

# LAS TRANSFORMACIONES SUBJETIVAS EN EL DIAGRAMA DE PODER ACTUAL Y SUS IMPLICANCIAS EN LA EDUCACIÓN

## Subjective transformations in current power diagram and their implications in education

GRACIELA NÉLIDA FLORES\*

Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Argentina  
gracielaflares9-1@hotmail.com  
gracielaflares@mdp.edu.ar  
Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4935-0605>

XIMENA MAGALÍ VILLARREAL\*\*

Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Argentina  
magalivillarreal@gmail.com  
Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8241-081X>

**Forma sugerida de citar:** Flores, Graciela & Villarreal, Ximena (2021). Las transformaciones subjetivas en el diagrama de poder actual y sus implicancias en la educación. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 31, pp. 189-209.

---

\* Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Rosario, Argentina). Especialista en Docencia Universitaria (Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina). Profesora en Filosofía (Universidad Nacional de Mar del Plata). Docente investigadora Categoría IV. Directora del GIFE (Grupo de Investigación en Filosofía de la Educación) Universidad Nacional de Mar del Plata. Integrante del GIEEC (Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales) Universidad Nacional de Mar del Plata. Profesora a cargo de la asignatura Filosofía de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.

\*\* Diseñadora gráfica, fotógrafa y profesora de Artes Visuales (Escuela de Artes Visuales Martín A. Malharro). Estudiante de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina). Docente de nivel primario, secundario y terciario. Profesora de Práctica Docente II Área Especialista de la carrera de Profesorado en Artes Visuales (Escuela de Artes Visuales Martín A. Malharro y Escuela de Cerámica Rogelio Irurtia de Mar del Plata, Argentina). Actriz y realizadora visual de artes escénicas (Teatro Independiente de Mar del Plata, Argentina)

### Resumen

---

El presente trabajo explicita la problemática del poder en relación con las transformaciones subjetivas en el marco del diagrama de poder actual y se formulan vinculaciones con la educación. Mediante aportes de filósofos como Han, Foucault y Deleuze se exponen condiciones constitutivas del diagrama de poder actual, que opera sobre los sujetos mediante una imposición de rendimiento entramada con una semántica del poder que impone sigilosamente horizontes de sentido. Los sujetos se auto-explotan en un trabajo sobre sí mismos en una libertad paradójica que obliga mediante un exceso de positividad del poder y a la vez se atan a significados y sentidos naturalizados por la fuerza de la obviedad. Estas estrategias alteran la potencia de los sujetos ocasionando diversos malestares subjetivos. Se reflexiona en torno a las implicancias que estos mecanismos de sujeción pueden tener en el ámbito educativo mediante un enfoque filosófico. La reflexión puede operar como alerta que oriente la búsqueda de praxis emancipatorias y transformaciones subjetivas en el marco de la contingencia donde resulta urgente revitalizar la potencia de ser y actuar de los sujetos. Los modos de sujeción perjudiciales pueden ser modificados mediante el ejercicio de la libertad en una estética de la existencia que es también una ética y una política.

### Palabras clave

---

Filosofía, educación, sujeto, poder, ética, estética.

### Abstract

---

The article delves into the question of power in regard to subjective transformations in the current power diagram, and addresses its particular relationships with education. Through the work of philosophers such as Han, Foucault and Deleuze, the conditions of the current power diagram are discussed; this operates over subjects, it is claimed, by means of an imposition to perform that is entangled with a power semantics which subtly forces certain meaning horizons. Subjects are self-exploited in a paradoxical freedom that compels through surplus of power positivity, and are anchored to naturalized meanings endowed with the strength of obviousness. These strategies affect the capacity of subjects and create several subjective discomforts. The work reflects on the implications of such control practices in the particular context of education through a philosophical approach, in an attempt to trigger a quest of emancipatory practices and subjective transformations in times when revitalizing subject power is urgent. These harmful restraints can be modified by the exercise of freedom in an aesthetic of existence, which is also an ethics and a politics of existence.

### Keywords

---

Philosophy, education, subject, power, ethic, aesthetics.

190



## Introducción

El presente trabajo procede de reflexiones realizadas por sus autoras a partir de la relación pedagógica entre docente y estudiante, iniciada en el año 2020 en la asignatura Filosofía de la Educación de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. El diálogo sostenido entre ambas durante el transcurso de la cursada así como el interés compartido en la relación entre filosofía y educación permitió desarrollar un proceso reflexivo, cuestionador y problematizador en torno al diagrama de poder actual, con el fin de exponer críticamente aspectos que pueden incidir en la realidad educacional.

La Filosofía de la Educación es tanto una práctica teórica como una práctica filosófica cuyas ‘funciones’ epistemológica, elucidadora y propositiva se complementan con una ‘función’ de resistencia y liberación, como sostiene Kohan (1996); de tal modo los análisis de aportes de filósofos en torno a la problemática del sujeto en relación con el poder, contribuyen a buscar condiciones que permitan transformaciones favorables en la educación. Al pensar en la educación como formación en sujeción, como sostiene López Morocho (2018), la educación “puede ser vista como una maquinaria que no es posible cambiar y por tanto entra en un sentimiento de desesperanza” (p. 204); sin embargo, existe espacio para la esperanza si se evita el fatalismo y se aboga por la concientización en pos de prácticas educativas que desarticulen esa ‘maquinaria’ que mediante dispositivos de poder diversos produce formación en sujeción.

