

Militancia En Favor Del Otro En La Educación Universitaria

Militancy On The Other'S Behalf In University Education

Graciela Flores¹

Resumen

Nos abocamos a comprender aspectos de la docencia universitaria actual a partir del enfoque de la enseñanza y de las prácticas concretas de una profesora destacada de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Su concepción de la docencia como “militancia en favor del otro” incluye el reconocimiento de los estudiantes y la resistencia ante situaciones actuales de vulnerabilidad y de des-subjetivación, aspectos que exhiben su compromiso con la educación como acontecimiento ético-político, teniendo en cuenta que los vínculos institucionalizados pueden conllevar prácticas que obedecen a estrategias de gubernamentalidad o modos de sujeción que pueden descuidar la implicación responsable con el reconocimiento de la alteridad como factor central de los vínculos pedagógicos.

Palabras clave: Enseñanza Universitaria; Dimensión Ético-Política; Reconocimiento; Resistencia

Abstract

We are committed to understanding aspects of current higher education through the analysis of the concrete teaching practices of a distinguished professor at Mar del Plata University. Her view of teaching as ‘militancy on the other’s behalf’ implies both her concern for the students, and her resistance against situations of high vulnerability and de-subjectivation. Such a stand reveals her commitment to education as an ethical-political occurrence, as institutional bonds are likely to imply governing and restraining strategies

which ignore the responsible involvement that must come along with the recognition of alterity as central to pedagogic bonds.

Keywords: Higher University Teaching; Ethical-Political Dimension; Recognition; Resistance

Para citar este artículo:

Flores, G. (2015). Militancia En Favor Del Otro En La Educación Universitaria. En *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, Año2, No. 2, Septiembre 2015 Pp. 43-52.

Introducción

Si nos preguntamos qué significa ser docente hoy en el nivel universitario surgen interrogantes como los siguientes: ¿Qué sentidos entraña la relación poder-saber como configuradora de subjetividades en el marco institucional universitario? ¿Qué sentidos porta la institución educativa considerando su poder sobre la vida de los sujetos? Ser docente hoy ¿implica involucrarse en prácticas que promuevan el reconocimiento de los sujetos?

Estas cuestiones son inherentes a la dimensión ético-política de la educación porque los sujetos que interactúan en el ámbito educativo son afectados por diversas tensiones vinculadas con el poder y con el saber. El pensamiento foucaultiano muestra que la articulación entre política y ética se plasma en el interjuego de poderes, saberes y subjetividades; en este marco de análisis la ética habla de la relación del sujeto consigo mismo, la política habla de la relación con los otros. Ambas relaciones (con uno mismo y con los otros) se



entrelazan en la institución universitaria y conllevan *transformaciones* y cierto tipo de *militancia ética* que intentaremos comprender.

Estimamos que el reconocimiento de los sujetos en las instituciones educativas es “gobernado” en el marco de la racionalidad gubernamental y al mismo tiempo a nivel individual es objeto de procedimientos de efectos atómicos que integran el dispositivo educativo a modo de tecnologías individualizantes. Además del habitual reconocimiento mediante calificaciones, en el acontecimiento de cada clase donde las relaciones intersubjetivas se viven como experiencia compartida ¿es posible que exista alguna forma de reconocimiento que no se circunscriba al rendimiento intelectual de los sujetos sólo en su modo de ser “aprendiz”? ¿El reconocimiento conlleva alguna forma de práctica política? Ser docente en la actualidad demanda un posicionamiento crítico y reflexivo que derive en prácticas consecuentes; pensar críticamente los vínculos pedagógicos supone un abordaje que desoculte cómo la subjetividad y la vida son afectados en el tránsito institucional porque las instituciones educativas operan por transformaciones.

El abordaje de la problemática que aquí presentamos se inscribe en las investigaciones del GIEEC (Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales)². Recurrimos a material obtenido mediante técnicas etnográficas de investigación durante nuestra permanencia en el aula donde enseña una profesora memorable³ titular de la asignatura Introducción a la Filosofía, correspondiente a primer año de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Filosofía. Específicamente recurrimos a la desgrabación de nuestro registro de audio de la primera clase del primer cuatrimestre del año 2013, a una entrevista realizada a la profesora también durante nuestra estadía en el campo, a la desgrabación de su participación en las “VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado” realizadas en septiembre de 2013 en la Universidad Nacional de Mar del Plata en el panel denominado “Conversación a cuatro voces: Vida, pasión y enseñanza”; y a un artículo de su autoría publicado en la revista *Entramados. Educación y sociedad*. Seleccionamos fragmentos de estos materiales porque los sentidos de esos segmentos discursivos se insertan en la trama institucional universitaria; los analizamos e interpretamos desde una perspectiva

filosófica, con la intención de resaltar lo singular concreto de las prácticas de enseñanza y del discurso de la profesora.

