

11

COLECCIÓN DE
INVESTIGACIONES
EN DERECHO

Michel Foucault: discurso y poder

Adriana María Ruiz Gutiérrez &
David Antonio Rincón Santa (compiladores)



Grupo de Investigación sobre Estudios Críticos
Escuela de Derecho y Ciencias Políticas



Universidad
Pontificia
Bolivariana

194
U58

Universidad Pontificia Bolivariana. CIDI. Grupo de Investigación sobre Estudios Críticos, autor
Michel Foucault : discurso y poder / Adriana María Ruiz Gutiérrez y David Antonio Rincón Santa, compiladores -. Medellín: UPB, 2017.
326 páginas, 17 x 24 cm. (Colección de Investigaciones en Derecho, No. 11)
ISBN: 978-958-764-454-8
ISBN: 978-958-764-455-5 Versión web

1. Foucault, Michel, 1926 – 1984 – Crítica e interpretación – 2. Filosofía – Francia – 3. Educación – 4. Exclusión social – 5. Biopolítica – I. Ruiz Gutiérrez, Adriana María, compilador – II. Rincón Santa, David Antonio, compilador – III. Título – (Serie)

CO-MdUPB / spa / rda
SCDD 21 / Cutter-Sanborn

© Adriana María Ruiz Gutiérrez
© David Antonio Rincón Santa
© Enán Arrieta Burgos
© Esteban González Jiménez
© Hernando Blandón Gómez
© Julia Urabayen
© Luis Bernardo Ruiz Jaramillo
© Tommaso Gazzolo
© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana
Vigilada Mineducación

Michel Foucault: discurso y poder

ISBN: 978-958-764-454-8

ISBN: 978-958-764-455-5 (versión web)

Primera edición, 2017

Escuela de Derecho y Ciencias Políticas

Grupo de Investigación sobre Estudios Críticos

Línea de investigación en Conflictos, violencias y resistencias.

Proyecto de investigación Biopolítica de la sobrevida: exclusión y control en estado de excepción

Radicado 272B-09/14-37

Gran Canciller UPB y Arzobispo de Medellín: Mons. Ricardo Tobón Restrepo

Rector General: Pbro. Julio Jairo Ceballos Sepúlveda

Vicerrector Académico: Álvaro Gómez Fernández

Decano Escuela de Derecho y Ciencias Políticas: Luis Fernando Álvarez Jaramillo

Editor: Juan Carlos Rodas Montoya

Coordinadora de Producción: Ana Milena Gómez Correa

Diagramación: Geovany Snehider Serna Velásquez

Corrector de Estilo: David Rincón Santa

Ilustraciones: Hernando Blandón Gómez

Dirección Editorial:

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2017

E-mail: editorial@upb.edu.co

www.upb.edu.co

Telefax: (57)(4) 354 4565

A.A. 56006 - Medellín - Colombia

Radicado: 1578-09-05-17

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito, sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.



D

Diálogo entre Foucault y Rancière, a partir de tres experiencias de formación en diseño gráfico

Hernando Blandón Gómez¹
Universidad Pontificia Bolivariana (Colombia)

“La voluntad de verdad, como los otros sistemas de exclusión, se apoya en una base institucional: está a la vez reforzada y acompañada por una densa serie de prácticas como la pedagogía, el sistema de libros, la edición, las bibliotecas, las sociedades de sabios de antaño, los laboratorios actuales y por la forma que tiene el saber de ponerse en práctica en una sociedad, en la forma que es valorado, distribuido, repartido y en cierta forma atribuido” (Foucault, 1970, p. 22).

“La revolución estética se desarrolla como una interminable ruptura con ese modelo jerárquico del cuerpo, la historia y la acción” (Jacques Rancière, 2013, p.15).

¹ Doctorando en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Investigador adscrito a los grupos de investigación en Diseño y Gráfico y Estudios Críticos. Este texto se inscribe en el proyecto de investigación *El poder de la imagen: emancipación del hombre endeudado, a partir de Jacques Rancière* (CIDI-UPB). Correo electrónico: herando.blandon@upb.edu.co.

Introducción

Michel Foucault es un atento cuestionador. Sus obras constituyen agudas arqueologías de los discursos, prácticas e instituciones del poder, el saber y la subjetividad. El pensador francés no escatima ningún esfuerzo para entender *cómo* y *por qué* algo ha adquirido su estatus de evidencia incuestionable. En palabras más precisas, la preocupación de Foucault reside en entender cómo ese algo ha logrado instalarse como algo cierto en los regímenes de saber/verdad; cómo se ha establecido en una obviedad para el poder. Su labor analítica no consiste, entonces, en develar lo invisible de lo visible, sino, más bien, en hacer visible lo que, por estar a la vista, tan próximo, no se percibe. He aquí su riqueza, actualidad y vigencia. Se puede afirmar, entonces, que el trabajo del pensador francés radica, puntualmente, en cuestionar los regímenes de verdad, estableciendo, a su vez, una propuesta de emancipación humana mediante el uso de los placeres. Al igual que Foucault, Jacques Rancière es un creador de sentidos, aunque de un modo más contestatario. El autor propone una política de las capacidades (inteligencias) bajo la metódica de la igualdad, que recorre toda su propuesta filosófica. Para él, la crítica como emancipación permite pensar las condiciones de posibilidad de una política fundada en la estética. Así que mientras Foucault se propone cuestionar los regímenes de producción de verdad, Rancière examina críticamente los regímenes de igualdad.

