

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](mailto:editorial@upb.edu.co)

[www.upb.edu.co](http://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.



# Hacia una educación no-fascista: experiencias desde las pedagogías críticas<sup>1</sup>

Esteban González Jiménez<sup>2</sup>  
(Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia)

*“Los pensamientos que se articulan hasta formar un sistema no conocen la piedad. Excluyen gradualmente lo inexpresivo y lo dejan luego tras de sí, hasta que muere de sed”*

Elías Canetti

## Introducción

En su *Introducción para la crítica de la filosofía del derecho de Hegel*, Marx afirma la potencia del pensamiento y la firmeza de la crítica como resistencia a la fuerza material de la alienación y el poder. “La fuerza material debe ser superada por la fuerza material”, afirma Marx, pero

<sup>1</sup> Esta composición fue presentada en las Jornadas Internacionales “Discurso y poder: Foucault, las ciencias sociales y lo jurídico”, a 40 años de la publicación de *Vigilar y castigar*, Universidad Nacional de Lanús, 1, 2 y 3 de julio de 2015.

<sup>2</sup> Politólogo y Economista. Docente e Investigador adscrito a la Escuela de Derecho y Ciencias Políticas y al Grupo de Investigación sobre Estudios Críticos de la Universidad Pontificia Bolivariana.

también el pensamiento “llega a ser fuerza material (...) apenas se muestra *ad hominem*” (Marx, 1968, p. 13). Es decir, cuando se ocupa de forma crítica del hombre y su situación objetiva en el mundo, y una vez logra hacer al individuo autoconsciente de su estado de enajenación y sometimiento. De esta forma, el pensamiento revela su potencia como una herramienta para la emancipación, pero al mismo tiempo –como lo muestra el curso de los acontecimientos en la historia de la humanidad–, se constituye en instrumento de dominación, haciendo del “saber” un campo de batalla en que se disputan la vida, el poder y las posibilidades de resistencia.

En el desarrollo histórico de esta contienda del saber, Michel Foucault denuncia la forma en que, desde finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX hasta nuestros días, el pensamiento ha sido confiscado por las instituciones mediante varias operaciones estratégicas, como la eliminación de los saberes inútiles, la normalización y fragmentación de los saberes, su clasificación jerárquica y su centralización (*cfr.* Foucault, 2010, pp. 169 y ss.). A través de dichas operaciones, ha venido a instituirse entre las comunidades de pensamiento la idea de un saber absoluto, verdadero y totalizante, al servicio de la dominación; imposibilitando el surgimiento de un pensamiento libre, autónomo y emancipado.

De esta forma, las universidades y los centros de pensamiento se han convertido en el escenario de la disputa, en razón de su influencia, su potencial para performar subjetividades e incitar, ya sea a la repetición de roles y pensamientos, o a la emancipación y originalización del saber. Allí, la lucha por el poder y por la vida ha venido instaurando, cada vez con mayor intensidad, mecanismos y formas perceptibles de fascismo que, a partir de las categorías de lo negativo, afirman la uniformidad, la normalización, el orden, las jerarquías y la sistematicidad del conocimiento, y los procesos pedagógicos y epistemológicos (*cfr.* Foucault, 2010, pp. 169-173). En este sentido, esta composición pretende abordar los mecanismos, relaciones y formas que han permitido el despliegue del fascismo en el plano del saber; rastrear, desde pensadores como Foucault, Jacques Rancière y Roland Barthes, las formas de resistir al pensamiento totalitario y las posibilidades de deconstrucción de la verdad entendida como totalidad y absoluto; y explicar, a partir de las pedagogías críticas y la experiencia de las comunidades de lectura, la manera en que puede reafirmarse una forma de pensamiento fundada en la diferencia, la resistencia y la creación autónoma y emancipada.

En primer lugar, se realizará un breve comentario sobre la manera en que las relaciones saber-poder dieron origen al fenómeno de confiscación institucional del saber y las formas de instauración del fascismo en el ámbito de la educación y el pensamiento. En un segundo momento, se abordarán las formas de resistencia al pensamiento totalitario, respondiendo a algunas de las preguntas que Michel Foucault plantea en *El Anti-Edipo: una introducción a la vida no fascista*, en lo referente a la forma en que un pensamiento y una educación no fascistas pueden conducir al ejercicio de una vida no fascista (relación saber-vida). En último lugar, se intentará explicar la manera en que instrumentos específicos, como las comunidades de lectura y las pedagogías críticas, se convierten en medios de resistencia; impulsando un proceso de originalización del saber, en que se hace consciente la potencia del pensamiento en la contienda contra las formas de vida alienantes, totalizantes y absolutizantes (relación saber-resistencia).