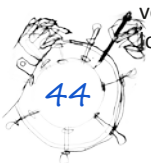
La militancia en favor del otro como resistencia y reconocimiento

a. Compromiso existencial contra la des-subjetivación
La profesora memorable de nuestra investigación (en adelante “C”) cuenta con más de treinta años de trayectoria como docente e investigadora. Si bien las teorías de la buena enseñanza y diversas investigaciones se ocupan de describir y explicitar lo que hacen los “mejores” profesores, dedicarnos a la figura de C nos permite un anclaje espaciotemporal en nuestra realidad actual; así dialogamos con el material que seleccionamos por su pertinencia para abordar nuestros interrogantes.

En su participación en las “VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado” C expresaba:

La educación como hecho ético-político se inscribe en una tarea imperiosa: repensar el propio lugar de instalación, repensar el compromiso existencial de sostener una praxis de altísimo impacto social como es el hecho docente; repensar el saber y la acción como resistencia al modelo des-subjetivante, individualista y narcotizante que suele atravesar la actual coyuntura antropológica, a partir de la vulnerabilidad del colectivo, en el que estamos todos inmersos.

C entiende a la educación como “hecho”; esto la inmuniza ante el riesgo de ser portadora de un discurso redentor intelectualista, que aunque bien intencionado, no dejaría de integrar un conjunto de teorizaciones sin anclaje concreto en la realidad objetiva. Los análisis teóricos sin conexión con la experiencia vivida, como piensa Bekerman (2011) serían tan solo un discurso que “corre el riesgo de llegar a ser poderosamente irrelevante” (p. 83), porque la emancipación implica tanto un alerta intelectual como prácticas acordes, si de lo que se trata es de contribuir a provocar cambios en estados naturalizados. En sus reflexiones en torno a la vigencia de la necesidad de emancipación que la educación puede favorecer, Adorno (1998) alerta sobre un “peligro” que es el hecho de que cualquier intento serio



de mover a las personas a la emancipación se enfrenta a resistencias que encuentran portavoces y detractores de los cambios, “que le demuestran a uno que precisamente eso que quiere está hace ya mucho tiempo superado, o ya no es actual, o es utópico”, y piensa que es fácil reprimir la voluntad de cambio, cuando los intentos de transformar el mundo en algún aspecto específico se ven expuestos a la “aplastante fuerza de lo existente y parecen estar condenados a la impotencia” (Adorno, 1998, p. 27). Al respecto, interpretamos que “el compromiso existencial” al que se refiere la profesora, conectado con su conciencia de estar ella también inmersa en un modelo negativizador al que hay que ofrecerle resistencia como herramienta superadora de la parálisis impotente o “narcotizante”, significa que no está dispuesta a dejarse “aplastar” por la fuerza de lo existente. Además de decir que la educación es un “hecho”, dice que es un hecho “ético-político” que reclama una “tarea imperiosa” de “repensar”, lo que significa involucrarse activamente, revisar lo pensado, creído y efectuado, sostenido en un tiempo pasado lejano o reciente; esto quiebra la comodidad de la repetición, las certezas, las verdades eternas, los juicios dogmáticos; en definitiva, impide el adormecimiento en un rol docente condenado a la impotencia, porque se trata de repensar “el propio lugar de instalación”. El compromiso involucra el esfuerzo para mantenerse en una “praxis de altísimo impacto social”. Los dichos de C están configurados en el lenguaje de la crítica y de la reflexión, cohesionados por una convicción orientadora: la educación (el hecho educativo) mediante la enseñanza (el hecho docente) opera cambios en el mundo social. Puede advertirse que no hay residuos pesimistas ni esperanza ilusoria depositada en un tiempo futuro indefinido, sino convicción en la potencia presente que la praxis docente es capaz de desplegar, al asumir la “tarea imperiosa” de “repensar el saber y la acción como resistencia al modelo des-subjetivante, individualista y narcotizante” actual. La profesora estudia el pensamiento foucaultiano; en este marco, se puede pensar que la educación produce subjetividades por la transformación del sujeto que mediante ciertas tecnologías del yo conjuntamente con la enseñanza, configurará un sujeto adecuado a los intereses políticos. Pero también se puede pensar que el sujeto en lugar de adecuarse a intereses políticos externos coercitivos, encontrará el modo de rebasar límites

impuestos y efectuar auténticas prácticas de libertad (Foucault, 1991). Sucede que los sujetos han internalizado técnicas mediante las cuales se objetivan como sujetos; se trata de técnicas de gobierno, que aseguran la coerción y los procesos a través de los cuales el “uno mismo” del sujeto es construido y modificado por sí mismo. La educación produce subjetividades porque afecta al sujeto estudiante, quien mediante ciertas tecnologías del yo devendrá un sujeto transformado. Como dice Díaz (2014) “Las tecnologías del yo son las técnicas que se ejercen sobre uno mismo y que permiten a los individuos efectuar por sus propios medios un cierto número de operaciones sobre sus cuerpos, sus almas, sus pensamientos y sus conductas” (p. 186), pero esa subjetividad comienza a constituirse en tanto interiorización del afuera; como dice la misma autora refiriéndose a una interpretación de Deleuze “la subjetividad no es una relación surgida desde el individuo hacia el mundo, sino una relación desde los saberes y los poderes que el individuo ‘encuentra’ en el mundo, que se pliegan o producen un doblez generando *zonas de subjetivación*” (Díaz, 2014, p. 190). En esta línea de pensamiento, puede asumirse que la educación produce efectos en alguna de esas “zonas” también como resistencia a la des-subjetivación.

