidas que nacen con y al mismo tiempo que la democracia como son: *el **cuidado de sí**, la **parrhesía filosófica** (decir y vivir veraz o franco) y la **dikaiosyne** (justicia).*

Los discursos jurídicos y políticos en torno a la democracia y a los derechos humanos se han olvidado de la esencia de la democracia. No hay democracia sin parrhesía ni dikaiosyne, ya que son elementos imprescindibles en la formación de sujetos ético-políticos, sujetos que *cuidan de sí*. Lo único que contemplan son el estado de la isegoría (igualdad de palabra) e isonomía (igualdad ante la ley) en nuestro tiempo, lo que desemboca en investigaciones de corte cuantitativo, cuando lo que nos hace falta en este momento histórico es aprendernos cualitativamente, conocer cómo estamos formando nuestro espíritu, cuáles son las dificultades ético-políticas que nos llevan a la desunión o insensibilidad humana, por qué la justicia ha dejado de ser una verdad hallada en el alma y se ha convertido en un proceso que ejerce venganza o castigo, por qué la parrhesía no está siendo un ejercicio de funcionarios, representantes de gobierno, policías y militares que tienen como tarea velar por las diversas necesidades e intereses de las mexicanas y mexicanos y no por sus propios intereses.

Cuestiones que dejan pendiente investigar cómo están siendo los procesos de formación de los funcionarios y trabajadores públicos, así como representantes de gobierno; cómo gestionan los directores, secretarios académicos y rectores de los espacios universitarios la participación ciudadana; qué políticas educativas locales, estatales y nacionales construyen proyectos de gestión para la participación ciudadana. Falta leer la vida cotidiana en torno a la participación ciudadana de otros espacios universitarios de la UNAM y de otras instituciones para conocer cómo se están formando las y los jóvenes de diversas licenciaturas y posgrados, además de otros sistemas educativos

Por lo pronto, queda decir que la tarea de pedagogas y pedagogos no está siendo ajena a la participación ciudadana, sino que es adherente a ella en el devenir histórico, no se vale escuchar que quien se autonombre pedagoga o pedagogo enuncie: “no me gusta la política”, porque su tarea profesional es hacer y exhortar a la política, más bien se tiene una mala concepción de política porque se cree referente a los discursos de funcionarios, cuando política es pensar, dialogar y accionar proyectos para el bien común.



## 🍏 BIBLIOGRAFÍA 🍏

- Abbagnano, Nicola (2007), *Diccionario de Filosofía*, 4ª edición, México, FCE.
- Alcántara, Armando, Pozas, Ricardo y Torres Carlos Alberto (coords.) (2007), *Educación, Democracia y Desarrollo en el Fin de Siglo*, 2ª edición, México, Siglo XXI.
- Aronowitz, Giroux, Henry, et al (1998), *Maestros, Formación, Práctica y Transformación Escolar*, 2ª edición, Argentina, Miño y Dávila.
- Ball, Stephen J. (comp.) (1997), *Foucault y la Educación. Disciplinas y saber*, España, Morata.
- Banco Mundial (2003), *Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos desafíos para la educación terciaria*, Estados Unidos, BIRF-Banco Mundial.
- Bárcena, Fernando (1997), *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*, España, Paidós.
- Bauman, Zygmunt (2002), *La Hermenéutica y las Ciencias Sociales*, Argentina, Nueva Visión.
- Berlin, Isaiah (2004), *La Traición de la Libertad. Seis enemigos de la libertad humana*, México, FCE.
- Bernstein, Basil (1994), *La Estructura del discurso pedagógico: Clases, Códigos y Control*, España, Morata.
- Bernstein, Basil (1998), *Pedagogía, control simbólico e identidad: Teoría, investigación y Crítica*, España, Morata.
- Bindé, Jérôme (dir.) (2010), *¿Hacia dónde se dirigen los valores? Coloquios del siglo XXI*, México, FCE.
- Bobbio, Norberto (2006), *Liberalismo y democracia*, México, FCE.
- Bobbio, Norberto (2006<sub>b</sub>), *La Teoría de las Formas de Gobierno en la Historia del Pensamiento Político*, México, FCE.
- Bonvecchio, Claudio, et al (2002), *El Mito de la Universidad*, 12ª edición, México, UNAM-Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (2008), *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*, 8ª edición, México, Siglo XXI.
- Brovetto, Jorge (1998), *Conferencia Mundial sobre Educación Superior. La Educación Superior en el siglo XXI. Visión y Acción*, Uruguay, UNESCO.
- Camps, Victoria (1999), *Paradojas del individualismo*, España, Drakontos.