Ahora, la obra de Foucault sorprende por su vigencia e impacto teórico y práctico en múltiples campos referidos al saber, el poder y la subjetivación, cuyas relaciones se enmarcan y actualizan a través de los distintos dispositivos disciplinarios y de control. La sociedad disciplinar, por ejemplo, hace uso de la relación conceptual *poder/saber* que, aunque inacabada, y, por lo tanto, abierta a múltiples interpretaciones, permite entender el dominio del poder sobre los afectos y los cuerpos. La disciplina se convierte en vigilancia, gestión y administración total de los individuos, transformando a las instituciones –entre ellas a la escuela– en centros de formación disciplinar de los sujetos, haciéndolos más eficientes y productivos para el capital. La escuela aporta al capital, individuos dóciles a las reglas de producción y generación de riqueza, ya que han introyectado la jerarquía, la calificación y la competencia, permanentemente examinadas. Hasta aquí la comprensión habitual. Por su parte, Rancière advierte que la disciplinarización de los individuos se realiza gracias a la relación jerárquica entre maestro y estudian-

te, quien escucha la explicación del maestro, quien se arroga el monopolio del saber y la experiencia. Rancière opone al maestro explicador la figura del maestro ignorante, quien parte del descubrimiento de las capacidades y las singularidades de los estudiantes, permitiéndole afirmar su singularidad y fuerza sensible capaz de transformar la realidad.

He aquí el encuentro, tan íntimo como indisociable, entre Foucault y Rancière, cuyo diálogo permite considerar otras modalidades de relación entre el saber y el poder, cuyo intersticio es la emancipación, que permite configurar un hombre nuevo; libre, a través de la educación, especialmente, estética. Después de una breve demarcación de las nociones disciplina, control y emancipación en los autores referidos, esta composición cuestiona el lugar de la teoría crítica, sus alcances y posibilidades en la afirmación del pensamiento y el imaginario universitario. Seguidamente, se retoma el vínculo poder/saber de la sociedad disciplinar, avanzando hacia los conceptos de emancipación, estética y política en las prácticas educativas. De este forma, se abordará la relación entre saber/emancipación, a partir de la formación estética, específicamente, en tres experiencias educativas, a saber: *Ciudad tatuada* (2016), *Cuerpo territorio* (2016) y *Medellín icónica* (2017), las cuales fueron realizadas en la Facultad de Diseño Gráfico de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB), permitiendo pensar y experimentar nuevas brújulas de comprensión y prácticas de emancipación.

Sociedad disciplinar: *saber/poder*

El vocablo disciplina deriva del latín *discipulus*, el que recibe una enseñanza de otro. Esta definición enlaza de manera inequívoca una relación de subordinación (poder) entre quien dirige, enseña o demuestra conocimiento con otro que debe apreciar lo enseñado. El término establece, además, una manera ordenada y metódica de hacer las cosas siguiendo un conjunto de reglas y normas estrictas, aplicables tanto en la familia como en la escuela. Antiguamente, la disciplina sirvió como instrumento de penitencia y de castigo en los claustros, evidenciando cierta articulación con lo punitivo de su quehacer disciplinante sobre la mentalidad y el comportamiento de los individuos, lo que, en palabras de Foucault, enmarca la relación poder/saber. En *Vigilar y castigar* (1977), especialmente, en el capítulo central *Los*

medios del buen encauzamiento, inspirado en el panóptico de Bentham, (el ojo que todo lo ve), Foucault avanza en sus consideraciones sobre la disciplina, agregando que el castigo produce cuerpos dóciles, es decir, cuerpos enseñables que sirven al poder en sus distintas manifestaciones.

El pensador francés, traza sus análisis sobre el poder disciplinar desde la soberanía moderna –una forma absoluta centralizada en la voluntad de una persona– hasta las sociedades disciplinarias del siglo XIX, cuyo ejercicio disciplinar se objetivaba en la esfera pública, a saber: la prisión, el manicomio, el hospital, la fábrica, la escuela, y, por supuesto, la universidad. En su análisis, Foucault encontró que, en la primera mitad del siglo XIX, todos los proyectos de reforma de las prisiones se referían al invento de Jeremías Bentham, el panóptico, en la que el autor hace una descripción de la prisión moderna y sus distintos dispositivos de disciplinarización, tales como la indagación y la confesión. En espacios como el manicomio opera, además de la indagación, el aislamiento, la asepsia y la medicalización de los enfermos. La fábrica, por su parte, con sus horarios de trabajo, la actualización de saberes para la producción y la jerarquización salarial, logra la disciplinarización de los obreros, haciéndolos más útiles para el mercado. Finalmente, la escuela, incluyendo, la universidad, con sus reglas de conducta y normalización de los saberes determina la mentalidad y el comportamiento de los estudiantes, quienes engrosaran, posteriormente, la cadena de producción.

Para Foucault: “El poder disciplinario, en efecto, es un poder que, en lugar de sacar y retirar, tiene como función principal la de “enderezar conductas”; o sin duda, de hacer esto para retirar mejor y sacar más” (2005, p.175). De esta forma, en las instituciones disciplinarias, el individuo pasa de un espacio cerrado a otro, cada uno con sus leyes y mecanismos: primero, la familia, después la escuela (acá ya no estás en tu casa), posteriormente, el cuartel (acá ya no estás en tu escuela), luego la fábrica, de tanto en tanto el hospital y, eventualmente, la prisión (Deleuze, 2005 p.1). Y aunque Foucault no alcanzó a desarrollar, ampliamente, la universidad como un espacio de disciplina, es menester incluirla, con sus distintos discursos y prácticas de disciplinarización del cuerpo y la mente en aras de lograr un individuo apto para la producción, el progreso, la competencia y el éxito.