En cuanto a la crítica de C al modelo actual por ser “des-subjetivante, individualista y narcotizante”, que opera “a partir de la vulnerabilidad del colectivo en el que estamos todos inmersos”, interpretamos que es del orden de lo que podríamos considerar como responsabilidad con la experiencia de los estudiantes, si entendemos “experiencia” como aquello que trabaja en el interior de la fragilidad humana, que transforma al sujeto pero desde su situación. Sería según Larrosa (2011) “sujeto de la experiencia” el sujeto “ex-puesto” por su receptividad, disponibilidad y apertura; en este sentido sería “incapaz de experiencia aquel a quien nada le pasa, a quien nada le acontece, a quien nada le llega, a quien nada le afecta” (p. 37). Y como es posible inferir entonces, para que se materialice la resistencia a la des-subjetivación que la profesora plantea, el hecho educativo debería rozar esa zona de apertura y vulnerabilidad y “afectar” a los estudiantes ¿Existe alguna condición de posibilidad para que se efectivice esa “afección”? La dimensión ética arroja una respuesta. Principalmente si se asume al estudiante como



discípulo que es “exterioridad interpelante e interpelable y entonces el maestro se sabe responsable de ese otro siempre otro en su alteridad irreductible” (Cullen, 2009, p. 61). Esto significaría entender que la educación es interpelación interpelada por la alteridad.

Como se ha visto, la palabra de la profesora es portadora de múltiples sentidos. Podríamos considerar su posicionamiento como ejercicio de profanación entendido como restitución (Agamben, 2011) si tenemos en cuenta que se necesita que los sujetos sean “capaces de intervenir también en el proceso de subjetivación, así como en los propios dispositivos, para traer a la luz ese ‘ingobernable’ que es a la vez el punto de origen y el punto de partida de toda política” (p. 264). En las instituciones universitarias los sujetos que recién ingresan (como es el caso que nos ocupa) ya traen en su biografía una colección de vivencias que podrían inscribirse en el accionar de estos dispositivos; su encuentro con una profesora que les abra la posibilidad de una participación resistencial conjunta podría operar a modo de contradispositivo, facilitando el tipo de intervención “restituyente” que el filósofo plantea.

Por otro lado, el discurso de C podría considerarse como transgresor en sentido foucaultiano. Foucault (1993 a) sostiene que para pensar la existencia de la transgresión, “hay que liberarla de todo aquello que constituye lo escandaloso o subversivo, esto es, de lo que está animado por la potencia de lo negativo. La transgresión no opone nada a nada (...) no busca conmover la solidez de los fundamentos” (p. 48); se trata del límite, no entendido como escisión o grieta, sino como un lenguaje “desdialectizado” porque “el gesto de la transgresión reemplaza al movimiento de las contradicciones” (p. 75). Es decir, la transgresión que está en su discurso apela a la resistencia como una forma de lucha en un campo de relaciones de fuerza, donde no hay “un” poder que destituir y reemplazar por su opuesto, no significa una utopía de inversión que implique la materialización de una polaridad opuesta a lo existente.⁴

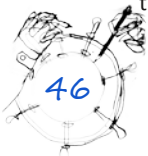
b. El modelo de la batalla perpetua

En el fragmento que ofrecemos a continuación se enmarca la expresión que motivara el título de nuestro trabajo:

No es la docencia un campo aséptico. Más vale hay que pensar en el campo de la lucha y la resistencia y en el modelo de la batalla perpetua. No es época de distracciones ni silencios. Quizás esa voz sea en parte lo que los alumnos reconocen en un profesor memorable; seguramente porque ven la vida de esos hombres transida por la *militancia en favor del otro* (Colombani, 2014, p. 142).

La docencia no es un “campo aséptico” porque no es un campo neutro, objetivo, esterilizado de “contaminantes” como las pasiones, los poderes, la subjetividad; es más bien un campo atravesado por pasiones (en su sentido de emociones y afecciones) donde hay relaciones de fuerzas y posturas diversas en relaciones agonísticas en que los sujetos producen sentidos a la vez que reciben los efectos subjetivadores del entorno en que están inmersos. Y no es un campo aséptico porque está atravesado por tensiones de diversa índole que pueden ser comprendidas mejor si se evita una racionalidad tecnocrática o cualquier racionalidad cerrada y se incluye la dimensión ética, porque como dice Levinas (2002) “La esencia de la razón no consiste en asegurar al hombre un fundamento y poderes, sino en cuestionarlo y en invitarlo a la justicia” (p. 118), lo cual no significa tampoco apelar a una racionalidad jurídica restringida a una lógica del litigio.