- Castañeda, Adelina, Navia, Cecilia y Yurén Teresa (coords.) (2004), *Formación, Distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización*. México, Limusa.
- Castoriadis, Cornelius (2005), *Ciudadanos sin Brújula*, México, Ediciones Coyoacán.
- Castro, Inés (coord.) (2006), *Educación y Ciudadanía. Miradas múltiples*, México, Plaza y Valdés.
- Colom, Cañellas Antoni J. (1982), *Teoría y Metateoría de la Educación*, México, Trillas.
- Conferencia Internacional sobre Seguridad y Justicia en Democracia (2011), *Elementos para la Construcción de una Política de Estado para la Seguridad y la Justicia en Democracia*, México, UNAM-IIDC.
- Constante, Alberto, Priani, Ernesto y Gómez Rafael (coords.) (2008), *Michel Foucault. Reflexiones sobre el saber, el poder, la verdad y las prácticas de sí*, México, UNAM-FFyL.
- Covarrubias, Villa Francisco (2002), *La Generación Histórica del Sujeto Individual*, México, UPN.
- Crouch, Colin (2004), *Posdemocracia*, México, Taurus.
- Dahl, Robert. A (1998), *Un Prefacio a la Teoría Democrática*, 3ª edición, México, Gernika.
- D´Angelo, Hernández Ovidio (2005), *Autonomía integradora y transformación social. El desafío ético-emancipatorio de la complejidad*, Cuba, Publicaciones Acuario.
- De Alba, Alicia y Martínez Delgado Manuel (coords.) (2011), *Pensar con Foucault. Nuevos horizontes e imaginarios en educación*, México, UNAM-UAZ.
- De Francisco, Andrés (2007), *Ciudadanía y democracia. Un enfoque republicano*, España, Catarata.
- De la Roca, Rocío (2003), *De la Juventud... Navegaciones contra y multiculturales*, México, Lucerna Diogenis.
- De Sousa, Santos Boaventura (coord.) (2005), *Democratizar la Democracia. Los caminos de la democracia participativa*, México, FCE.
- Deleuze, Gilles (1987), *Foucault*, España, Paidós.
- Deleuze, Gilles, et al (1995), *Michel Foucault Filósofo*, España, Gedisa.
- Delors, Jacques (1998), *La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI*, Francia, Ediciones UNESCO.