Para evitar la sujeción que el diagrama de poder actual instala, es menester asumir la situacionalidad de cada sujeto involucrado en el ámbito educativo como ser corpóreo y efímero que atravesado por tiempo y espacio, historia y contingencia, naturaleza y cultura, se interroga sobre su lugar en el mundo y está en relación consigo mismo y con los otros. Como sostiene Mélich (2011) nada nos llega, sino a través de la situación que nos afecta desde el principio, y frente a ella nos damos cuenta de nuestra fragilidad, vulnerabilidad y modo contingente de ser, siendo en ese reconocimiento, donde se hace presente la esperanza de otro mundo posible. Esa situacionalidad de los sujetos está atravesada por un diagrama de poder que actúa de manera sigilosa, pero eficiente y produce efectos en la subjetividad.

En este trabajo se sostiene que el diagrama de poder actual está constituido por condiciones de la sociedad del rendimiento en conjunción con una semántica del poder y que esta configuración diagramática



afecta a los sujetos provocando transformaciones subjetivas en sentido ético, estético y político que alteran su potencia de actuar.

Según Han (2012) en el siglo XXI impera una ‘sociedad del rendimiento’, que exige a los sujetos realizar transformaciones subjetivas para someterse a imposiciones que en apariencia son realizadas libremente, cuando en realidad lo que sucede es que existe un exceso de positividad de poder que obliga a los sujetos a ‘poder-poder más’ para incrementar su productividad, de manera que se crean libres al hacerlo. Sumado a esto existe una ‘semántica del poder’ (Han, 2012) que inscribe al sujeto en una red de sentidos y significados que proceden del exterior, este modo de poder opera de manera sigilosa y oculta impidiendo la generación de sentidos otros, sentidos nuevos que bien podrían crearse si el sujeto identificara que se encuentra en un horizonte de sentidos dados que no son cuestionados por presentarse como dictadura de la obviedad.

La imposición del rendimiento y la semántica del poder configuran un diagrama de poder que como tal es inestable porque las relaciones de fuerzas en todo diagrama de cualquier campo social son inestables, esto significa que hay mutaciones diagramáticas, por lo tanto, esas mutaciones podrían, en caso de existir prácticas de resistencia, provocar cambios que favorecieran la situación de los sujetos que participan en esas relaciones de poder.

Las condiciones diagramáticas y los efectos en la subjetividad que presentamos a continuación están presentes también en el ámbito educativo es relevante pensar en la necesidad de identificarlas, analizarlas, y hallar modos de participar en la transformación de ese diagrama de poder.

## Diagrama de poder y subjetividad

En este trabajo se entiende por ‘diagrama’ de poder una emisión de afectos que corresponden a un campo social, que de acuerdo con Deleuze (2014) es un campo colectivo. En las relaciones de poder, que son relaciones de fuerzas, una fuerza siempre afecta y a la vez es afectada, “una fuerza tiene afectos activos y reactivos. Sus afectos activos expresan la manera en que afecta a otras fuerzas, sus afectos reactivos expresan la manera en que es afectada por otras fuerzas” (Deleuze, 2014, p. 102). Estas ‘afecciones’ o ‘afectaciones’ serán enfocadas en este trabajo en el sentido de una microfísica del poder en sentido foucaultiano, porque ese es el mejor modo de pensar en la potencia de los sujetos que es ‘afectada’ por el diagrama de poder.



Dado que la educación produce efectos en la subjetividad, se abordan núcleos de sentido inherentes a las transformaciones subjetivas actuales para pensar la posibilidad de que la educación contribuya a provocar transformaciones que coadyuven a configurar formas de lucha, tanto contra la sujeción que padece el sujeto del rendimiento como sujeto sujetao a esa normalización social que lo somete a una extrema auto-exigencia sobre sí mismo, así como contra la sujeción a la semántica del poder.

El ‘trabajo sobre sí’ del sujeto en esta sociedad que prioriza la productividad y exige que los sujetos nos auto-produzcamos (auto-exijamos) para evitar de este modo ser excluidos, marginados o invisibilizados en y por esta sociedad (regida por una lógica de poder sigilosa), genera efectos insalubres en los sujetos. Esta auto-poiesis externamente inducida es una forma de ejercicio de violencia ética con derivaciones políticas y estéticas, porque lo que en verdad sucede, es que en este ‘trabajo sobre sí’, los sujetos se despotencian.

Se entiende por despotenciación una irrupción perjudicial en la intensidad de la potencia de actuar de los sujetos; esto sería el efecto paradójico que el exceso de positividad del poder inscribe en las subjetividades ‘libres’.

Cabe aclarar que en el contexto de este trabajo se alude al concepto ‘potencia’ en sentido spinozista. Dicho concepto no remite ni a esencia ni a lo que el cuerpo es, sino a lo que es capaz de soportar y hacer. En este sentido, Deleuze (2008) aporta mayor precisión cuando expresa que para Spinoza, ‘potencia’ significa: “las acciones y pasiones de las cuales algo es capaz” (p. 75), entonces no hay esencia general, todo a nivel de potencia es singular, y más que de cualidad o cantidad de potencia, se trata de ‘intensidad’. Es posible afirmar que es precisamente esa ‘intensidad’ de potencia la que se ve afectada por el diagrama de poder en el cual nos desenvolvemos en la actualidad.