La mención de “el campo de la lucha y la resistencia” y de “el modelo de la batalla perpetua” nos remite a Foucault (1998) porque las relaciones de poder no son manifestaciones de consenso ni de antagonismo, sino más bien de agonismo; es decir, no hay una relación de oposición paralizante, sino más bien provocación permanente que conlleva un estado de alerta, dado que en las instituciones educativas las disciplinas imponen una relación de docilidad-utilidad. La resistencia es posible, como demuestra Foucault (1999 b) cuando revisa la concepción negativa del poder, como prohibición; tal sería una concepción jurídica y restrictiva. Pero como advierte el autor, para ocuparse de los mecanismos positivos del poder y para entender su funcionamiento real, se necesita alejarse del pensamiento jurídico y del vocabulario del derecho. Existen poderes regionales y locales; son micro poderes específicos cuya función primaria es ser productores de una eficacia, una aptitud. Se trata de procedimientos que se



inventan y se desarrollan mediante técnicas que conforman una tecnología del poder. Así la disciplina ya no opera globalmente, sino de manera atómica, o sea, sobre los individuos, porque las técnicas se ocupan de cómo intensificar su rendimiento o multiplicar sus capacidades, operan vigilando y controlando a alguien, y esto se ve en las instituciones educativas. Esta visión del poder es destotalizante; para Foucault (1992) no hay “un” poder cosificado y monolítico, sino efectos de poderes múltiples que se conectan, el poder se ejerce, el poder transita, tal es así que “El poder funciona, se ejercita, a través de una organización reticular” (p. 146). Si pensamos en la existencia de micro poderes, en ese interjuego agonístico de las dominaciones, el sujeto no es víctima inerte e inerme: puede encontrar intersticios o espacios de resistencia. En el entramado mismo de estas redes es donde las prácticas de libertad pueden tener su espacio. La profesora es portadora de un discurso de resistencia, porque como piensa Foucault (2012) en las instituciones, también en las educativas, hay prácticas por medio de las cuales la gente es “conducida” pero los procedimientos y estrategias que garantizan el “gobierno” del pueblo mediante la conducción están en crisis en la actualidad (p. 47). Quizás por esto, como dice C “No es época de distracciones ni silencios”. En este sentido recordamos que Foucault (1992) no cree que para instaurar prácticas de libertad se necesiten guías que se ocupen de despertar conciencias ni de psicoanalizar lo reprimido, porque el discurso de lucha según él lo entiende no se instala en una ideología ni se opone a lo que el sujeto tendría reprimido en su inconciente; el discurso de lucha se opone al secreto; Foucault piensa que “Es posible que sea más difícil destapar el secreto que el inconciente” (p. 86). Un secreto que la educación suele portar es que las transformaciones a las que apunta incardinan saberes y poderes que afectan a los sujetos que a nivel subjetivo particular se encuentran en tensión con lo que las instituciones les ofrecen a nivel general, como si se tratara de un colectivo homogéneo pasible de ser conducido pastorilmente. Según Foucault (1999 b) la tecnología individualizante del poder constituye una anatomopolítica como sujeción sobre el individuo, pero hay otro grupo de tecnologías que apuntan a la población entendida, más que como grupo de personas, como seres vivos atravesados por procesos biológicos. De modo que hay dos núcleos tecnológicos de

poder: el poder disciplinar, aplicado sobre un cuerpo y un individuo adiestrables, y el poder como biopolítica, cuando la vida entra en el dominio del poder. En su dimensión política, la educación involucra “gobierno” del pueblo, en sentido foucaultiano: “Y por gobierno quiero significar el conjunto de instituciones y prácticas por medio de las cuales la gente es conducida, de la administración a la educación, etcétera” (Foucault, 2012, p. 47). Entonces la educación va dirigida al “público”, como población considerada desde el punto de vista de sus opiniones, hábitos, prejuicios, o sea, “el conjunto susceptible de sufrir la influencia de la educación, las campañas, las convicciones” (p. 102). La educación vehiculiza alguna necesidad de la racionalidad gubernamental, entendida según Foucault (2006 a) como la conservación y desarrollo de una dinámica de fuerzas (p. 341).