## El fascismo y el pensamiento: la relación saber-poder, desde la disciplinarización de los saberes a la Universidad contemporánea

---

Podría decirse que la lucha de la raza huma por el poder se ha disputado históricamente en el ámbito del pensamiento; en su esencia, las guerras no han sido más que la expresión del más humano de los atributos del hombre: “ese destello de la luz divina que él llama razón, y necesita solo, para ser más animal que todos los animales” (von Goethe, 2000). Ya el mito de Prometeo y Epimeteo relata en una bella metáfora la forma en que, ante la desigual repartición entre los seres, de los dones y las dotes que habrían de constituirse en fuerza material para resisitir al mundo, el Titán “protector de la civilización” –que junto a su hermano había dado a los animales afiladas garras, agudas zarpas y penetrantes dientes– roba el fuego de los dioses, consagrado a la custodia de Hefesto y Atenea, para dárselo a los hombres, en sustituo de las facultades materiales que se le negaban. “Rápidamente (el hombre), articuló sonidos y palabras” (Platón, 1871, p. 33), y con el lenguaje, eso que el hombre llamó razón, se convirtió en pensamiento, se transmutó en fuerza material, en ingenio y culpa, sabiduría y dolo, orgullo y vergüenza, “Auschwitz” y “Atenas”, civilización, cultura y progreso.

Desde entonces, es decir, desde el origen, las relaciones entre el poder y el pensamiento se hicieron indisociables. El imperio sobre el pensamiento, la verdad y lo que se razonaba, se constituyó en el primer eslabón de la contienda: quien dominase el fuego divino de la razón, dominaría tanto entre los hombres, como sobre la naturaleza viva y muerta. Así, a medida que la razón, primero vacilante y tambaleante, se hacía aguda y profunda, la lucha por el poder y la dominación adquiría nuevas y más sofisticadas formas y dispositivos, complejizando sus mecanismos, y haciéndola sutil y enrevesada; haciendo aparecer múltiples saberes y formas de conocimiento, enfrentadas entre sí por la soberanía sobre la verdad y la comprensión de los asuntos de la tierra y el cielo. Este proceso de evolución de la razón, con sus formas y saberes, a la par de la evolución en las formas de disputa por el poder, llegó a su punto máximo en la era moderna.

El denominado progreso de la razón en los albores de la modernidad, o como lo llama Foucault, “la problemática de las luces”, reveló la manera en que se desplegó la construcción de un gran mecanismo de neutralización y centralización de la potencia del pensamiento, a raíz del “inmenso y múltiple combate” de los saberes entre sí, en virtud de sus “efectos de poder intrínsecos”. Un dispositivo de control al servicio de la lucha por el poder que, a través de procesos de homogenización, estandarización y normalización, pretendía contener cualquier forma de alteridad, autonomía y soberanía del pensamiento (*cfr.* Foucault, 2010, p. 167); para asegurarse así, el dominio sobre la mayor y más potente de las facultades del hombre: pensar.

Dicho mecanismo, que Foucault denomina “poder disciplinario” o “disciplinización de los saberes” (2010, pp. 167 y ss.), fue instituido en el siglo XVIII en los centros de desarrollo del pensamiento, es decir, en escuelas y universidades; las cuales se convirtieron en el escenario de la contienda, en *los centros de poder de los centros de poder*, en razón de ser los lugares en que las facultades intelectuales de los hombres se cultivaban, bien fuera adquiriendo un conocimiento auténtico del mundo, o reproduciendo las palabras y los roles.

La universidad napoleónica y la educación primaria, pública y obligatoria, fueron los primeros aparatos del despliegue del fascismo del pensamiento en la modernidad. Convertidos en focos de normalización de los saberes, fueron intervenidos por el Estado a través de cuatro acciones que denun-

cia el pensador francés: la eliminación y el descrédito de saberes inútiles y económicamente costosos, la clasificación jerárquica de los saberes en virtud de su particularidad/generalidad, la normalización de los saberes para ajustarlos unos a otros, y la centralización de los mismos para facilitar su control (2010, p. 168) .