Como gesto inicial que arroja un haz de luz sobre el sentido que impele a asumir un estado de ‘alerta’ hacia las condiciones de sujeción actuales, es pertinente recurrir a Foucault (1999a) y recordar que hace ya varias décadas el filósofo alertaba sobre lo que él describía como la ‘doble función’ de la universidad. Por un lado, la función de ‘exclusión’, que al mantener presos a los estudiantes en un circuito al margen de la sociedad relegada en el campus donde se les transmitía un saber académico y tradicional alejado de las necesidades y problemas del presente. Se los mantenía en una sociedad artificial con mecanismos de relaciones jerárquicas y diversos rituales (de evaluación, por ejemplo), en una especie de sociedad ficticia que los sumía en un estado de distracción que nada tenía que ver con la vida real y construía un recinto donde los jóvenes se veían



“neutralizados por y para la sociedad, convertidos en gente fiable, gente impotente, castrada, tanto política como socialmente. Esta es la primera función de la universidad: colocar a los estudiantes fuera de la circulación” (Foucault, 1999a, p. 29). A esta función de exclusión el filósofo sumaba la función de ‘integración’, cuando los estudiantes ya convertidos en ‘asimilables’ podían ser totalmente recuperados o reasimilados por la sociedad que entonces podía ‘consumirlos’.

Estos análisis foucaultianos ofrecen herramientas potentes para estimular el pensamiento, permiten identificar las características de un diagrama de poder epocal y localizado, que con el transcurso del tiempo ha ido modificándose, como ocurre con todo diagrama de poder que se caracteriza por su dinamismo y, además, no es idéntico en diferentes localizaciones. Si bien estos análisis del filósofo difieren con la realidad universitaria actual dada la distancia epocal y situacional, especialmente porque no parece que haya esa línea divisoria tajante entre sociedad real y vida universitaria, la idea de pensar en las funciones de exclusión e integración que según lo explicitado conlleva la vida universitaria, permite reflexionar en torno a los efectos en la subjetividad que esas funciones pueden provocar, aunque en nuestra situacionalidad temporal y espacial se presentan en otra expresión diagramática.

Ahora bien, lo que puntualmente provoca mayor interés en el contexto del presente trabajo, es lo que el Foucault (1999a) agrega a sus anteriores consideraciones:

De forma insidiosa [el estudiante] ha recibido los ‘valores de esta sociedad, ha recibido los modelos deseables de conducta, las pautas de ambición, los elementos de un comportamiento político, de tal forma que ese ritual de la exclusión termina por adoptar la forma de la inclusión y de la recuperación o de la absorción (p. 30).

A partir de lo expresado por el filósofo es posible pensar que durante el tránsito académico los estudiantes ya van siendo ‘consumidos’ y ‘asimilados’ de alguna manera por la sociedad actual. Esta ‘doble función’ antes expuesta no consiste en dos etapas que se suceden secuencialmente, se trata de un proceso diacrónico durante el cual los estudiantes van recibiendo todo lo que menciona el autor: valores de la sociedad, modos deseables de conducta, elementos de comportamiento político y pautas de ambición.

Es posible advertir que ciertamente los elementos mencionados se van instalando en los sujetos estudiantes enmarcados en una libertad



paradojal que al decir de Han (2012) sería el ‘exceso de positividad’ que caracteriza a la ‘forma’ en que el poder se presenta en esta sociedad actual.

Bajo esta óptica resulta necesario aclarar algunos aspectos de la perspectiva que se asume en el presente trabajo. En primer lugar, se entiende la subjetividad como entramado ‘logopático’ (que articula *logos* y *pathos*) considerando que el sujeto, muy especialmente en el ámbito educativo, entrama lo afectivo y lo cognitivo de modo indisociable. Entonces, la ‘potencia de actuar’ a la que se alude se inscribe en la consideración de que somos seres emocionales y racionales, entonces se rechazan las dicotomías razón-pasión, afecto-intelecto o cognición-sentimiento que de alguna manera derivan de la disociación mente-cuerpo. En el marco de esta concepción emerge la idea de que el ‘trabajo sobre sí’ articula lo cognitivo y lo afectivo de manera imbricada, por lo tanto, puede alojar padecimiento mental, emocional, sentimental en la elaboración de esas transformaciones.

También cabe explicitar que en este trabajo se concibe la subjetividad en sentido foucaultiano. 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 como dice Díaz (2014) se pliegan o producen un doblez, “generando zonas de subjetivación” (p. 190). Es en este núcleo de sentido donde se asienta la necesidad de problematizar la relación actual entre el sujeto y la educación, especialmente teniendo en cuenta que en el ámbito educativo están presentes las relaciones de poder a modo de ‘microfísica’ del poder, que Deleuze (2014) denomina magistralmente “concepción molecular del poder” (p. 58).