- Diamond, Larry y Marc F. Plattner (comp.) (1996), *El Resurgimiento Global de la Democracia*, México, UNAM-IIS.
- Díaz, Barriga Ángel y Concepción Barrón Tirado (1984), *El Currículum de Pedagogía. Un estudio exploratorio desde una perspectiva estudiantil*, México, UNAM-ENEP Aragón.
- Drancourt, Michel (2009), *The new dynamics of higher education: from development to sustainable development (reinventing progress)*, Francia, UNESCO.
- Ducoing, Patricia (1990), *La Pedagogía en la Universidad de México 1881-1954*, México, CESU-UNAM, Tomo I y II.
- Durkheim, Emilio (2001), *Educación y Sociología*, México, Colofón.
- Escamilla, Salazar Jesús (coord.) (2004), *Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía, 2ª edición*, México, UNAM-FES Aragón.
- Escamilla, Salazar Jesús (coord.) (2009), *Los Derechos Humanos y la Educación. Una mirada pedagógica en el contexto de la globalización*, México, UNAM-Miguel Ángel Porrúa.
- Estrada, Saavedra Marco (1995), *Participación Política y Actores Colectivos, 2ª edición*, México, Plaza y Valdés-UIA.
- Ferry, Gilles (1990), *El Trayecto de la Formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, UNAM-Paidós.
- Ferry, Gilles (1997), *Pedagogía de la Formación*, Argentina, Novedades Educativas.
- Filloux, J.C. (1990), *Algunas Consideraciones sobre la Investigación en Educación*, Traducción de Ricardo Sánchez Puentes, México, CESU-UNAM.
- Follari, Roberto A. (2007), *¿Ocaso de la escuela? Los nuevos desafíos educativos*, Argentina, Homo Sapiens.
- Foucault, Michel (1969), "Humanismo implica fofería", en: *Conversaciones con Lévi-Strauss, Foucault y Lacan*, España. Recuperado el 23 de enero de 2011 en <http://www.contranatura.org/articulos/Filos/Foucault-Humanismo.htm>
- Foucault, Michel (1980), *Microfísica del Poder, 2ª edición*, España, La Piqueta.
- Foucault, Michel (1990), *Genealogía del Racismo*, Argentina, Altamira.
- Foucault, Michel (1990<sub>b</sub>), *Tecnologías del Yo y otros textos afines*, España, Paidós.
- Foucault, Michel (1999), *Estética, Ética y Hermenéutica. Obras esenciales, volumen III*, España, Paidós.
- Foucault, Michel (2006), *La Hermenéutica del Sujeto, 2ª edición*, México, FCE.

- Foucault, Michel (2008), *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*, 35ª edición, México, Siglo XXI.
- Foucault, Michel (2009), *Historia de la Sexualidad 2. El uso de los placeres*, México, Siglo XXI.
- Foucault, Michel (2010), *El Gobierno de Sí y de los Otros*, Argentina, FCE.
- Freire, Paulo (2004), *El Grito Manso*, México, Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2008), *Pedagogía del Oprimido*, 58ª edición, México, Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2009), *La Educación como Práctica de la Libertad*, México, Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2009b), *Política y Educación*, México, Siglo XXI.
- Furlán, Alfredo, Pasillas, Miguel ángel (1993), *El Campo Pedagógico*, México, Universidad de Colima.
- Gadamer, Hans-Georg (1997), *Verdad y Método*, 7ª edición, España, Ediciones Sígueme.
- Gadamer, Hans-Georg (2000), *El Problema de la Conciencia Histórica*, 2ª edición, España, Tecnos.
- Gadotti, Moacir (2003), *Perspectivas Actuales de la Educación*, Argentina, Siglo XXI.
- García, de la Sierra Rodrigo (2006), "Formación y Arqueología Discursiva" en: Ezcurdia, José (Dir.), *Configuraciones Formativas I. El estallido del concepto de formación*, México, Universidad de Guanajuato, pp. 25-40.
- Garibay, Ángel María (2003), *Mitología Griega. Dioses y Héroe*s, 20ª edición, México, Porrúa.
- Giroux, Henry, Flecha, Ramón (1994), *Igualdad Educativa y Diferencia Cultural*, 2ª edición, España, El Roure.
- Giroux, Henry (2006), *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, 4ª edición, México, UNAM-Siglo XXI.
- Gómez, Espelosín Francisco Javier (2001), *Historia de Grecia antigua*, España, Akal.
- Gómez, Oyarzún Galo (1998), *La Universidad a Través del Tiempo*, México, Universidad Iberoamericana.
- Gómez, Sollano Marcela y Orozco Fuentes Bertha (coords.) (2004), *Espacios Imaginarios y Sujetos de la Educación en la Transición Epocal*, México, Plaza y Valdés.
- González, Villarreal Roberto (2010), *El Taller de Foucault*, México, UPN.