La disciplinarización de los saberes, a partir de estos cuatro procedimientos, pretendía establecer criterios de determinación sobre lo “falso” y lo “verdadero”, y por ende, formas de selección de los saberes/no saberes, los contenidos, y la instrucción (en general) y las formas de instrucción de los mismos. De esta manera, el proceso de enseñanza/aprendizaje se convertía en una forma de aprender pasivamente las verdades y los puntos de vista de una realidad instituida, impidiendo la comprensión o el descubrimiento de “otros mundos”. Un episodio de *Tiempos difíciles* de Charles Dickens, titulado “*Las únicas cosas necesarias*”, retrata vívidamente el despliegue de los dispositivos totales y la imposición de las realidades en la enseñanza oficial en la modernidad:

-Pues bien; lo que yo quiero son realidades. No les enseñéis a estos muchachos y muchachas otra cosa que realidades. En la vida solo son necesarias las realidades. No planteéis otra cosa y arrancad de raíz todo lo demás. Las inteligencias de los animales racionales se moldean únicamente a base de realidades; todo lo que no sea esto no les servirá jamás de nada. De acuerdo con esta norma educo yo a mis hijos, y de acuerdo con esta norma hago educar a estos muchachos. ¡Ateneos a las realidades, caballero!-

La escena tenía lugar en la sala abovedada, lisa, desnuda y monótona de una escuela, y el índice, rígido, del que hablaba, ponía énfasis en sus advertencias, subrayando cada frase con una línea trazada sobre la manga del maestro. Contribuía a aumentar el énfasis la frente del orador, perpendicular como un muro; servían a este muro de base las cejas, en tanto que los ojos hallaban cómodo refugio en dos oscuras cuevas del sótano sobre el que el muro proyectaba sus sombras. (...).

-En la vida, caballero, lo único que necesitamos son realidades, ¡nada más que realidades!-

El orador, el maestro de escuela y la otra persona que se hallaba presente se hicieron atrás un poco y pasearon la mirada por el plano inclinado en el que se ofrecían en aquel instante, bien ordenados, los pequeños recipientes, las cabecitas que esperaban que se vertiese dentro de ellas el chorro de las realidades, para llenarlas hasta los mismos bordes (Dickens, 2010, pp. 7-8).

Como en *Tiempos difíciles*, la institucionalización y normalización del saber estableció criterios de autoridad, exclusividad y legitimidad sobre el conocimiento y sobre quienes lo imparten, determinando la credibilidad y aptitud de quien hablaba, en qué nivel se situaba su enunciación, hasta qué punto era verdadero su conocimiento y de qué forma debía ser asumido por los aprendices. Esto desencadenó, como afirma Foucault, consecuencias irreversibles para la posibilidad de un saber fundado en la multiplicidad del pensamiento y el reconocimiento de la diferencia: la descalificación *a priori* del saber *en estado salvaje*, la intuición y la experiencia nacidas en lugares diferentes a la institución educativa, la desaparición del sabio aficionado, y un cambio en las formas de dogmatismo a partir de “un control que no se ejerce sobre el contenido de los enunciados, su conformidad o no a cierta verdad, sino sobre la regularidad de las enunciaciones” (2010, p. 171).

Todo el proceso de disciplinarización de los saberes fue perfeccionado en la modernidad y, a la luz de los acontecimientos, guiado incansablemente por las formas de lucha por el poder y los mecanismos para mantener el dominio sobre el pensamiento y su potencia material. Dicha evolución, en nuestros días, ha dado pie a un saber y una educación que, bajo las mismas características descritas por Foucault, es decir, selección, normalización, jerarquización y centralización, han sustituido a la verdad por las necesidades revestidas de verdad. Entendiendo las necesidades como exigencias vitales para mantener el poder, ya no tanto por parte del Estado sino por parte del mercado.

Porque hoy, las Escuelas y universidades, los *centros de poder de los centros de poder*, no son intervenidas por el Estado (como en las reformas napoleónicas de la crónica foucaultiana) sino por el mercado, quien termina por definir, bajo el mismo esquema y los mismos mecanismos, la utilidad o inutilidad de los saberes, su validez o invalidez en virtud de su valor a los intereses del capitalismo cognitivo, y su materialización en un poder real de dominación. Como asegura Horkheimer, los saberes han sido enfocados hacia “*la capa-*

*cidad para actos de pensamiento tales como los que exige la praxis cotidiana, tanto en la vida de los negocios como en las ciencias, [...] desarrollada en los hombres a lo largo de siglos de educación realista” (2003, p. 251).*