De manera visionaria, Foucault advirtió la pronta desaparición o reforma de estas instituciones. Él pensaba que “solo se trataba de administrar su

agonía y de ocupar a la gente hasta la instalación de nuevas fuerzas que están golpeando en la puerta” (Deleuze, 2005, p. 2). Los lugares de encierro, específicamente, el panóptico buscaban bloquear y detener el mal, romper las comunicaciones, suspender el tiempo, en últimas, neutralizar al sujeto. Esta estrategia de reclusión o panoptismo, con sus metodologías de encierro, tratan de invisibilizar el cuerpo de los sujetos rechazados, excluidos, socialmente, por enfermedad mental o conducta social. La familia disciplina con sus reglas que incluyen la formación religiosa y su ética particular, amparándose en el factor legal de la mayoría de edad para ejercer acciones hasta sobre los hijos, quienes son su responsabilidad, pero entendida como propiedad. El ejército es, quizás, la institución más severa en el proceso disciplinar del sujeto. Allí, el encierro y la dominación-formación funcionan con premios y castigos, ascensos o bajas en la carrera militar, los cuales son permitido y exaltados como parte de éxito de ese sujeto en formación.

Ahora bien, la escuela como institución disciplinar utiliza otras estrategias de *encierro* y *dominación*, más subrepticias y sofisticadas, pero tan dominantes como las demás. Para la disciplina escolar, el cuerpo y la mente del estudiante son su objetivo: les da forma, modelando sus conocimientos y comportamientos, con el propósito de que respondan dócilmente a las fuerzas de producción. De manera que la disciplinarización del cuerpo está presente, no solo en la escuela, sino también en la vida militar, familiar, religiosa y fabril, esto es, en los lugares de encierro donde es posible ejercer la estrategia de dominación programada. De esta manera, y después de la transformación, el estudiante es aprobado para interactuar en el lugar donde fue formado. Cada institución se provee, pues, de un dispositivo de vigilancia y sometimiento.

En la escuela, por ejemplo, el dispositivo por excelencia es el examen, que combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las técnicas de la sanción que ordena. Es una estrategia normalizadora; una vigilancia de las conductas y los aprendizajes que permite calificar, clasificar, castigar o premiar. A propósito, Foucault establece que el examen opera sobre los individuos, diferenciándolos y, además, sancionándolos (Foucault, 1977, pp.186-187). Bajo este marco categorial, el examen es, entre todas las estrategias de dominación de la sociedad disciplinar, la más inherente al proceso formativo en la educación. En su acción ceremonial se conjuga el poder y la verdad. A partir del examen, la relación saber/poder adquiere un *corpus* que evi-

dencia su dominio sobre la mente del estudiante en todos los campos del saber. El examen es, pues, el dispositivo educativo que permite el ejercicio de la inclusión o la exclusión de una vida plena. Esta estrategia disciplinar ordena enrejar los campos del saber, pero, además, funciona como un catalizador de la vida, los logros y el desarrollo de los individuos en la sociedad. Finalmente, se puede afirmar que el examen es la estrategia reguladora y jerarquizante de los saberes y, por ende, uno de los organizadores sociales, económicos y políticos de la vida misma.

Esta estrategia para la inclusión-exclusión basada en el encierro y la modelación de las mentes y las conductas ha servido de base para delinear la sociedad de control del siglo XX y XXI. Se tiene entonces que la universidad, al igual que la escuela, prolonga su rol disciplinar y categorial al exigir un primer examen de admisión que determina las capacidades, los saberes y los talentos, en una palabra, las llamadas *competencias*. Como ente formador y disciplinar por excelencia, la institución universitaria continúa utilizando la evaluación como dispositivo de saber/poder. Con ella logra jerarquizar la enseñanza (conocimientos) y los resultados del aprendizaje (títulos), además de establecer la calidad académica del estudiante. Estas razones permiten la vigencia del examen oral y el escrito como dispositivo regulador de premios o castigos, aprobación o reprobación del curso, semestre o carrera. La sociedad disciplinar en la carrera por la medición para otorgar el diploma, incluye las pruebas saber, el acceso a las tarjetas profesionales para ciertas disciplinas y el uso del portafolio en diseño.

El régimen económico (pública/privada) también determina los tipos de evaluación, la calidad de los saberes otorgados, que redundan en las oportunidades para la vida laboral. En este sentido es claro, que, socialmente, la institución de la cual se obtiene el título (marca) es determinante. El taller, el *workshop*, el rápido (ejercicio de diseño) y otras estrategias didácticas hacen parte del nuevo modelo evaluativo, es decir, cambia el dispositivo, pero no el sistema disciplinario del siglo XVIII. La asistencia a clase y la *actitud* del estudiante hacen parte de los dispositivos reguladores del desempeño académico. Adicional a esto, cada semestre los estudiantes deben presentar exámenes parciales y finales que demuestran la adquisición de los saberes y las competencias para el ejercicio profesional. Bajo estas premisas disciplinares, la institución otorga el título que asegura al *sistema* que cuenta con un nuevo profesional en el campo.

El planteamiento de Foucault toma, entonces, tres dimensiones: la objetivación del sujeto por los discursos de la ciencia, la objetivación por prácticas que segregan y dividen seres humanos y la objetivación para transformarse a sí mismos en sujetos. Estas dimensiones configuran, a su vez, la triada: *poder, sujeto y saber*. Sin embargo, esta reflexión puede ser complementada con un campo fundamental: la estética. En este mapeo, el filósofo alemán George Menke desarrolló una amplia reflexión, a través de un análisis de *Vigilar y castigar*, enlazando la sociedad disciplinar con el surgimiento de la estética:

En efecto, en el marco de la naciente sociedad, el arte ya no aparece como representación de la soberanía, sino como producción y reproducción de subjetividad. Así entendida, la estética puede ser interpretada como una estrategia en la naciente forma de poder propia de la sociedad disciplinaria y como una ideología de ella (Menke, 2011, p. 26).