Sumado a lo anterior, es menester reconocer la importancia de la intersubjetividad, en el ámbito educativo los sujetos siempre estamos en relación, por lo tanto, se alude a ese sentido relacional, tanto del sujeto en relación con otros como del sujeto en relación con el mundo. En este sentido, como dice Deleuze (2014) el poder también es relación y la relación de poder es relación de fuerzas, se infiere entonces que como tales siempre están presentes en las relaciones educativas.

A continuación, se profundizan los sentidos que conlleva y los efectos que acarrea en los sujetos el imperativo del rendimiento en combinación con la semántica del poder, y se muestra una perspectiva en torno a lo que consideramos una posibilidad de transformación de las condiciones de despotenciación, que se hallaría en otro modo de subjetivación, basado en una estética de sí, que es a la vez una postura ética y política.



## Entre las tensiones del poder y las posibles transformaciones subjetivas como gesto de resistencia vital

### a) Entre el rendimiento y el padecimiento

Para aclarar las condiciones diagramáticas del poder en la actualidad se recurre a Han (2012) quien sostiene que la sociedad del siglo XXI ya no es disciplinaria, sino una 'sociedad del rendimiento'. La misma se caracteriza por la posibilidad y capacidad de hacer algo, así los proyectos, las iniciativas y la motivación reemplazan la prohibición y el mandato de la sociedad disciplinaria regida por el 'no', cuya negatividad genera 'anormales'. La sociedad de rendimiento produce sujetos depresivos y fracasados que ya no son 'sujetos de obediencia' sino 'sujetos de rendimiento', es decir, 'emprendedores de sí mismos'. Siguiendo las líneas del filósofo, la sociedad de rendimiento sería el resultado de un perfeccionamiento de las sociedades disciplinarias, el sujeto de rendimiento ya habría pasado por la fase disciplinaria.

Con respecto a la insalubridad que se puede identificar como efecto de este tipo de sociedad, Han (2012) menciona a la depresión como enfermedad representativa de la sociedad actual, que sería provocada por la presión que genera el rendimiento, por ejemplo, en el ámbito laboral. El autor alude al 'desgaste ocupacional' que provoca agotamiento. Lo más significativo es que el autor denuncia que en realidad lo que enferma no es el exceso de responsabilidad e iniciativa, sino el 'imperativo del rendimiento', como nuevo mandato de la sociedad del trabajo, que a su vez ocasiona la progresiva fragmentación social y la carencia de vínculos.

El actual sujeto de rendimiento está indefenso y desprotegido frente al exceso de positividad del poder, se explota a sí mismo voluntariamente sin coacción externa, el 'trabajo sobre sí' que realiza lo hace ser a la vez verdugo y víctima. Por ello según Han (2012) la depresión se desata en el momento en el que el sujeto de rendimiento nota que 'ya no puede poder más', entonces para él ya nada es posible, y esto dentro de una sociedad que precisamente promueve la idea de que 'nada es imposible'. Por tanto, 'no-poder-poder-más' conduce a un destructivo reproche de sí mismo que según se puede colegir, atañe a una dimensión ética.

El sujeto de la ética se va constituyendo según Díaz (2014) en dos instancias, una es la 'determinación de la sustancia ética' y otra es la 'elaboración del trabajo ético'. La primera estriba en la manera en que el sujeto teniendo en cuenta su pertenencia a un grupo 'se da forma a sí mismo', y esa manera está vinculada a cambios epocales. La segunda es el trabajo de transformación que el sujeto realiza sobre sí mismo. Ambas



‘instancias’ aluden a un mismo núcleo de sentido: el sujeto se constituye a sí mismo, y tanto esa ‘forma’ que se da como ese ‘trabajo ético’ que realiza, constituyen relaciones agonísticas: consigo mismo y con los otros. Esto es así con más razón si se considera que el sujeto se obliga a adoptar la ‘forma’ del rendimiento, así se forma y transforma según los parámetros del diagrama de poder en el que está inmerso.

Sin duda, el sujeto de rendimiento según Han (2012) se encuentra en guerra consigo mismo y así el depresivo sería el ‘inválido’ de una guerra interiorizada. Si bien no es de incumbencia disciplinar de las autoras de este trabajo profundizar el significado de la aludida ‘depresión’ para lo cual se necesitaría formación en ciencias médicas, es pertinente y oportuno afirmar que existen estados de angustia, malestar, desazón, frustración, tristeza, inquietud, que pueden interpretarse como expresiones diversas de un fuerte sentimiento de ‘impotencia’ ante el exceso de autoexigencia para poder hacer/rendir más y más, se trata de estados que pueden advertirse en el ámbito educativo, más allá, o además, de lo laboral mencionado por el filósofo surcoreano. Al respecto surge un interrogante: ¿El ‘trabajo ético’ que los sujetos afrontan en una ‘sociedad del rendimiento’ se asemeja al trabajo sobre sí que los sujetos realizan en el interior de las instituciones educativas?

Es posible hallar una respuesta afirmativa provisoria, porque los estados anímicos mencionados se presentan a modo de “pasiones tristes” en sentido de Spinoza ([1677]2012) y como tales, afectan la potencia de actuar. Cabe aclarar que se trata de una paradoja: el sujeto busca multiplicar desmedidamente su potencia de actuar y a la vez la desgasta, inhibe o paraliza, de modo que se convierte en el ‘inválido’ en esa lucha consigo mismo.