En este sentido, hoy más que nunca se hace visible la forma en la que la lucha por el poder, a través del saber, ha venido instaurando, cada vez con mayor intensidad, mecanismos y formas perceptibles de fascismo en las aulas de escuelas y universidades. No solamente en la verticalidad y la centralización del mandato de las instituciones, sino también a partir de las filtraciones de dicho orden absoluto y totalizante en las micro-relaciones de enseñanza/aprendizaje entre los individuos. El marcado carácter total y autoritario en que se enmarcan las relaciones educativas, debido al esquema que hemos visto hasta ahora, y en virtud de su reproducción histórica, ha permitido el desarrollo de prácticas fascistas en las conductas y actividades de lo cotidiano de la práctica educativa. Prácticas que, como asegura Foucault en su ensayo que sirve de prólogo a la versión estadounidense de el Anti-Edipo, *Una introducción a una vida no fascista*, nos hacen al mismo tiempo amar el poder y desear lo que nos domina y explota (Foucault, 2014, pp. 69-74); impiden, mediante pequeñas acciones y actitudes, el ejercicio de un pensamiento libre, autónomo y emancipado de las formas policivas de comprensión del mundo; y desconocen la alteridad de formas de pensamiento e intuiciones contrarias a las verdades/necesidades instituidas.

Como toda forma autoritaria, dichas prácticas buscan, más que construir un conocimiento y potenciar un pensamiento desde la diferencia, llenar las cabezas de los aprendices de las realidades necesarias a la lucha por el poder –utilizando la metáfora de Dickens–. Una vez llegados a este punto, conociendo las formas en que se instauran las prácticas fascistas, tanto a nivel histórico-institucional como de las relaciones entre los individuos, es necesario preguntarse ¿de qué modo el pensamiento y su despliegue en las micro-relaciones podría expresar su potencia para la resistencia a las pretensiones totalitarias del saber?, y ¿en qué forma una educación no-fascista habría de llevar necesariamente a una vida no fascista?

## El pensamiento como resistencia: experiencias desde las comunidades de lectura

---

Si bien el conocimiento se ha convertido históricamente en instrumento del poder, mediante la disciplinarización de los saberes y sus procesos de eliminación de “saberes inútiles”, clasificación jerárquica, normalización y centralización ya descritos por Foucault; al igual que la gran mayoría de los dispositivos al servicio del poder, el pensamiento también se ha constituido en sí mismo en un arma de emancipación y resistencia, siempre que despliega su potencia y se hace, como afirma Marx, para el hombre y por el hombre, o como afirma Bataille, cuando se hace libre y “soberano”. Un pensamiento tal, renuncia a todo saber eficaz, sistemático y absoluto, y rechaza todas las formas fascistas del saber, reemplazando las pretensiones de descubrimiento, verdad e iluminación, por la confusión, la conmoción, la alteridad y el reconocimiento, que se desprenden, ya no de un saber, sino de un no-saber, es decir, de un saber-no-saber.

Para Hélène Cixous, dicha forma de pensamiento corresponde a una parte fundamental del saber vivir que consiste en un “saber no comprender”, en un saber no totalitario de la vida, y una expresión del pensamiento en que ni la vida ni el conocimiento se dejan encerrar en los compartimientos de un saber.

No se trata de no haber comprendido nada, sino de no dejarse encerrar en la comprensión. [...] hay que lanzarse hacia el no saber, avanzar en la oscuridad con “una manzana en la mano”, avanzar en la oscuridad con una manzana, a modo de vela, en la mano. Ver el mundo con los dedos [...] Encontrar la manzana a tientas, en la oscuridad, es la condición del descubrimiento, es la condición del amor (Cixous, 1995, p. 182).

En este sentido, descubrimos la potencia de un “pensamiento soberano” enfrentada a un pensamiento servil, interesado y subordinado al poder. Un no-saber cuyo potencial para la autoconciencia y la emancipación se despliega mas allá de todo saber normalizado, fragmentado, jerarquizado e institucionalizado; convirtiéndose, como afirma Antonio Campillo refiriéndose al pensamiento en la obra de Bataille, en

Ese esfuerzo por ir más allá [...] de todo interés limitado, poniendo en cuestión no solo los prejuicios que dirigen la propia razón sino también los temores y deseos que secretamente gobiernan la propia vida. No con la pretensión de llegar a un resultado tranquilizador, a una iluminación definitiva, a un saber absoluto y universal, a una salvación o perfección del espíritu, como han pretendido desde su origen la religión, la filosofía, y la ciencia, sino con el riesgo lúcidamente asumido de no llegar a resultado alguno, de no encontrar reposo seguro, de avanzar siempre a tientas, de perderse a sí mismo en el fulgor del éxtasis y en la noche del no-saber (1996, pp. 12-13).