Según Menke, este nacimiento de la estética en la sociedad disciplinar del siglo XVIII puede ser entendido como un despliegue del sujeto moderno, no obstante, existen dos diferencias en el modo de comprender la subjetividad. En la sociedad disciplinar el sujeto aparece como instancia de auto-control eficiente; en el campo de la estética, este sujeto toma la noción de “fuerza” que, paradójicamente, impide la constitución de un sujeto:

Las fuerzas de un sujeto son algo que se sustrae a su control. Aún más, el propio sujeto es comprendido como fuerza, como algo que, a la vez, se sustrae a él mismo, a su completa disposición y control. Así entendido, el sujeto estético es –en oposición al sujeto producido por el poder disciplinario– un sujeto que no puede ser sometido desde afuera porque no puede someterse a sí mismo. Es por ello que la estética no puede considerarse sometida sin más al poder disciplinario, ni tampoco una mera ideología de este. Ella delinea más bien un horizonte de reflexión e interrogación sobre el sujeto del poder disciplinario al mostrar a éste como constituido en el interior de un haz de fuerzas en perpetuo conflicto que siempre habrán de sustraersele (Menke, 2011, p. 27).

Este sujeto estético, sujeto “fuerza” que no puede ser dominado desde afuera (lógicas del mercado, capital), somos todos. Es el sujeto artista que enunció Joseph Beuys: “Todo ser humano es un artista, un ser libre, llamado a participar en la transformación y la reorganización de las condiciones, el

pensamiento y las estructuras que dan forma a nuestras vidas” (Citado en Cuevas, 2012, p. 1). Para el planteo del sujeto emancipado, Beuys aclara que todos y cada uno tiene una sensibilidad plástica y creativa con la que puede transformar a la sociedad. La *creatividad*, continúa Beuys, es el verdadero capital, la verdadera “fuerza” revolucionaria y transformadora que está presente en cada individuo. De manera que el verdadero capital ha sido desde siempre nuestra capacidad creativa entendida como fuentes de transformación. Beuys habló de un arte social que abarca todo el ámbito político. Desde aquí el ser humano puede determinarse a sí mismo.

Mi lucha política no empieza con la transformación o la reestructuración en el ámbito de la economía, sino que parte de mi posición en el sistema educativo. Por este motivo siempre he dicho que la única fuerza revolucionaria es la creatividad humana, y he planteado la tesis (que en un principio suena un poco absurda) de que la única fuerza revolucionaria es el arte (Cuevas, 2012, p 1).

Este desplazamiento de la sociedad disciplinar al arte y su capacidad emancipatoria, nos permite entender, seguidamente, los conceptos clave en la práctica filosófica de Jacques Rancière. Su postura teórica puede entenderse como una apuesta por la igualdad, a partir del *reparto de lo sensible*, es decir, una economía de espacios, tiempos y formas de actividad y, de forma más precisa, en el principio de emancipación como resistencia de *los sin parte* (sin tiempo, sin espacio: invisibles) en el orden social.

Sociedad de control: *saber/emancipación*

Para Rancière, la igualdad constituye una afirmación de las inteligencias y, por consiguiente, una acción emancipadora que se da a partir del reconocimiento y el diálogo entre iguales. Bajo esta perspectiva, la igualdad no depende de lo social (a pesar de que está excluida de casi todo orden social), sino, estrictamente, de lo político donde está incluido el sistema estético y educativo. Según Rancière, la base política se encuentra constituida por una estética, que cumple una función política al rehabilitar el sentido de la comunidad, a través de la reconfiguración del espacio material y simbólico compartido, tal como aparece en Jean-Francois Lyotard (la estética de lo

sublime) y en Nicolás Bourriaud (arte relacional). Para Rancière todo arte es, pues, político.

En este sentido, para Rancière (2012), el arte relacional llama a un desplazamiento de la percepción al espacio del actor, una reconfiguración de los lugares de sentido, espacial y simbólico. No crea objetos sino situaciones y encuentros, proximidad entre los seres, nuevas relaciones sociales. El arte escapa del mundo del mercado para crear otros espacios que se contraponen a la vida cotidiana para favorecer un intercambio humano diferente. El arte desarrolla un proyecto político cuando acoge la esfera relacional, lo social, problematizando la esencia humana desde las relaciones socioculturales. La estética relacional es una teoría de la forma que utiliza la idea de lo plural, el construir juntos para mejorar la comunicación y la comprensión de la existencia en comunidad (Rancière, 2012, p. 36).

A diferencia del sistema disciplinar donde una voluntad manda y otra inteligencia obedece, Rancière advierte que la relación entre maestro y estudiante parte del descubrimiento de las capacidades y las singularidades de este último, permitiéndole afirmar su singularidad y fuerza sensible capaz de transformar la realidad. En este sentido, el filósofo francés alude a la figura de Joseph Jacotot referida por Benoit Gonod:

Aprendemos frases y más frases; descubrimos los hechos, es decir, las relaciones entre cosas, y más relaciones aún, todas de la misma naturaleza; aprendemos a combinar las letras, las palabras, las frases, las ideas...No diremos que hemos adquirido la ciencia, que conocemos la verdad o que nos hemos convertido en un genio. Pero sabremos que podemos, en el orden intelectual, todo lo que puede un hombre (Gonod citado en Rancière, 2003, p. 11).