Según nuestra perspectiva, en la educación actual hay convergencia de ambos núcleos (tecnologías sobre el individuo y sobre la población). El poder hilvana relaciones entre el sujeto producido y productor de sí mismo, donde confligen lo que el ser es con lo que el ser va deviniendo durante sus transformaciones, pero simultáneamente las instituciones educativas gestionan el conflicto inherente a toda cultura y a toda sociedad (visión generalizante) entre tradición y creación, o entre lo legado y lo nuevo. Es en esta dinámica donde la educación da forma, transforma y con-forma a sujetos que no son in-formes. Ocurre que entendemos que la educación como dispositivo de poder procede por normalización o disciplina (Foucault, 1998), por constitución de subjetividad (Foucault, 1999c), y por mecanismos anatomopolíticos y biopolíticos (Foucault, 2007) de manera imbricada. La educación puede ser vista como una forma de biopoder, si entendemos *bios* como lo hace Foucault (2006 b), es decir, la vida como existencia objeto de técnica, a diferencia de *zoé*, la vida como propiedad de los organismos, de tal modo se asume *bios* en sentido de que es un ejercicio en el mundo, “aquello a partir de lo cual, a través de lo cual vamos a formarnos, transformarnos” (p. 464). En otras palabras, vida entendida como *bios* alude a la naturaleza humana en interferencia con su cultura.⁵ La educación es dispositivo de la biopolítica porque canaliza una vía para la supervivencia del “bien” (sistema-mundo imperialista, capitalista, etc.) y contribuye a curar el “orga-

nismo” amenazado; el problema es que para esto puede actuar debe despotenciar ciertas “células”⁶ y una forma eficaz para hacerlo es el “no reconocimiento” del otro. Entonces, la educación conlleva un modo de biopoder que opera conjuntamente sobre los cuerpos de los sujetos singulares a modo de anatomopolítica⁷ y sobre la vida de las poblaciones a modo de biopolítica. La biopolítica vinculada a un biopoder *sobre* la vida de los otros representa fácticamente el sentido negativo del concepto, pero la biopolítica entendida como política *de* la vida, adquiere un sentido positivo, puesto que consistiría en la promoción de situaciones que contribuyan con la generación, regeneración y mejoramiento de la vida humana, es decir, de la vida de los ciudadanos, en el marco de una relación vital con el poder de un Estado que les garantice seguridad, salud, educación, etc. Para disminuir el nivel de abstracción de la noción, puede pensarse que el llamado históricamente “Estado Social” sería un caso de biopolítica en sentido positivo; se trata de un “hacer vivir”, en contraposición con el “dejar vivir” y “hacer morir”, propio de la biopolítica en sentido negativo.⁸

La principal razón para pensar la educación como dimensión de la biopolítica es que los sujetos concretos no son el sujeto abstracto de cierta filosofía política, sino corporalidad viviente intersubjetiva que lucha para que se contemplen sus necesidades, no sólo de mantenimiento o alteración de condiciones que respeten su forma de vida, también de concreción de situaciones donde la subjetividad no implique ser sujeto sujetado. En definitiva, la educación como dispositivo de la biopolítica obedece a una racionalidad gubernamental en sentido foucaultiano. La ligazón de las reflexiones en torno a la racionalidad gubernamental con la racionalidad docente singular ofrece la posibilidad de encontrar situaciones concretas y singulares de ejercicio de biopoder positivo. El fragmento del artículo de la profesora memorable citado antes culmina con la expresión “militancia en favor del otro”. Siempre hablar de militancia refiere al campo de la política, pero al ser en favor del otro es también una militancia ética, que se ocupa no de un sujeto abstracto sino de sujetos encarnados, cuya materialidad viviente no consiste sólo en estar dotados de capacidades intelectuales; se trata de corporalidades que piensan y sienten, tienen deseos y

necesidades. Esta militancia asume la complejidad propia de la condición humana, sin las disociaciones del racionalismo que excluía las emociones, y se hace cargo de su potencia de actuar en su valencia positiva.

c. Resistencia a los vínculos institucionales perversos con los sujetos.

Como veremos a continuación, también la manera en que la profesora comienza su clase inaugural del cuatrimestre puede ser interpretada como práctica de restitución y/o de transgresión en el sentido antes expuesto si se atiende la ruptura con la forma tradicional de inaugurar una cursada en el ámbito universitario. Pero lo más potente de este fragmento de nuestros registros es que permite mostrar el lado fáctico de la militancia en favor del otro. La profesora dice al grupo de estudiantes:

Les doy una bienvenida que empieza siendo afectiva más que académica. Las instituciones suelen ser dispositivos bastante perversos en lo que es el vínculo con los sujetos, las universidades no escapan a esto. Por lo tanto el primer mimo es una cuestión afectiva, lo académico viene después. Siéntanse bien recibidos a este teórico de Introducción a la Filosofía. El mayor deseo de mi parte es que la pasen bien, que aprendan, pero que aprendan en el marco de algo que les dé placer, que el deseo circule por acá. Que algo de lo que a mí me apasiona de esta vida académica y de la Filosofía lo pueda de algún modo transmitir. Con eso me voy a ir muy feliz allá por el mes de julio, más allá de que uno sepa más o menos de Agustín, de Santo Tomás o de Foucault. Algo del orden de la pasión, ojalá que se transmita.