- Greblo, Edoardo (2002), *Democracia. Léxico de Política*, Argentina, Nueva Visión.
- Grondin, Jean (2002), *Introducción a la Hermenéutica Filosófica*, España, Herder.
- Gutiérrez, Francisco (2008), *Educación como Praxis Política*, 11ª edición, México, Siglo XXI.
- Habermas, Jürgen (1989), *El Discurso Filosófico de la Modernidad*, España, Taurus.
- Held, David (2007), *Modelos de Democracia*, España, Alianza Editorial.
- Hegel, G. W. F. (1985), *Filosofía del Derecho*, 2ª edición, México, UNAM.
- Hegel, G. W. F. (1991), "Necesidad y Fin del Arte", en Adolfo Sánchez Vázquez, *Antología. Textos de Estética y Teoría del Arte*, México, UNAM, pp. 71-80.
- Hegel, G. W. F. (2003), *Fenomenología del Espíritu*, México, FCE.
- Heidegger, Martín (2005), *El Ser y el Tiempo*, 2ª edición, México, FCE.
- Hidalgo, de la Vega María José, Sayas, Abengochea Juan José, Roldán, Hervás José Manuel (2008), *Historia de la Grecia Antigua*, España, Universidad de Salamanca.
- Honoré, Bernard (1980), *Para una Teoría de la Formación. Dinámica de la formatividad*, España, Narcea.
- Horkheimer, Max, Adorno, W. Theodor (1998) *Dialéctica de la ilustración. Fragmentos filosóficos*, 3ª edición, España, Trotta.
- Hoyos, Medina Carlos Ángel, et al, (1997), *Epistemología y Objeto Pedagógico. ¿Es la Pedagogía una ciencia?*, 2ª edición, México, Plaza y Valdés.
- Hoyos, Medina Carlos Ángel, et al (2002), *Formación Pedagógica. La docencia y el presente*, México, Lucerna Diogenis.
- Hunter, Ian (1998), *Repensar la Escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*, España, Pomares.
- Jaeger, Werner (2010), *Paideia: Los ideales de la cultura griega*, 2ª edición, México, FCE.
- Juárez, Hernández Fernando (2007), *Pedagogía: ¿Disciplina en Extinción? Atinos y desatinos de un estudio*, México, UPN-Pomares.
- Locke, John (2008), *Ensayo sobre el gobierno civil*, 5ª edición, México, Porrúa.
- Lucas, Marín Antonio y Ángela García (editores) (2001), *Formación para la Participación Ciudadana. Las organizaciones en el siglo XXI*, Argentina, Lumen Humanitas.

- Luengo, Enrique (comp.) (2001), *Educación, Mundialización y Democracia: Un circuito crítico*, México, Universidad Iberoamericana-ITESO.
- Martínez, Bloom Alberto y Mariano Narodowski (comps.) (1997), *Escuela, Historia y Poder. Miradas desde América Latina*, Argentina, Ediciones Novedades Educativas.
- Martínez, González Raquel Amaya (1993), *Diagnóstico Pedagógico. Fundamentos Teóricos*, España, Universidad de Oviedo.
- Martínez, Jaume, Cabello, Josefa, Sacristán, José Gimeno, Gutiérrez, Pérez, Francisco, Simón M., Elena, Torres, Jurjo (2003), *Ciudadanía, poder y Educación*, España, Graó.
- Marx, Carlos y Engels Federico (s. f), *Obras Escogidas*, Editorial Progreso Moscú.
- McLaren, Peter (1995), *La Escuela como Performance Ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*, México, Siglo XXI-UNAM.
- McLaren, Peter y Farahmandpur Ramin (2006), *La Enseñanza contra el Capitalismo Global y el Nuevo Imperialismo. Una Pedagogía Crítica*, México, Editorial Popular.
- McLaren, Peter y Jaramillo Nathalia (2006<sub>b</sub>), *Pedagogía y Praxis en la Era del Imperio*, México, Editorial Popular.
- Medel, Bello José, Pasillas, Miguel Ángel, Furlán, Alfredo, et al (1994), *La Pedagogía hoy. Memoria del Coloquio*, México, FFYL-UNAM.
- Medina, Núñez Ignacio (2005), *Democracia y participación ciudadana: la herencia de la cultura política griega*. Recuperado el 19 de abril de 2011, de <http://www.angelfire.com/folk/latinamerica/Libros/Democracia2005.pdf>
- Meneses, Gerardo (2004), *Formación y Teoría Pedagógica*, 2ª edición, México, Lucerna Diogenes.
- Merino, Mauricio (s. f.), *La Participación Ciudadana en la Democracia*, México, IFE, Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática Número 4.
- Morín, Edgar (1999), *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*, Francia, UNESCO.
- Newman, John Henry (2002), *Acerca de la Idea de Universidad*, México, Umbral.
- Nietzsche, Friedrich (2005), *Genealogía de la Moral*, 3ª edición, México, Grupo Editorial Tomo.
- Ornelas, Carlos (2006), *El Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Ortega y Gasset, José (2001), *Misión de la Universidad*, Argentina. Recuperado el 7 de febrero de 2010, de <http://www.esi2.us.es/~fabio/mision.pdf>