Este proceso formativo y disciplinar es posible a partir de la repetición, el uso de la memoria y la copia sin sentido, pero efectivo en aras de lograr una falsa apropiación del conocimiento, así como una neutralización de la fuerza creativa:

En esa época había todo tipo de hombres de buena voluntad que se preocupaban por la instrucción del pueblo: hombres de orden que querían elevar al pueblo por encima de sus apetitos brutales; hombres revolucionarios que querían conducir al pueblo a la conciencia de sus derechos; hombres de pro-

greso que deseaban, a través de la instrucción, reducir la distancia entre las clases; hombres de industria que soñaban con proporcionar, a través de ella, a las mejores inteligencias del pueblo los medios para la promoción social. Pero todas estas buenas intenciones encontraban un obstáculo: los hombres del pueblo tienen poco tiempo y aún menos dinero para esta adquisición. Por eso se buscaba el medio más económico para difundir el mínimo de instrucción considerada, según los casos, necesaria y suficiente para la mejora de las poblaciones trabajadoras (Gonod citado en Rancière, 2003, p. 13)

De esta forma, selección, progresión e incompletitud, hacen parte de las estrategias didácticas utilizadas para el desarrollo intelectual del aprendiz. Al igual que en la sociedad disciplinar donde el sujeto pasa de un lugar de encierro a otro, el estudiante pasa de un *espacio/tiempo* del saber a otro, revelándole a su paso nuevos abismos cognitivos que el profesor logra *llenar*. El conocimiento es dosificado, nunca es completo, y entregado según los criterios de formación que instituye la institución y/o permite la capacidad del docente. Gonod concluye:

[...] Dejemos pues a los explicadores «formar» el «gusto» y «la imaginación» de los señoritos, dejémosles disertar sobre el “genio” de los creadores. Nosotros nos limitaremos a hacer como estos creadores: como Hacine que aprendió de memoria, tradujo, repitió, imitó a Eurípides, Bossuet que hizo lo mismo con Tertuliano, Rousseau con Amyot, Boileau con Horacio y Juvenal; como Demóstenes que copió ocho veces Tucídides, Hooft que leyó cincuenta y dos veces Tácito, Séneca que recomienda la lectura siempre renovada de un mismo libro, Haydn que repitió indefinidamente seis sonatas de Bach, Miguel Ángel ocupado en rehacer siempre el mismo torso...La potencia no se divide. Solo existe un poder, el de ver y el de decir, el de prestar atención a lo que se ve y a lo que se dice (Gonod citado en Rancière, 2003, p.11).

Si en la escuela y la universidad, el dispositivo disciplinar es el examen, en la sociedad de control, según Rancière, el dispositivo es la *explicación* del maestro. En *El maestro ignorante* (2003), el pensador francés desarrolla, a partir de la experiencia del profesor Joseph Jacotot, una reflexión demolidora contra la explicación, entendida como la conducción de los estudiantes por etapas, llámese curso, materia o taller, grado cuarto, quinto, semestre, etc., hacia el conocimiento. Rancière, haciendo uso de las palabras de

Jacotot, elabora y amplifica las consecuencias políticas de esta experiencia en el campo del saber, y, por lo tanto, en el espacio político.

Como dispositivo de control, la explicación divide, excluye o expulsa, separa del saber a los que saben de los que no saben. La explicación-transmisión supone la maestría de quien explica respecto a quien no sabe. Bajo esta metodología disciplinar, el paso a paso en la enseñanza es imperativo: se ascienden los peldaños del conocimiento para alcanzar la sabiduría del maestro explicador. Rancière opone un contradispositivo al dispositivo de la explicación, el cual radica en la capacidad de quien escucha para hablar, esto es, para apalabrar su saber intuitivo, teórico o experiencial, promoviendo así la igualdad de saberes entre el estudiante y el maestro emancipador, quien deja de ser líder o guía, abandonando, además, las técnicas de atontamiento, tal como las denomina Rancière. Para Rancière el método socrático, aparentemente tan cerca de la enseñanza universal representa la forma más terrible de atontamiento. El método socrático de la interrogación que pretende conducir al alumno a su propio saber es, en realidad, el de un domador de caballos: ordena los progresos, los avances y los contra avances. [...] de rodeo en rodeo, el espíritu llega a un fin que no había previsto en el momento de la salida. Se asombra de alcanzarlo, se vuelve, percibe su guía, el asombro se transforma en admiración y esta admiración le atonta. el alumno siente que, solo y abandonado a sí mismo, no hubiera hecho ese camino (Rancière, 2003, p.35).

Este sucinto recorrido hace evidente que el ejercicio de poder, tanto de la soberanía, como de la sociedad disciplinar y de control, ha cambiado. Desde su reparto de lo sensible, Rancière señala un camino indiferenciado entre el arte y la política como estrategias para redescubrir el potencial emancipatorio, es decir, la esperanza de libertad y dignidad humana, a través del reparto democrático del conocimiento. Este concepto expresa el rechazo a la opresión, la alineación artificial y la continuidad de la explotación de personas, defendiendo, en cambio, la distribución del capital, incluyendo, por supuesto, el conocimiento, en términos de igualdad y, por lo tanto, de un devenir histórico más justo constituido desde las aulas. Porque la emancipación permite pensar ese estudiante-ciudadano, quien, haciendo uso del arte como sistema alternativo y posible del saber, agrupa la fuerza creativa, concibiendo la estética y el pensamiento crítico como fines ineludibles en los procesos formativos. Bajo esta línea de pensamiento, es preciso recordar que la estética

es un régimen histórico del pensamiento del arte, una idea del pensamiento según el cual las cosas del arte son las cosas del pensamiento (Rancière, 2005, p.22). Desde el arte, la emancipación se realiza más como *pregunta* que como respuesta, promoviendo la sensibilización y la democratización que urgen, actualmente, en nuestras comunidades sociales y políticas.