Esa potencia que el mismo sujeto deteriora o hiere, esa ‘potencia’ en sentido spinozista no es poder sobre otros, como dice Tatián (2014) Spinoza afirma una potencia instituyente que es transindividual y es capacidad de afectar con otros, y así tiene de militancia la “resistencia a poderes que requieren de la impotencia de los demás para su alegría, de la alienación de los cuerpos y lo que los cuerpos pueden para su dominio” (p. 54).

De tal modo, si el sujeto experimenta esas ‘pasiones tristes’ al encontrarse con un impensado límite en su propio ser, límite que lo detiene en su carrera para continuar intensificando lo que antes pensaba que era un crecimiento progresivo en su potencial de rendimiento, se convierte en un sujeto dominado por fuerzas ocultas e invisibles para él, puesto que antes de llegar al malestar, había estado convencido de que obraba en pleno ejercicio de su libertad presionándose a sí mismo para aumentar su capacidad de productividad.



El sujeto de rendimiento se da forma a sí mismo en una 'libertad obligada' y elabora su trabajo sobre sí como libre obligación de maximizar el rendimiento. Si bien el sujeto se constituye a sí mismo de forma activa, lo hace de manera acorde a esquemas de poder que le son propuestos e impuestos por su cultura y sociedad. Con respecto al campo de la educación, en caso de que los sujetos nos estemos transformando en el sentido de la 'libre' obligación del rendimiento, se debería ahondar en esta problemática para hallar intersticios donde se produzca la resistencia en el sentido de Foucault (2011) mediante prácticas de libertad.

Teniendo en cuenta que al parecer la violencia de las nuevas sociedades se basa en la autoexplotación del sujeto, siendo esta mucho más eficaz que la explotación por otros, pues va acompañada de un sentimiento de libertad, de modo que el explotador es el mismo explotado, habría que hacer estallar esa forma de violencia ético-política siniestra. Como dice Han (2012) la "autorreferencialidad genera una libertad paradójica, que, a causa, de las estructuras de obligación inmanentes a ella, se convierte en violencia" (p. 20).

Es posible inferir que quienes estamos involucrados en la educación podemos militar en la resistencia a los poderes que requieren de la impotencia para sostenerse y que provocan manifestaciones 'patológicas' en los sujetos. Para esto, advertir que la imposición del rendimiento en lugar de potenciar al sujeto lo termina anulando al convertirlo finalmente en impotente, es gesto a modo de señal de alerta. En esta intención promotora de la reflexión surge otro interrogante:

¿En el ámbito educativo se estará replicando esta situación de coincidencia de libertad y coacción expresada en la libertad obligada como libre obligación de maximizar el rendimiento?

Este interrogante no puede responderse asépticamente desde dentro de ese magma de significaciones en el que los sujetos estamos inmersos y del cual por lo tanto formaríamos parte como engranajes necesarios para el funcionamiento de esa máquina de autoexplotación subjetiva. Sin embargo, el hecho de plantearlo como problema filosófico permite quizás de algún modo llegar a develar en algún momento si el quehacer educativo actual conlleva alguno de esos elementos dañinos.

Según lo expresado por Maliandi (2010) en los enfoques de la educación, o bien se busca la adaptación a las costumbres y prescripciones instituidas, o bien se busca la disconformidad con lo instituido y el criterio autárquico, sin los cuales no habría ni creatividad ni cambios posibles. De tal modo, tematizar la posibilidad de que ese 'rendimiento' con sus nefastas consecuencias en la subjetividad se haya convertido ya en 'cos-



tumbre' o en 'modo de vida instituido', es condición de posibilidad de una disconformidad que provoque a la resistencia y a la búsqueda de acciones capaces de introducir cambios en esta nueva realidad.

Siguiendo las líneas propuestas por Foucault (2011), puesto que no existe ninguna sociedad (ni educación) sin relaciones de poder, la problemática no consiste en intentar disolverlas, sino en favorecer prácticas de sí en libertad, que nada tienen que ver con esa 'libertad paradójal' propia de la imposición del rendimiento.

En el ámbito educativo puede suceder que los protagonistas actúen como víctima y verdugo, porque según puede interpretarse, el sí mismo que se autoflagela creyendo que se 'realiza' no es consciente de esa paradoja. Esto incumbe a todos los protagonistas de la educación, entonces emerge un interrogante: ¿Docentes y estudiantes hemos reflexionado alguna vez a fondo en torno a esa problemática de la libertad paradójal propia de esta sociedad?

## **b) Sentidos del poder semántico**

Para conectar específicamente los análisis del poder semántico con educación es pertinente explicitar que en el contexto de este trabajo es apropiado considerar que como plantea Taylor (1996) los humanos somos seres que interpretamos al mundo, a los demás y a nosotros mismos (nos autointerpretemos) y lo hacemos a partir de significados y sentidos dados de antemano, que vamos interpretando y modificando, creando nuevos sentidos, pero siempre en el marco de nuestra cultura y sociedad. A partir de estas apreciaciones se aborda el 'poder semántico' expuesto por Han (2016) porque es posible pensar que el mismo también se inscribe en la 'libertad paradójal' y según se ha adelantado, sería el segundo elemento constitutivo del diagrama de poder actual.