Entendido así, esta forma de pensamiento soberano da origen a relaciones de enseñanza/aprendizaje, y a través de ellas, formas de vida, actos, palabras y placeres, que no son capturados por las formas del fascismo instaladas –o por instalarse– en el plano de las relaciones saber-vida y la lucha implícita por el poder que las atraviesa. Como afirma Mèlich, “el totalitarismo es la pretensión de haber llegado al final del trayecto y por lo tanto de haber comprendido el sentido. Es el intento de reducir el sentido al significado” (2015, p. 20). Frente a ello, el pensamiento soberano recupera nuevamente lo incierto, lo inexpresivo, lo vago y lo desconcertante, inherente a lo natural y a lo humano. Una vez liberado de las ataduras de las pedagogías tradicionales y las reglas de comprensión, revela las puertas de un universo abierto y exhibe las posibilidades de la reinterpretación política y soberana del mundo, las potencialidades de un acto de creación y reafirmación de la vida, en que cada individuo es capaz de ser único, original y singular en sus comprensiones e interpretaciones, y seguir haciendo parte de una comunidad, ya no de individuos alienados, sino libres y emancipados.

Si bien existen muchas formas de expresión y ejercicio del pensamiento soberano, aquel que se gesta en el seno de las comunidades de pensamiento posee la virtud de haber nacido, y haber emprendido el camino del descubrimiento y la reinterpretación del mundo, en medio de la alteridad y a partir de la diferencia. Y allí, especialmente aquel que se desprende de la literatura y el ejercicio comunitario de la lectura, posee las características de la imprecisión, sensibilidad y vaguedad propias de un pensamiento y una forma de vida no fascista, por su naturaleza al mismo tiempo individual y comunitaria, metafórica y narrativa. En palabras de Mèlich:

la literatura es una forma de vida, porque la vida como la literatura, es disonante, ambigua y ambivalente. En la literatura no hay ideas claras y distintas, no ha principios que nos digan cómo y de qué forma hay que leer, ni cuál es la forma correcta de lectura. En la literatura, como en la vida, tampoco hay señales inequívocas que nos muestren la interpretación correcta (2015, pp. 13-14).

De allí que la literatura, a diferencia de la filosofía y la ciencia, rechace las formas totalitarias del conocimiento y contenga en sí misma un principio de soberanía y emancipación. Por tal motivo, el ejercicio de la lectura y su práctica en comunidad se constituyen en actividades de un potencial inimaginable para la conquista, en un primer momento, de la autonomía del individuo en el plano del saber, y a través de ésta, de una forma de vida no fascista. La lectura de la literatura de Kafka, Dostoievski, Dante, Cervantes, Dickens, Melville, entre muchos otros, tal como afirma Campillo para la literatura de Bataille,

no pretende iluminar al lector, como el maestro ilumina o enseña al discípulo, sino mas bien confundirlo, conmoverlo, comprometerlo, arrancarlo de su aislada seguridad. Comunicar con él (...), pretende que el lector se ponga a sí mismo en juego, que se sienta igualmente afectado, interpelado, arrastrado en lo más íntimo de su ser, por ese movimiento del que el escritor no es más que un mero médium (1996, p. 14).

Lo que afirma la oposición de la literatura y el ejercicio de la lectura al esquema de los saberes clásicos e institucionalizados, que pretenden iluminar y enseñar un conocimiento considerado de antemano como verdadero.

Además, la potencia del pensamiento como resistencia desde la lectura y la literatura, se encuentra en que, en oposición al esquema de necesidad instaurado por el poder en su relación con el saber, el ejercicio de la lectura no obedece al clásico esquema de oposición individuo-comunidad. “La soledad y la complicidad de la lectura”, asegura Marina Garcés (2013), “rompen los contornos reconocibles y por tanto controlables tanto del yo individual como del nosotros comunitario”. La disolución de dicha oposición a través de la lectura, confirma la posibilidad de existencia de una comunidad de deseo, una colectividad que reafirma la subjetividad en la diferencia, y rechaza la totalidad y el concepto: una comunidad de lectura.

Leer en comunidad es la reafirmación de una colectividad de individuos en que la pertenencia no anula la subjetividad sino que la potencia.