Estudios de casos: experiencia desde las pedagogías críticas

Experiencia cuerpo-ciudad

Asumiendo los planteamientos de Foucault y Rancière, se podría concluir que los centros de saber deben asumir una pedagogía de la igualdad, liderando una tarea de transformación social bajo el pensamiento crítico como herramienta para la emancipación de los sujetos en relación consigo mismo y con los otros. Y es posible como lo afirma Beuys a partir de la creatividad, ella es únicamente lo que puede definirse y justificarse como ciencia de la libertad (Beuys 2012, p. 10). Durante 2016 y 2017, el curso *Lectura de Contexto* de la Facultad de Diseño Gráfico de la Universidad Pontificia Bolivariana, realizó algunas experiencias investigativas desde la pedagogía crítica, resignificando la ciudad como con(texto) y territorio sensible, a partir de la interpretación de los estudiantes. Dichos acercamientos impactaron positivamente a los estudiantes de los cursos, así como a otros docentes y estudiantes invitados a las entregas de resultados, ya que les permitía recrear los espacio de ciudad, tan distantes, en ocasiones, de nuestras propias comprensiones. La lectura de la ciudad se realizó mediante las metáforas del cuerpo de cada uno de los estudiantes.

La propuesta experiencial vinculó el propio cuerpo como pregunta. Cada uno de los estudiantes reflexionó sobre su cuerpo, a partir de sus relaciones con la vida, los afectos, los sueños, entre otros, tomando, al mismo tiempo, su cuerpo como metáfora para leer e interpretar la ciudad. Así las cosas, el propio encuentro corporal les permitió experimentar la relación con el afuera, la ciudad, encontrando lugares sagrados y placenteros. Otros estudiantes, en cambio, leyeron su cuerpo en virtud de sus ausencias, emocio-

nes desgarradoras que los han configurado a lo largo de la vida, encontrando, por consiguiente, espacios de ciudad caracterizados por el dolor y la carencia. Finalmente, cada estudiante develó en intimidad su propio cuerpo, permitiéndoles un encuentro consigo y la ciudad, hallando pliegues y emociones que lograron sellar mediante la palabra y la imagen.

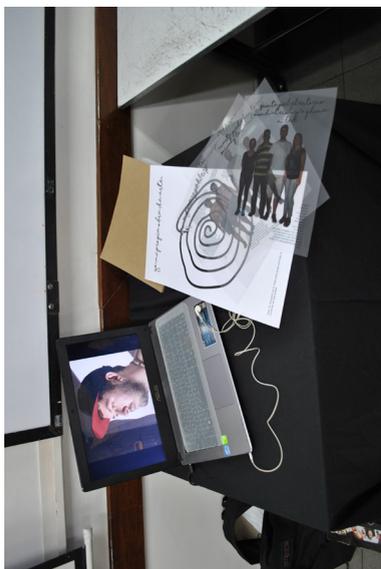
Ante la variedad de los discursos visuales y sus argumentos conceptuales resultó imposible, naturalmente, continuar con una única metodología que abordara tantas posibilidades expresivas, ya que cada uno de los estudiantes encontró la pregunta e incluso, en algunos casos, la respuesta a sus metáforas corporales plasmadas en su comprensión de la ciudad. Los resultados desbordaron las expectativas, tanto conceptuales como expresivas, ya que el reconocimiento de sí, los otros y la ciudad fue inmediato. La ciudad entendida como cuerpo evidenció, entonces, lugares sagrados, recónditos, peligrosos, oscuros; abiertamente íntimos, unos custodiados y otros secretos. La lectura de la ciudad se hizo luz y sombra, miedo y silencio, femenina y sensible; una pieza gráfica desde la sensación, el miedo, la incertidumbre, y, al mismo tiempo, desde el descubrimiento, la alegría y el asombro de cada uno de los estudiantes, quienes experimentaron un espacio de intimidad y, por lo tanto, de libertad. A continuación se presentan algunos resultados gráficos del ejercicio.



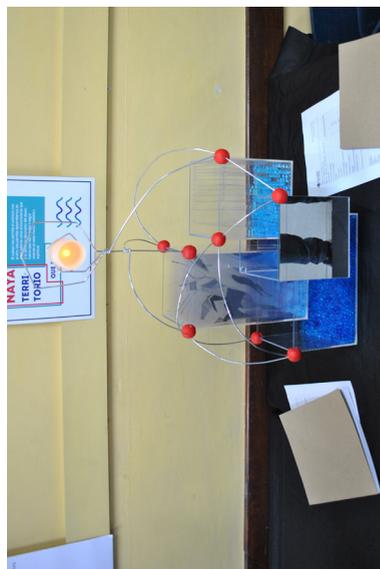
Fuente: Iván Felipe Salazar Berrío



Fuente: Mariana Corina Roca Ferrer



Fuente: Pablo Montes Jiménez



Fuente: Yenny Jiménez Gaviria

Diálogo entre Foucault y Rancière, a partir de tres experiencias
de formación en diseño gráfico



Fuente: Luz Marcela Durango

La cartografía del propio cuerpo como metáfora de ciudad sirvió a cada uno de los estudiantes para elaborar preguntas profundas sobre sí y su relación con el mundo ¿Quién soy?, ¿Qué quiero? Y, finalmente, ¿Para dónde voy? Así las cosas, apareció, permanentemente, la capacidad del estudiante para preguntar reflexiva y creativamente sobre sus propios intereses personales y estéticos. Para los docentes del curso *Lectura de Contexto* resulta claro que la ciudad será la cartografía perfecta para la exploración de *lo humano, lo social y lo político*.

Experiencia ciudad tatuada

La segunda experiencia se denominó *Ciudad tatuada*, en la cual se hizo más exigente el componente etnográfico, a pesar de que los estudiantes no han recibido formación sobre las metodologías de investigación social. Para el efecto, se realizaron salidas de campo a la Comuna 13 de la ciudad de Medellín en compañía de grafiteros y artistas urbanos de la comuna, quienes dieron cuenta de los hechos de violencia social padecidos por la comunidad, especialmente, la *Operación Orión*. Adicionalmente, los estudiantes realizaron entrevistas a otros artistas y grafiteros urbanos, así como salidas de campo a otros barrios de la ciudad de acuerdo con sus búsquedas e intereses estéticos. Este ejercicio académico se fortaleció, asimismo, con la asistencia a los eventos de grafiti organizados por la Alcaldía de Medellín durante la *Semana de la Juventud*.