De acuerdo con Han (2016) algo solo se vuelve significativo si se pone en una red de relaciones, de esta manera, el poder puede enlazarse con un 'sentido', a través de su 'potencial semántico' que lo inscribe en un horizonte de comprensión. El sentido surge cuando los integrantes de un contexto se inscriben en una 'continuidad referencial' que los remite unos a otros. Por tanto, el poder tendrá que crear un 'horizonte de sentido', para poder manejar con eficiencia el proceso de comprensión y de acción. Es precisamente en este punto donde el poder se diferencia de la violencia, la cual es pura porque está despojada de sentido. Como afirma Han (2016): "El poder es lo único que permite que las cosas participen de un sentido. Desde este punto de vista, el poder es cualquier cosa menos una coerción muda y absurda. El poder es elocuente" (p. 35).

Al respecto, si bien es cierto el sentido de esta cruda denuncia, esa 'elocuencia' del poder no logra inhabilitar la potencia creativa de la lingüística humana, como dicen Joaquín Robles y Ortiz Granja (2019) el lenguaje construye realidades diferentes y creativas que pueden provocar cambios importantes en la vida de los sujetos, puede construir mundos y provocar diálogos generativos y productivos, no solamente puede descalificar ideas, destruir esperanzas y borrar o negar realidades. Es decir, en este trabajo se analiza ese 'poder semántico' en su sentido negativo, pero es imprescindible recordar que hay una faceta 'positiva' creativa y generadora en el marco de las relaciones humanas sentidizadas mediante el lenguaje.

Retomando el diagnóstico de Han (2016), el sentido es poder y el signo se revela como la impronta dolorosa de una voluntad sobre otra y es así que el poderoso se da a entender por medio de 'vulneraciones del otro' que representan el lenguaje de signos del más fuerte; en la semiótica del poder los signos serían originalmente 'heridas'.

Con respecto a la 'herida', es oportuno incluir brevemente una perspectiva estética porque las heridas existen y existirán, ya sea por la semiótica del poder como dice Han (2016) o por una diversidad de experiencias vividas y como tales pueden ser resignificadas, resentidizadas e incluidas en lo que el horizonte de sentido impuesto ha intentado invisibilizar, liquidar del plano del sentido, allanar y dotar de negatividad, cuando en realidad una herida puede integrarse en una forma subjetiva 'otra', que bien puede ser parte de una 'estética de la existencia' plasmada en la vida como obra de arte (tema que se aborda más adelante).

Han (2015) sostiene que la actual sociedad elimina cada vez más la negatividad de la herida, lo bello natural se ha atrofiado en lo liso y pulido de lo bello digital, sin dañar ni ofreciendo resistencia. También la percepción evita la negatividad, pero percibir con los sentidos es exponerse a una vulneración, a una herida. De la experiencia forma parte necesariamente la negatividad de verse conmocionado y arrebatado por esa peculiar vivencia, en la que el sujeto tiene que exponerse al peligro de una posible herida.

Según el autor sin herida no hay poesía ni arte, pero tampoco pensamiento, siendo en el dolor donde la esencial alteridad de lo existente se desvela frente a lo habitual. Ella supone malestar e incertidumbre, pero también otorga un espacio agrietado que permite la regeneración y transformación. Este modo poético de abordar la herida alberga un potencial semántico que podría ser incluido en las reflexiones en torno a la educación: ¿El sujeto en la educación es liso y pulido sin herida alguna? ¿De qué modo pueden hacerse reales las transformaciones favorables en



la educación si los docentes no se atreven al encuentro con sujetos que no son *tabula rasa*, sino que portan huellas, marcas y heridas y, por tanto, no son materia lisa para modelar o grabar sentidos y significados impuestos?

A la luz de lo expuesto se vuelve imprescindible poner de relieve brevemente que lo que nos vuelve humanos, en sentido levinasiano, es la interpelación del otro, su rostro, su presencia, siendo precisamente en ese reconocimiento donde se interrumpe la autorreferencialidad narcisista. Como expresan Bárcena y Mèlich (2014) en esta relación de alteridad se habilita la posibilidad de un nuevo 'decir', una nueva y constante re-interpretación. Se trata de un acontecimiento que rompe todas las previsiones, dando lugar a una 'herida' en el centro mismo de la identidad, y que, por más que intente curarse, siempre queda su cicatriz.

Se ha aludido a la dimensión estética puesto que el sujeto opera transformaciones sobre sí mismo y en este sentido es artífice de su ser cual artista que puede hacer de su vida una obra de arte. Sea cual sea el modo de entender esa 'obra de arte', y aquí la sensibilidad estética se imbrica con la sensibilidad ética y puede constituirse en parte, en lo que Mèlich (2006) denomina una 'patética' pedagógica que como tal, además de transmitir la apertura del pensar y del hacer, provoque una apertura del sentir, que para el filósofo es sentir el padecimiento del otro, a lo que se puede agregar un aspecto crucial en el contexto de las reflexiones que se exponen en el presente trabajo: una apertura del sentir la propia transformación de sí con cabal conciencia de las implicaciones vitales de esa transformación subjetiva.