Entonces ¿la institución universitaria puede albergar facetas perversas en los vínculos con los sujetos? Es posible, considerando que un dispositivo es “una máquina que produce subjetivaciones y, por ello, también es una máquina de gobierno” (Agamben, 2011, p. 261). La educación puede entenderse como dispositivo de la gubernamentalidad, entendida ésta según Foucault (2006 a) como tendencia que conduce hacia la preeminencia del tipo de poder llamado “gobierno” sobre la soberanía y la disciplina, que indujo al desa-



rollo de una serie de aparatos específicos de gobierno y por otro lado al desarrollo de toda una serie de saberes (p. 136). Las políticas educativas se dirigen a la población que, como objeto en manos del gobierno, es un campo de intervención y es el blanco principal de la gestión gubernamental. Así entendida la educación, como un dispositivo de gubernamentalidad, puede albergar funciones estratégicas que no son vividas como benéficas por los sujetos.

Si recurrimos a Foucault (1999 a) cuando se ocupa de cómo el saber de indagación medieval se transformó en un saber de vigilancia permanente sobre los individuos, realizada por alguien que ejerce sobre ellos un poder (puede ser un maestro de escuela o un profesor universitario) podemos ahondar la comprensión de la afirmación de C cuando dice que “Las instituciones suelen ser dispositivos bastante perversos en lo que es el vínculo con los sujetos, las universidades no escapan a esto”. La vigilancia aludida por Foucault es una forma de saber-poder que toma forma en prácticas reales de alguien que además tiene la posibilidad de constituir un saber sobre aquellos a quienes vigila. Es éste un saber que se centra en el examen como verificación en torno a las conductas de un individuo, si cumple reglas, si progresa. Las condiciones de posibilidad de este “progreso” son las *transformaciones* del sujeto, que será objeto del examen como forma de saber e involucra la vigilancia, el control y la corrección, por ser dimensiones del panoptismo, mediante el cual, como dice Foucault (1998) se forma una sociedad disciplinaria que garantiza una distribución infinitesimal de las relaciones de poder. Si consideramos que las instituciones de secuestro, como dice Foucault (1999 a) gestionan y controlan el tiempo y el cuerpo, que ya no proceden por exclusión sino por inclusión, y que es un tipo de poder polivalente porque combina su sentido político y al mismo tiempo actúa como micropoder judicial (p. 60) se clarifica que haya un saber epistemológico y tecnológico extraído de los individuos a partir de sus propios comportamientos. Pero lo que aquí más nos interesa es que hay una envoltura general a este tipo de instituciones, que es un *mecanismo de transformación*. Ya Foucault (1993 b) mostró que el hombre fue convertido en objeto de saber en la modernidad; el surgimiento de la figura del hombre “fue el efecto de un cambio en las disposiciones fundamentales del

saber” (p. 376); se fue modelando así un público gobernable que sigue bajo el efecto de las disposiciones del saber. En este sentido, el poder de la profesora es resistencial; se dirige a combatir los efectos que en los sujetos produce la misma relación asimétrica que deviene de la “diferencia” entre saberes y conduce a los sujetos estudiantes a padecer la falta de reconocimiento y a aceptar ese borramiento o menosprecio como algo propio de la vida institucional que les asigna un lugar en apariencia fijado como de inferioridad de condiciones. En la entrevista realizada a C durante nuestro trabajo de campo expresaba:

Para mí la enseñanza es un acto vincular. Para poder lograr la posibilidad de que el otro se incorpore a una experiencia de aprendizaje, es necesario construir una urdimbre vincular, una trama, una red. Casi lo podríamos pensar desde la metáfora del tejido... Para que en esa urdimbre podamos todos estar incluidos.

Cuando en su primera clase daba “una bienvenida afectiva” apelaba a generar un clima de seguridad en los estudiantes, porque si existe en la sociedad un modelo individualista y des-subjetivante (como afirmara en su conferencia), la resistencia al individualismo y a la des-subjetivación se inicia ocupándose de los vínculos, es decir, sin reproducir lo que se denuncia. A continuación en la misma entrevista C aclaraba:

Gestar una trama vincular (...) es un principio de instalación ética, por lo tanto, generar un espacio vincular no significa gesto demagógico, significa el verdadero reconocimiento del otro como un otro. El afecto se construye a partir de esa primera percepción del alumno como un par, como un par antropológico.

La trama vincular en la que “podamos todos estar incluidos” como dice C, apelaría a una horizontalidad dentro de la asimetría que, aunque parezca paradójica, proviene de un posicionamiento que ella asume sin situarse como “titular” del poder, aunque sea “titular” de la cátedra. No detenta “un” poder, sino que alienta su circulación en la clase, como construcción de un espacio con-vivido. La voz de un estudiante encues-