Este ejercicio se presentó en las *Primeras Jornadas de Investigación* de la Facultad de Diseño Gráfico bajo el nombre *Ciudad tatuada*, 2016. La agenda contó con artistas urbanos, tanto locales como extranjeros, grafiteros, estudiantes de diseño gráfico y comunidad, en general. El arte con su poder transformador evidenció una ciudad que sobrevive a la violencia y reacciona con las herramientas conceptuales desde la estética, entendida como política. Los estudiantes, artistas y grafiteros compartieron con la comunidad universitaria sus visiones de la ciudad desde la perspectiva estética contestataria del grafiti, el camino alcanzado hasta el arte urbano y el significado de cada imagen con su carga simbólica dentro de la comunidad. Artistas como *Plaga*, *Shamo*, *Fire*, *Señor ok*, *Rarónica* y Juan Fernando Vélez, entre otros, narraron sus comienzos en el *graffiti* y su filosofía inserta en las piezas gráficas.

Los estudiantes del Núcleo 3 de la Facultad de Diseño Gráfico participaron, igualmente, en la agenda académica propuesta con ponencias que ampliaron el acercamiento entre el diseño y la expresión urbana desde la estética de la resistencia. Esta sinergia de saberes permitió, desde todas estas perspectivas, establecer puntos de encuentro en el pensamiento entre artistas y estudiantes de Diseño Gráfico, porque la parte teórica, también, ilustró de manera argumentada la incidencia del arte urbano en las capitales del mundo. Asimismo, al llevar el arte urbano a la comunidad universitaria de la UPB, se disolvió cierto fraccionamiento: la frontera entre el arte callejero y la academia. Este ejercicio logró ampliar los modos de interpretación, evidenciando la relación entre estética y política presente en los discursos visuales del arte urbano y los trabajos académicos realizados por los docentes y estudiantes de la Facultad de Diseño Gráfico de la UPB. En este sentido, el discurso de los artistas, sus propuestas plásticas y sus técnicas de trabajo coincidieron con la metodología llevada a cabo dentro del curso. Este proyecto también demostró la preocupación y la sensibilidad de los estudiantes de diseño por los temas sociales, tales como la violencia, el desplazamiento forzado y los falsos positivos.



Fuente: Estudiantes UPB



Fuente: Fire y Rarónica, en Ciudad tatuada, UPB

Diálogo entre Foucault y Rancière, a partir de tres experiencias
de formación en diseño gráfico



Fuente: Maestro Juan Fernando Vélez



Fuente: Perro, Plaga y Shamo, en Ciudad tatuada, UPB



Fuente: Estudiantes UPB



Fuente: Shamo en Ciudad tatuada, UPB

Experiencia Medellín Icónica

En el año 2017, Núcleo 3 de la Facultad de Diseño Gráfico realizó el ejercicio denominado *Medellín Icónica*. Esta experiencia buscaba descubrir la cotidianidad de *la ciudad*, a través del ejercicio etnográfico de los estudiantes. La mirada implicó descubrir la ciudad, sus espacios e interacción, reflexionando críticamente sobre la realidad que nos envuelve. Para lograr este objetivo se realizaron salidas de campo en compañía del docente y, posteriormente, por las parejas asignadas, observación activa y entrevistas semiestructuradas, cuyos registros se realizaron en diarios de campo y registros fotográficos.

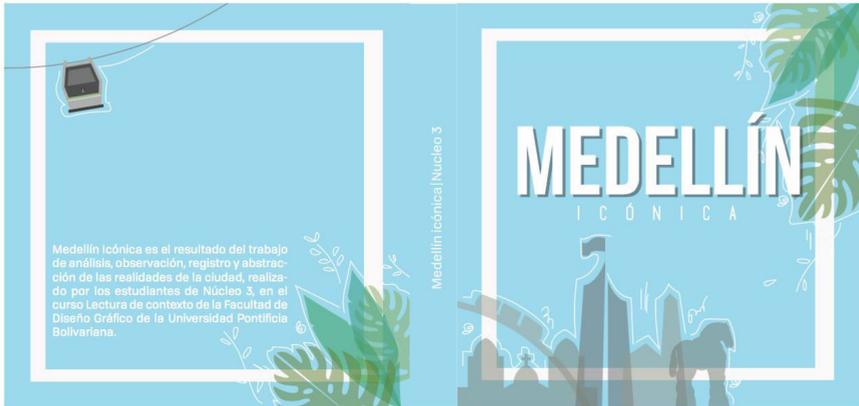
Los pliegues, contrastes y realidades de la ciudad sensibilizaron a los estudiantes sobre la cotidianidad vuelta paisaje: ciudad fea/bonita, sana/enferma, ciudad fluida/estática, incluyente/excluyente, rica/pobre. Los estudiantes adjetivaron la realidad, convirtiéndola, posteriormente, en conceptos, teorizaciones e imágenes, permitiéndoles reconocer la inequidad, el dolor, la injusticia y, a la vez, la belleza, la riqueza y la bondad del territorio que habitan. Este proceso de formación en el territorio, a partir de la vivencia los estudiantes, reveló las profundas desigualdades, exclusiones e inequidades de la ciudad, al tiempo que permite pensar en las oportunidades por venir.