2Esta idea es altamente desafiante si se traslada al ámbito educativo, puesto que provoca y aguijonea fuertemente al pensamiento: el esfuerzo docente para lograr la comprensión podría entenderse como una 'conquista' si se considera lo dicho por el filósofo. Sin embargo, cabe reconocer que el poder del docente en la asimétrica relación pedagógica no opera en la lógica de la colonización del estudiante, porque su quehacer se asienta en los fundamentos de la educación, que básicamente propenden al beneficio del estudiante que comprendiendo aprende y entonces se incluye en la trama cultural como miembro partícipe y activo que al ingresar al orden del discurso adquiere el poder de transformar lo que conoce.

Aquí es oportuno recordar el sentido foucaultiano de las funciones de exclusión e integración en el ámbito universitario mencionadas al principio, el estudiante va siendo integrado en la semántica del poder desde el inicio de su condición de tal, aunque es preciso tener en cuenta que no hay 'exclusión' en el sentido expresado por Foucault (1999a), precisamente, porque el diagrama de poder opera ya durante la formación académica.



Prosiguiendo con Han (2016) el filósofo afirma que el poder crea 'significatividad', no es coerción muda y absurda, a la vez la significatividad porta rasgos de una 'poetología' del poder. El poder es 'poético' porque siempre engendra nuevas formas y, además, no busca una perspectiva absoluta. Si bien solamente aquí se hace una breve mención a esta cualidad poética del poder, es una cuestión que merecería ser profundizada en alguna próxima oportunidad por su potencial estético.

Revisitando la obra foucaultiana Han (2016) expresa que el poder disciplinario penetra en el cuerpo dejando huellas y generando con ello un 'automatismo de la costumbre'. De tal modo, el lenguaje del poder, antes que vulnerar pretende pasarse a la materialidad corpórea del sujeto. La positividad y/o productividad del poder disciplinario se presenta como la génesis de movimientos, gestos y posturas que buscan un efecto formalizante: 'convertir' al sujeto, mediante el automatismo de los hábitos, en una máquina.

Es posible interpretar que en el diagrama de poder actual no se han reemplazado las técnicas de la sociedad disciplinaria, han mutado, pero persisten, entonces no sería exacto lo expuesto por el filósofo surcoreano con respecto a que la sociedad del rendimiento ha 'reemplazado' a la sociedad disciplinaria, sobre todo teniendo en cuenta que, además de provocar ese automatismo maquínico, el poder disciplinario se apodera del cuerpo inscribiéndolo en una red semántica, siendo fundamental subrayar que las huellas que tanto el poder disciplinario como el poder del rendimiento dejan en el cuerpo siempre son significativas, porque ellas habitan el ser y su efecto es la 'herida', marca que es un signo que significa.

Sirviéndose de los signos y configuraciones de sentido, el poder emplaza a los sujetos en una determinada perspectiva que legitima el dominio de un grupo. Ciertamente el sentido social contiene siempre una dimensión de poder y de dominio que opera simbólicamente, se afianza generando perspectivas o 'modelos de interpretación' que sirven para legitimar y mantener un orden donde la sociedad se encarga de que las reacciones automáticas del cuerpo tengan sentido. Al decir de Han (2012) esto funciona como una 'continuidad de sentido' que opera para que las acciones sean interpretadas así y no de otro modo. Entonces la existencia no se desenvuelve en la coerción, sino en el automatismo de la costumbre, lo que eleva la eficiencia del poder que se funde en la sutileza de la obviedad que funciona como dictadura del sentido dado.

En el contexto educativo siempre se intenta compartir significados y sentidos. Si se coincide con los postulados de la Pedagogía Crítica los docentes asumen un compromiso con los estudiantes en sentido emancipa-



torio. Si bien no se desarrollan aquí las categorías críticas fundamentales que ya vienen orientando las prácticas de enseñanza de algunos docentes, cabe mencionar que los pedagogos críticos buscan desnaturalizar lo dado y luchar contra formas de opresión diversas; en este sentido, la ‘sutileza’ de la obviedad se comprende mejor a partir de los aportes de Han y puede considerarse como una forma de opresión ya que funciona como dictadura del sentido dado. Al problematizar el poder semántico en el ámbito educativo, cabe tener en cuenta que la educación produce subjetividad. Como afirman Rodríguez, Betancourt y Barrientos (2019) la construcción simbólica que implica la subjetividad se genera en correlación con otros y en muchos casos “tiene la capacidad de generar alguna alternativa a las formas institucionales del poder, construyendo subjetividades que no necesariamente responden a la normatividad hegemónica” (p. 94).