tado contribuye a aclarar nuestra interpretación: “La profesora posee la sencillez de los grandes, la cercanía que sólo puede poseer alguien que se reconoce, eternamente, como aprendiz”.⁹ Entonces la aludida militancia en favor del otro *afecta* porque involucra también sentimientos. Foucault (2012) piensa que el campo principal de la moral en nuestra sociedad es el sentimiento, y es a ese sentimiento que parece apelar la “bienvenida afectiva”, teniendo en cuenta que los sujetos se subjetivan imbricando lo racional y lo emocional. Así se establece un interjuego *ethos-logos-pathos* como modo de sujeción no coercitivo, entendiendo que el “modo de sujeción” es “el modo en que las personas son invitadas o incitadas a reconocer sus obligaciones morales” (Foucault, 2012, p. 64). La profesora propone un estilo de vínculo que *ob-liga*, si entendemos el término “obligación” como Cortina (2009) quien piensa que una manera de establecer el vínculo con el otro es asumir que previamente existe una *ligatio*, una ligazón que *ob-liga*; es decir, los seres humanos desde esta posición ética ya estamos ligados, de modo que la construcción de un vínculo pedagógico consistiría en confirmar esa ligazón antropológica entre los participantes del “hecho educativo”. Las demás “obligaciones” serán tratadas por la profesora, pero primero se ocupó de los posibles sentimientos de temor, inseguridad, de desazón, de alumnos que recién ingresan a la institución universitaria; “lo académico viene después” no significa que estará ausente. Lo que acontece en primera instancia es que la profesora responde a la presencia de esos otros que están expectantes, asume la responsabilidad por el prójimo en su alteridad que en este caso es un “responder”, es un “hème aquí” (Levinas, 1993, p.197).

En el marco ético levinasiano, la ética comienza con la presencia del otro; es el rostro del otro, su demanda, lo que provoca la respuesta moral (Levinas, 2002).¹⁰ La militancia en favor del otro que puede acontecer en las prácticas de enseñanza universitaria involucra implicación comprometida con la alteridad, donde los otros no son meros *alter ego* sino seres que por su sola presencia convocan a quien como docente está dispuesto a sentirse convocado, sobre todo si contempla la posibilidad de que en las instituciones educativas los vínculos con los sujetos

pueden ser perversos, por ejemplo, constriñendo las posibilidades de reconocimiento.

A modo de conclusión

Los interrogantes planteados inicialmente carecen de respuestas cerradas o concluyentes; sin embargo, en nuestro diálogo con situaciones singulares de la educación universitaria podemos manifestar algunos sentidos que fuimos hilvanando en nuestro esfuerzo para comprender la dimensión ético-política de lo que significa ser docente en la actualidad. Hemos comprendido que la docencia puede ser una militancia en favor del otro presentada como un modelo batallador, como resistencia a los vínculos institucionales perversos con los sujetos y como compromiso existencial contra la des-subjetivación.

El reconocimiento que procede de los procedimientos del panoptismo se circunscribe al rendimiento intelectual; el reconocimiento que procede de técnicas de gobierno se circunscribe al progreso de los sujetos en su condición de ciudadanos. La profesora memorable de nuestro estudio muestra que la ética en el “ser docente” actual no se limita a la normatividad como cumplimiento de deberes en torno al control, vigilancia y examen del progreso de las transformaciones de los sujetos como alumnos y como ciudadanos, sino que atañe a aspectos que involucran tanto *logos* como *pathos* en el acontecimiento de la clase, donde la condición humana de los estudiantes no sólo es objeto de poderes polivalentes que apuntan a su encauzamiento. Si la educación es campo de lucha y resistencia a la des-subjetivación el ser docente lleva implícita una militancia en favor del otro, como par antropológico y como sujeto cuya potencia de actuar no está aniquilada por ningún mecanismo de biopoder ni de disciplinamiento. Es posible pensar que la salud de la población que integra el organismo estatal a la que se orientan las tácticas biopolíticas puede modificar el panoptismo que en la universidad tiene como blanco principal el rendimiento académico que así es “el” motivo del reconocimiento, con un reconocimiento de sentido diferente; es decir, que conlleva otra concepción de sujeto porque incluye sus aficciones, emociones, vivencias y sentimientos. Esta ética como militancia contra modelos des-subjetivantes significa la construcción de una trama vincular donde no tengan lu-



gar ni la exclusión ni la impotencia ante coyunturas desfavorables para los sujetos como puede ser la actual cuando el sujeto aparece fragmentado y despotenciado.

En definitiva, dentro de la institución universitaria, una novedosa forma de “homeostasis” es posible mediante las prácticas de profesores cuyo compromiso existencial con la educación no se limita a cumplir deberes preestablecidos, sino a participar en el juego agonístico de las libertades que las relaciones de fuerza representan. Sería un nuevo y transgresor estado de equilibrio desequilibrante que no pretende dismantelar la institución universitaria sino mejorarla en favor de los sujetos. No se trata de inversiones utópicas sino de hacerse cargo de la responsabilidad humana que la docencia conlleva. Si hemos elegido la palabra homeostasis no ha sido ingenuamente. La conflictividad siempre es gestionada por las políticas educativas para encauzar las luchas y evitar la destrucción de las estructuras en funcionamiento. Hoy en las narrativas oficiales se habla insistentemente de inclusión, respeto por la diversidad, igualdad de oportunidades; así la racionalidad gubernamental se anticipa a posibles contraconductas (en sentido foucaultiano) y las administra. Pero el reconocimiento se patentiza concretamente cuando los sujetos actúan, justamente, en favor del otro.