La lectura se convierte así en una actividad social, un ejercicio dialógico que no se inscribe solamente en un espacio textual sino que, trascendiendo dichas fronteras, se transforma en un instrumento para el placer, la comprensión y el goce del mundo de la vida. Así entendida, la comunidad de deseo es también una comunidad de aprendizaje, en que los individuos se incitan y son incitados por igual al conocimiento, se acompañan, se llaman y ponen a circular entre sí el deseo y el placer de conocer; en lugar de adquirir un saber anterior a partir de discursos o enunciados de una figura de autoridad.

Según explica Roland Barthes (1986), en las experiencias con comunidades de lectura, como en las comunidades de aprendizaje, el lector toma la palabra, se originaliza frente a un texto; y al hacerlo se sitúa en el plano del placer, con el único objetivo de echar a circular el deseo e incitar a los cuerpos que conforman la comunidad a construir un espacio de diferencias en que cada relación debe tender hacia la originalidad. No existen oposición ni diferencias entre el lector y los demás cuerpos que conforman la comunidad. El relator hace de contador (hacedor) de historias y los demás de traductores, convirtiendo la asamblea, como explica Rancière (2008), en una comunidad emancipada en que los individuos se apropian de una historia para sí mismos y construyen a partir de ella su propia historia; en que todos son al mismo tiempo protagonistas y lectores, desapareciendo así la oposición entre lo individual y los colectivo.

Como contadores de historias y traductores, protagonistas y lectores, el relator de turno y los miembros de la comunidad desempeñan dos acciones fundamentales: narrar e interpretar. Acciones que, tanto la una como la otra, están atravesadas por la experiencia, los afectos y la individualidad: se narra y se interpreta vinculando lo que se ha visto, oído o leído, con lo que se ha hecho o soñado (Rancière, 2008). Narrar o construir una narración, como todo ejercicio literario, implica una enorme carga de subjetividad. De la misma manera, la labor interpretativa tampoco puede desligarse del individuo.

De este enfrentamiento de subjetividades, se entiende que ni los miembros de la comunidad de lectura comprenden de manera precisa lo que el relator de turno cuenta, ni el relator narra de manera objetiva un texto o una ex-

perencia, siendo incapaz de contar la misma historia tras haber circulado por los hilos de la comunidad. Es allí precisamente donde aparece el proceso de originalización del saber y la subjetividad, donde se hace consciente el poder de cada individuo para hacer su propio camino en el mundo y convertirse en un objeto de poder y resistencia. Pues como afirma Mèlich,

aunque leamos el mismo texto, siempre leemos un texto distinto, porque aquel texto ya significa otra cosa, ya significa de otro modo. Si leer (pensar) fuera descodificar, entonces no volveríamos a leer, no releeríamos, porque ya habríamos alcanzado el significado último del texto (la vida) (2015, p. 20).

En este sentido, en la comunidad de lectura los individuos no buscan una lista erudita de lecturas ni la interpretación unívoca de un texto, sino mas bien la manera en que otros individuos han asumido la lectura y el pensamiento como experiencia; “su experiencia de lector, su propia lectura, cómo ha leído, cómo ha interpretado, cómo ha convertido su lectura en experiencia vivida” (p. 15). Cada individuo, en su pertenencia a la comunidad, procura “una lectura que lo impulse a leer, o a leer de nuevo, o a leer de otro modo. Busca lecturas que lo interpelen, que lo interroguen, que lo lancen hacia adelante, hacia lo nuevo, hacia lo desconocido” (p. 16).

Podría decirse entonces que una comunidad de lectura es casi como una “conspiración”, un “frente común contra la muerte”, que tiene por objetivo entender la realidad a través de lo imaginario, descifrar una obra, descubrir su secreto, extraer los caracteres ocultos y descubrir los trazos del mapa que habrá de llevar por el camino espiritual que la comunidad decide recorrer junta. Haciendo a cada uno de los individuos que la componen conocedores de aquella fuerza con que la literatura y el pensamiento soberano, superponiéndose a las limitaciones del concepto y los saberes totalitarios, incitan, no tanto a la verdad, sino a la incansable búsqueda en las narrativas de lo imaginario, a la intensificación de la vida, la exaltación del descubrimiento, el placer del conocimiento, la liberación de la autoconsciencia y la autodeterminación del individuo emancipado.