Recorrer Medellín reveló a este grupo de estudiantes una ciudad completamente desconocida. Los lugares exhibieron las posibilidades e imposibilidades de convivencia. La experiencia a partir de caminar, observar y registrar esta cartografía permitió a los estudiantes comprender el papel de los diseñadores como transformadores del mundo. Los sensibilizo, además, ante las circunstancias de precariedad en la que viven muchos individuos cotidianamente, quienes son expulsados del circuito social y productivo, es decir, identificaron *los sin parte*, tales como los denomina Rancière. Dicho de otro modo, los estudiantes participaron del reparto de lo sensible, esto es, de los espacios, tiempos y formas que definen el nivel de *visibilidad o invisibilidad* de los sujetos, que, según el pensamiento del francés, constituyen la base de lo político.

Asistir a este *reparto de lo sensible* transforma, no solo el pensamiento de los estudiantes, sino que les obliga a tomar una posición crítica ante el mundo observado; su mirada cambia, logrando, además de la comprensión del mundo de la vida, la emancipación mediante la lectura de lo social, sin

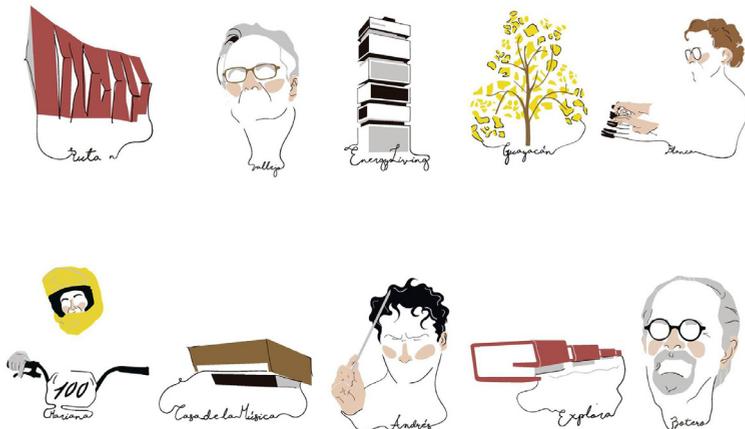
Diálogo entre Foucault y Rancière, a partir de tres experiencias
de formación en diseño gráfico

mediación alguna. Así las cosas, se asiste a la redistribución de lo sensible desde la arena de lo social y lo político mediante una ampliación del mundo sensorial (*mass media*). A continuación, se presentan las imágenes realizadas por los estudiantes:



Fuente: Daniela Trujillo Ospina

Medellín bonita



Fuente: Paulina Ramírez Jaramillo y María José López Londoño

Medellín excluyente



Fuente: Sara Arias Ramírez y Susana Hortet Gómez

Medellín fea



Fuente: David Carmona Castro y María Camila Garzón Florez

Medellín estática



Fuente: Cristian Bermúdez Granada

Conclusión

Este acercamiento ha demostrado que la práctica de una pedagogía crítica se aproxima a lo que Foucault vislumbró y que Rancière denomina una *pedagogía de la emancipación*. En primer lugar, porque en estas experiencias realizadas en la UPB, el docente actúa como un par del estudiante, comparte sus saberes sin intervenir en la aproximación estética que el universitario intuye, aproximaciones que el docente cuestiona para capacitar *la mirada crítica* del estudiante sobre la problemática en cuestión. Igualmente, el trabajo colaborativo entre los estudiantes coadyuva a establecer redes de sentido, empatía y comunidad para el pensamiento estético y político edificado por ellos mismos. La experiencia pedagógica y crítica desde los postulados de Foucault y Rancière en la Facultad de Diseño Gráfico de la Universidad Pontificia Bolivariana han permitido abrir la reflexión sobre el papel emancipador del maestro, quien moviliza el pensamiento crítico, los deseos y las realidades de los estudiantes en su entorno con el objeto de imaginar otros

escenarios políticos y sociales de interacción más responsables, libres y solidarios. Este campo de emancipación estético y político permite deshacer, progresivamente, las reglas del mercado y la utilidad que rigen actualmente al pensamiento, posibilitando, en cambio, el desarrollo de las capacidades que estimulan la libertad, la imaginación y la creación de otras formas de vida y de relación con los otros.

De manera especial, agradecemos a los estudiantes de Núcleo 3 de la Facultad Diseño Gráfico, a los artistas urbanos y grafiteros, así como a los invitados internacionales del evento académico *Ciudad tatuada* por compartir sus trabajos, permitiendo, además, el desarrollo de una apuesta pedagógica fundada en el pensamiento crítico de Foucault y Rancière. La pedagogía y la didáctica crítica constituyen un camino, no solo en el ámbito universitario, sino, también, en el recorrido experiencial que sirve para ampliar los horizontes de formación hacia un pensamiento libre y autónomo.

Referencias

- Cuevas, I. (2012). *Joseph Beuys, cada hombre es un artista*. En <https://josephbeuysquotes.wordpress.com/2012/04/11/cada-hombre-es-un-artista/>. Consultado en noviembre 13, 2016.
- Deleuze, G. (2005). *Posdata sobre las sociedades de control*. En Christian Ferrer (comp.) *El Lenguaje Literario 1*, Montevideo: Nordan.
- Foucault, M. (1977). *Vigilar y castigar*. Nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- _____. (1970). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- _____. (1991). *El sujeto y el poder*. Bogotá: Carpe Diem.
- Gonod, B. (1850). Nouvelle exposition de la méthode de Joseph Jacotot. En Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Menke, C. (2011). *Estética y negatividad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- _____. (2005). *El inconsciente estético*. Buenos Aires: Del estante.
- _____. (2012). *El malestar en la estética*. Buenos Aires: Capital intelectual.
- _____. (2013) *Aisthesis. Escenas del régimen estético del arte*. Buenos Aires: Manantial.