Referencias

- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Madrid: Morata.
- Agamben (2011). ¿Qué es un dispositivo? En *Sociológica*, Año 26, Nº 73, mayo-agosto de 2011. pp. 249-264
- Bekerman, Z. (2011). Revaluación de las perspectivas críticas en la cultura popular y la educación. En Silberman-Keller, D. Bekerman, Z., Giroux, H & Burbules, N. (Eds.) *Cultura popular y educación. Imágenes espejadas* (pp. 73-86). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Colombani, C. (2014). La construcción del “entre” en el espacio educativo. En *Revista Entramados. Educación y sociedad*, de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Año 1, Nº 1, 2014. pp. 137-144
- Cortina, A. (2009). Una versión cordial de la ética del discurso. En Ambrosini, C. (Comp.) *Ética. Convergencias y divergencias. Homenaje a Ricardo Maliandi* (pp. 101-113). Buenos Aires: Ediciones de la UNLa.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía.
- Díaz, E. (2014). *La filosofía de Michel Foucault*. Buenos Aires: Biblos.
- Espósito, R. (2006). *Bíos. Biopolítica y filosofía*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fernández, L. (1998). *El Análisis de lo institucional en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (1991). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La piqueta.
- Foucault, M. (1993 a). *Prefacio a la transgresión*. Buenos Aires: Trivial.
- Foucault, M. (1993 b). *Las palabras y las cosas*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1998). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1999 a). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (1999 b). Las mallas del poder. En *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales*. Vol. III (pp. 235-254). Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1999 c). *Historia de la sexualidad*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2006 a). *Seguridad, Territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2006 b). *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2012). *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: La marca editora.
- Larrosa, J. (2011). Experiencia y alteridad en educación. En Skliar, C. & Larrosa, J. (comps.) *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Rosario: Homo Sapiens.
- Levinas, E. (1993). *Entre Nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pre-Textos.
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito*. Madrid: Editora Nacional.
- Porta, L. Sarasa, M. & Álvarez, Z. (2011). Una experiencia en torno a la investigación sobre la enseñanza en el nivel superior. En *Revista de Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata*, Nº 3, Año 2. pp. 181-210.



Notas

(Endnotes)

- 1 Especialista en Docencia Universitaria, Profesora en Filosofía, Integrante del GIEEC (Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales), Becaria de Formación Superior, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Dirección de correo electrónico: gracielaflores9-1@hotmail.com
- 2 El grupo está radicado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata y desde el año 2003 viene indagando cuestiones relacionadas con la Didáctica en el Nivel Superior.
- 3 Los “profesores memorables” (Porta, Sarasa & Álvarez, 2011) fueron elegidos por estudiantes avanzados de las carreras de profesorado de la Facultad de Humanidades de la UNMdP como ejemplos de buena enseñanza; se trata de docentes que dejan huellas en la memoria y en la vida de sus alumnos.
- 4 Se puede clarificar el sentido de “transgresión” de Foucault, analizando la idea de que las instituciones muestran al individuo el poder y la autoridad de lo social, de modo que la transgresión implica una amenaza y la obediencia un beneficio (Fernández, 1998). La transgresión no parece experimentada como “amenaza” (ni temor) por la profesora, sino como ejercicio de libertad efectuado con placer por considerarlo un beneficio. De tal modo el concepto en sentido foucaultiano no alude a las polaridades: obediencia/ beneficio, desobediencia/amenaza. (Cabe aclarar que entendemos el discurso de C como gesto, no como ficción literaria).
- 5 Espósito (2006) expresa que “En contra del presupuesto básico de la *biopolitics* anglosajona, no existe una naturaleza humana definible e identificable en cuanto tal, con independencia de los significados que la cultura, y por ende la historia, han impreso en ella a lo largo del tiempo” (p. 50).
- 6 El principio de la biopolítica moderna se sostiene en categorías en torno a la autoconservación de la vida del individuo (ciudadano); por lo tanto, ese individuo es “bueno” (conveniente), representa el “bien” para la supervivencia del sistema político.
- 7 Se trata de tecnologías que emplean disciplinas a modo de procedimientos sobre los cuerpos para aumentar la fuerza útil, cuyo objetivo es producir subjetividades aptas para la producción del capitalismo. Estas disciplinas del cuerpo que van a configurar la biopolítica, que según la genealogía de Foucault (2007) irrumpen en la Revolución Industrial, siguen vigentes con transformaciones epocales y coyunturales.
- 8 El sentido negativo de la biopolítica, el “reverso tanatopolítico” de la biopolítica que justifica la biologización de la política en su máxima expresión a modo de “zoopolítica” se encuentra en el nazismo (Espósito, 2006, pp.175-234).
- 9 Se trata de un alumno de primer año de Profesorado en Filosofía, de 19 años de edad.
- 10 Para Levinas la ética precede a la ontología, noción que se opone a la visión heideggeriana en torno a que lo que distingue al hombre de los demás entes es que es ontológico, en cuanto posee una comprensión del ser.