- Peña, Javier (2000), *La Ciudadanía Hoy: Problemas y propuestas*, España, Universidad de Valladolid.
- Platón (2005), *Diálogos*, 29ª edición, México, Porrúa.
- Platón (s. f.), *El primer Alcibíades o de la naturaleza humana*. Recuperado el 3 de enero de 2011, de <http://www.filosofia.org/cla/pla/azf01111.htm>
- Popkewitz, Thomas, Brennan, Marie (comps.) (2000), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*, España, Pomares.
- Rawls, John (2010), *Teoría de la Justicia*, 2ª edición, México, FCE.
- Ricoeur, Paul (2008), *Sí mismo como otro*, México, Siglo XXI.
- Ricoeur, Paul (2009), *Educación y Política. De la historia personal a la comunión de libertades*, Argentina, Prometeo Libros.
- Rodríguez, Adrados Francisco (1997), *Historia de la democracia. De Solón a nuestros días*, España, Temas de Hoy-Ensayo.
- Rojas, Díaz Durán Alejandro, Colina, Rubio Ricardo (2007), *La Participación Ciudadana*, México, Porrúa.
- Rousseau, Juan Jacobo (2004), *El Contrato Social*, 14ª edición, México, Porrúa.
- Sartori, Giovanni (2006), *¿Qué es la Democracia?*, México, Taurus.
- Schultz, Theodore W. (2001), "La Inversión en Capital Humano", en: Enguita, Mariano (editor), *Sociología de la Educación*, España, Ariel, pp. 85-96.
- Solón (s. f.), *Eunomía*. Recuperado el 5 de abril de 2011, <http://blogs.20minutos.es/poesia/2009/09/11/eunomaaa-buen-gobierno-solain-atenas-600-a-c/>
- Soriano, Peña Reinalda y Ávalos María Dolores (coords.) (2009), *Análisis Político del Discurso. Dispositivos intelectuales en la investigación social*, México, Juan Pablos.
- Souto, Marta, et al (1999), *Grupos y Dispositivos de Formación*, Argentina, Ediciones Novedades Educativas.
- Speake, Graham (1999), *Diccionario Akal de Historia del Mundo Antiguo*, España, Akal.
- Terrén, Eduardo (1999), *Educación y Modernidad. Entre la utopía y la burocracia*, España, Anthropos.
- Touraine, Alain (2001), *¿Qué es la Democracia?*, 2ª edición, México, FCE.

- Touraine, Alain (2006), *Crítica de la Modernidad*, 2ª edición, México, FCE.
- Tucídides (s. f.), *El Discurso Fúnebre de Pericles*. Recuperado el 15 de abril de 2011, <http://www.primerolagente.com.ar/img/pericles.pdf>
- Villaseñor, García Guillermo (2003), *La Función Social de la Educación Superior en México. La que es y la que queremos que sea*, México, UAM-UNAM.
- Zamarrón, Eduardo (2006), *Modelos de democracia. Los alcances del impulso participativo*, México, Instituto de Investigaciones Dr. José Ma. Luis Mora.
- Zazueta, Villegas Ricardo (2003), *Participación Ciudadana. La democracia de todos los días*, México, Porrúa-Universidad Anáhuac.