## De una educación no fascista a una vida no fascista

---

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, sobre la oposición de una forma de pensamiento libre y soberano a las formas del saber alienado descritas por Foucault, es preciso concluir la reflexión, alrededor de la forma en que un pensamiento inspirador de una educación y un conocimiento no fascistas puede llevar a una *introducción a una vida no fascista*. Retomando el mismo texto del filósofo francés que da inicio a este texto, es necesario explicar las formas y los mecanismos de esta transferencia; es decir, de la manera en que se construyen la relación saber-vida a partir del pensamiento como forma de resistencia, en oposición a las formas totalitarias institucionalizadas en el plano de las relaciones saber-poder. Es preciso establecer la manera en que, a partir de las expresiones de un pensamiento soberano, se instituyen formas de emancipación intelectual que necesariamente dan pie a nuevas formas educativas para una vida no fascista.

Un pensamiento auténtico, soberano, hecho para el hombre, por el hombre, y situado más allá de la utilidad, supone una apertura ilimitada a la vida. Pero no a una vida alienada bajo el ideal de las pretensiones modernas de plenitud, las paranoias unitarias y totalizantes, y la tiranía de las categorías de lo negativo como el límite, la ley, la castración, la falta y la laguna, como denuncia Foucault (2014, p. 73). Sino una vida abierta a la multiplicidad de sentidos y sus formas de expresión, formada para la alteridad y el reconocimiento; una vida en que, utilizando la expresión de Ernst Bloch, surjan condiciones nuevas para que brote algo nuevo, pues “un mundo que fuese cerrado, que estuviese acabado, definitivo [...] sería mucho peor que la locura, porque sería una locura completa y solitaria” (Bloch, 1979, p.133).

En su filosofía de la finitud, Mèlich afirma que toda práctica totalitaria, especialmente en el ámbito de la educación y el pensamiento,

niega el ‘sentido humano’, porque impide la novedad del cambio, la ambigüedad, la fragilidad, la vulnerabilidad. El discurso totalitario que se cree portador del Sentido, clausura el deseo, y al hacerlo impide la relación con el otro, con el que es diferente, con el que es incontrolable, con el que es inalcanzable (2012, p. 54).

Por el contrario, un pensamiento soberano y la educación que le corresponde reivindican el eros del saber y la creación de un círculo vital de potencia; un saber profundamente ético y atravesado por el deseo, en que la multiplicidad de sentidos que reconoce el pensamiento se convierte a su vez en el reconocimiento de la multiplicidad y pluralidad de las formas de vida, en tanto que, como afirma el filósofo catalán, desde este punto de vista, “*el sentido es el otro*” (p. 54).

Una educación para las formas soberanas de pensamiento y las formas de vida no fascistas ha de apoyarse necesariamente en el reconocimiento de las humanidades y otros saberes que fueron considerados inútiles, económicamente costosos y eliminados en las reformas de la universidad napoleónica en el siglo XIX. De igual manera, ha de sustentarse en la reivindicación de las prácticas comunitarias del conocimiento y el retorno a la lectura y la literatura como ejercicios de afirmación de las diversas dimensiones poéticas, narrativas, metafóricas y simbólicas de la vida humana. Ello, en tanto que, como asegura Mèlich, la literatura, a diferencia de la ciencia, es una defensa de lo singular que, sin embargo, acoge en sí misma y en sus prácticas la idea de comunidad:

la literatura es una defensa de la excepción que no confirma la regla, es una defensa del límite y de todo aquello que se sitúa más allá del límite, es una apología de lo excluido, de lo marginal, de lo que ha quedado fuera de los órdenes del discurso, de los marcos sociales, jurídicos y morales (2012, p. 121).

En este sentido, la literatura se constituye en una práctica cuyo conocimiento es producto del deseo, y permite a los hombres hacerse su propio camino en el mundo, a partir de la construcción de interpretaciones y comprensiones libres de pre-conceptos y de la domesticación de las potencias creativas. En lugar de enseñar a los individuos a recorrer caminos engañosamente trazados por otros, los guía a través del deseo, del eros del pensamiento, hacia el reconocimiento de la diferencia, la crítica del conocimiento y de la realidad, y la insatisfacción con formas de vida alienadas y totalizantes.