### **Artículos**

- Álvarez, Marín Ana María (2010), *El cuidado del agua para el cuidado de sí mismo*, en: *Matices. Revista de Posgrado*, número 13, México. Recuperado el 1 de agosto de 2011, de <http://journals.unam.mx/index.php/matices/article/view/25789>
- García, Nieto Narciso (1995), *El Diagnóstico Pedagógico en la Educación Infantil*, en: *Revista Complutense de Educación*, Volumen 6, Número 1. España.
- Jiménez, Sureda Montserrat (2009), *La mujer en la esfera laboral a lo largo de la historia*. Recuperado el 1 de agosto de 2011, de <http://www.raco.cat/index.php/Manuscripts/article/viewFile/181204/233855>
- Laguna, Barrera Gelacio (2008), *Participación Ciudadana*. Recuperado el 19 de julio de 2010, de <http://www.monografias.com/trabajos59/participacion-ciudadana/participacion-ciudadana2.shtml>
- Tedesco, Juan Carlos (1996), *La Educación y los Nuevos Desafíos de la Formación del Ciudadano*. Recuperado el 5 de abril de 2011, de [http://www.nuso.org/upload/articulos/2548\\_1.pdf](http://www.nuso.org/upload/articulos/2548_1.pdf)
- Vásquez, Rocca Adolfo (2007), *El vértigo de la sobremodernidad: No lugares, espacios públicos y figuras del anonimato*. Recuperado el 28 de julio de 2010, de [http://www.ucm.es/info/nomadas/16/avrocca\\_sobremodernidad.pdf](http://www.ucm.es/info/nomadas/16/avrocca_sobremodernidad.pdf)
- Velázquez, Vázquez Daniel (2009), *El Estrés en los Profesores de la Universidad Autónoma de Madrid*. Recuperado el 25 de octubre de 2011, de [http://www.uam.es/departamentos/stamaria/didteo/Paginas/Investigacion\\_Publicacion es-Revista\\_14.htm](http://www.uam.es/departamentos/stamaria/didteo/Paginas/Investigacion_Publicacion es-Revista_14.htm)



## **Tesis**

-Jiménez, Zaldívar María Elena (2006), *Estudio de Egresados: Una estrategia para fortalecer la formación del profesional en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón*, Tesis de Maestría en Enseñanza Superior, México, UNAM-FES Aragón.

## **Hemerografía**

-Carrasco, Araizaga Jorge (2011), "El país al borde del sálvese quien pueda", *Proceso*, núm. 1788, pp. 12-14.

## **Páginas web**

[www.e-torredebabel.com/.../Arquilo-co-Paros-biografia-D-E-H-A.htm](http://www.e-torredebabel.com/.../Arquilo-co-Paros-biografia-D-E-H-A.htm)

[centros5.pntic.mec.es/ies.valdehierro/.../page4.html](http://centros5.pntic.mec.es/ies.valdehierro/.../page4.html)

[http://es.wikipedia.org/wiki/CI%C3%ADstenes\\_de\\_Atenas](http://es.wikipedia.org/wiki/CI%C3%ADstenes_de_Atenas)

[http://www.sat.gob.mx/sitio\\_internet/princ\\_fisc\\_p/131\\_8159.html](http://www.sat.gob.mx/sitio_internet/princ_fisc_p/131_8159.html)

<http://arteyculturaparamexico.wordpress.com/2009/10/02/26/>

<http://www.cefp.gob.mx/publicaciones/nota/2011/mayo/notacefp0162011.pdf>

<http://www.aragon.unam.mx/noticias/gaceta/aragon/pdf/269.pdf>

<http://www.unam.mx>