A través de un pensamiento entendido como resistencia, el individuo es conducido a formas de vida no fascistas y no totalitarias, tal cual lo expone Foucault (2014) en sus recomendaciones del breve texto titulado *Introducción a una vida no fascista*. En primer lugar, asegura el pensador francés,

que para introducirnos a una vida no fascista, es preciso “despojar la acción política de toda forma de paranoia unitaria y totalizante” (p. 73). En este sentido –teniendo en cuenta la manera en que se ha entendido el pensamiento en este artículo, desde la filosofía de Marx y Bataille, como acción política en tanto fuerza material que se opone a la dominación o como forma de soberanía–, redimir el pensamiento de las formas totalizantes y unitarias, mediante la liberación de las formas de enseñanza/aprendizaje, necesariamente habrá de conducir a formas de vida igualmente emancipadas.

En segundo lugar, asegura Foucault que es necesario “desarrollar la acción, el pensamiento y los deseos por proliferación, yuxtaposición y disyunción, antes que por subdivisión y jerarquización piramidal” (2014, p. 73), lo que solo es posible mediante formas de emancipación intelectual, que una vez introducidas en los mecanismos de enseñanza/aprendizaje, podrán ser transmitidas a la apertura de formas de vida basadas en la singularidad de los individuos, la multiplicidad de los sentidos y el reconocimiento de la diferencia.

En este mismo sentido y con el objetivo de alcanzar una vida no fascista, afirma Foucault la necesidad de librarse de las viejas categorías de lo negativo, e invita a preferir “lo positivo y lo múltiple, la diferencia antes que la uniformidad, los flujos antes que las unidades, los agenciamientos móviles antes que los sistemas” (2014, p. 73). Liberación que se hace posible a través de las formas de pensamiento soberano y de una educación fundada en paradojas, escenas, metáforas e imágenes, y ya no en categorías conceptuales, ni verdades absolutizantes. En sus recomendaciones, asegura también Foucault que, “el lazo entre el deseo y la realidad es lo que posee fuerza revolucionaria” (p. 73), por lo que resulta imprescindible un pensamiento y una forma de educación, como se ha propuesto, conducidas por el deseo y vueltas al eros del saber. Por último, el filósofo, cierra la serie de sus recomendaciones con una enunciación fundamental para explicar las formas y los mecanismos en que se desarrolla la relación saber-vida a través del pensamiento como forma de resistencia: no enamorarse del poder.

En ello se resume gran parte del esfuerzo argumentativo de este texto y la propuesta que, a partir de la literatura y el ejercicio de la lectura, se enuncia para la construcción de un frente común contra las formas de vida alienantes y totalizantes; y la edificación de una comunidad emancipada, un afuera de individuos autónomos y soberanos, capaces de hacerse su pro-

pio camino en el mundo. En las palabras de Barthes, una comunidad de paz en el adentro de un mundo en guerra, un jardín colgante, “empujado por el mundo que le rodea, pero también resistiéndose a él” (1986, p.346). En otras palabras y parafraseando a Guattari, un esfuerzo por reinventarlo todo a la luz de un pensamiento auténtico; en definitiva, un esfuerzo por hacer florecer el Sahara (1996).

## Referencias

- Barthes, R. (1986). Lo obvio y lo obtuso. Barcelona: Paidós.
- Bloch, E. (1979). El hombre del realismo Utópico. *En favor de Bloch*. Madrid: Taurus.
- Campillo, A. (1996). Introducción. El amor de un ser mortal. In G. Bataille, *Lo que entiendo por soberanía* (pp. 12-13). Barcelona: Paidós.
- Cixous, H. (1995). *La risa de la medusa*. Barcelona: Antrophos.
- Dickens, C. (2010). *Tiempos difíciles*. Madrid: Alianza Editorial.
- Foucault, M. (2010). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- \_\_\_\_\_. (2014). *Las redes del poder*. Buenos Aires: Prometeo.
- Garcés, M. (2013). *Lectura y comunidad*. Barcelona.
- von Goethe, J. W. (2000). *Faust: Der Tragoedie erster Teil*. Salt Lake City: Project Gutenberg Etext.
- Guattari, F. (1996). *Las tres ecologías*. Madrid: Pretextos.
- Horkheimer, M. (2003). *Teoría Crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Marx, K. (1968). Introducción a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel. In G. Hegel, *Filosofía del Derecho* (7-23). Buenos Aires: Claridad.
- Mèlich, J.-C. (2015). *La lectura como plegaria*. Barcelona: Fragmenta Editorial.
- Mèlich, J.-C. (2012). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Platón. (1871). Protagoras o los sofistas. In Platón, *Obras completas de platón. Tomo II* (15-92). Madrid: Medina y Navarro.