Es fundamental señalar que el ámbito educativo puede provocar una inscripción en la red semántica aludida por Han (2016), puede suceder que tanto docentes como estudiantes se inscriban en un ‘modelo’ de significación que resulte indiferente a ciertas ‘heridas’ provocadas por el poder semántico. Precisamente por el modo de operar de este poder quizás los sujetos no advierten las nuevas formas en que ese poder se presenta por estar inmersos en el automatismo de la costumbre. Si bien los docentes buscan el bienestar de los estudiantes, quizás sin siquiera sospecharlo los incluyen en el registro de lo ‘naturalmente’ dado a nivel de ‘requisitos’ de rendimiento que parecen inocuos. Por ello, una ‘herida’ potencial surge del encuentro e intercambio donde las cosas están vueltas unas a otras, permitiendo afectar todas las experiencias simultáneas del vivir. Inmejorablemente Han (2015) plantea que la salvación de lo bello es la salvación de lo vinculante, lo que significa que la belleza intrínseca en la metáfora de las relaciones narrativas hace que las cosas y los acontecimientos entablen un diálogo mutuo, poetizando el mundo; del mismo modo, la salvación de lo vinculante en el ámbito educativo puede salvar ‘lo bello’ de las relaciones intersubjetivas que se efectúan en la educación.

Quizás los docentes se desenvuelven en la aludida ‘libertad paradójal’ en el ‘trabajo ético’ sobre sí mismos que, además de convertirlos en máquinas obedientes del automatismo de los hábitos, los convierte en sujetos estresados, agotados y autoexplotados para rendir más. Lo dicho es válido especialmente en circunstancias de total virtualidad por la situación de pandemia que se ha estado atravesando, sin clases presenciales que permitieran el encuentro y el desarrollo del quehacer docente junto a otros, en ese contexto se ha padecido una soledad y una forzosa separación de los otros que han generado melancolía y tristeza por el peso de



las circunstancias. Esa melancolía es una de las pasiones tristes ya mencionadas, la imbricación entre ética y política en tal circunstancia puede ser mejor comprendida recurriendo a Tatián (2014) cuando sostiene que la melancolía, como pasión triste, es ‘antipolítica’, des-potencia al sujeto, o sea, genera impotencia en los seres. La melancolía como inhibición de la capacidad de afectar (en sentido spinozista) ingresa en una ‘moral del sufrimiento’, bloquea la vida activa y por consiguiente la expansión ética y el ejercicio político, es una pasión solitaria por antonomasia, porque el cuerpo que es afectado por ella se sustrae a la conformación de la potencia pública al sustraerse al juego de composiciones con los otros cuerpos.

En el ámbito educativo estas ‘composiciones’ han sido alteradas por la ausencia de las habituales clases presenciales. Entonces, a pesar de experimentar estas pasiones tristes (melancolía, sentimiento de soledad) los sujetos han estado obligados por sí mismos a rendir lo máximo posible, allí es sencillo identificar cuán insalubre es la autoexigencia para permanecer en la sociedad del rendimiento, cuando los cuerpos despotenciados evidenciaban que no siempre ‘se puede poder’. Esa carga de pasiones tristes no había sido antes integrada a una ‘moral sacrificial’ en educación, sin embargo, los involucrados han realizado transformaciones subjetivas insalubres actuando ‘como’ máquinas y ‘con’ máquinas que cumplieron la función de reemplazar lo irremplazable: el encuentro pedagógico rostro a rostro junto a otros.

Las anteriores apreciaciones también son válidas para los estudiantes, la soledad, tristeza, melancolía y nostalgia los han marcado en sus vivencias durante este trayecto educativo.

Quizás en este padecimiento estuvo la motivación para la tematización que en este artículo se ofrece. De ser ese el caso, es muy valiosa la oportunidad de volcar en este trabajo las inquietudes en torno a la relación entre sujeto y poder, del modo en que se ha podido apreciar.

Ahora es apropiado resignificar esa experiencia y finalizar este apartado recurriendo a Foucault (2012) cuando en una entrevista se refiere a su experiencia personal con la enfermedad, los hospitales psiquiátricos y la muerte y entonces expresa:

(...) a partir de la experiencia, es necesario allanar el camino para una transformación, una metamorfosis, que no es sólo individual, sino que es de carácter accesible a los demás; o sea que esta experiencia debe poder ser relacionada, en cierta medida, con una práctica colectiva y con una manera de pensar (p. 16).





Con el mismo gesto que expresa el filósofo es posible darle sentido a las experiencias que los sujetos atravesaron en la contingencia aludida previamente, así como profundizar el sentido a todo el panorama mostrado en este trabajo en torno a las relaciones de poder actuales. Se ha intentado ‘allanar’ el camino para una metamorfosis no solamente individual sino colectiva, que se relacione con prácticas colectivas y con una manera de pensar el presente que abarca a todos.

### c) **Hacia una estética de la existencia como resistencia**

En las reflexiones hasta aquí expuestas no todo es denuncia ni apelación al estado de alerta ante las formas sigilosas de sujeción, hay transformaciones posibles y formas de lucha. La obra foucaultiana alberga siempre la posibilidad del sujeto de resistir, en eso consisten las relaciones de poder (sino se trataría de dominación). La resistencia puede entenderse como una política de la ‘estética de la existencia’.

En el ámbito educativo hay espacio para el cuidado de sí y muy especialmente de los otros, esa es la responsabilidad primaria en el vínculo pedagógico, como lo vienen planteando filósofos de la educación como Cullen o Mélich, entre otros. A la luz del cuidado de sí, el enfoque foucaultiano propone un estilo de vida que abre al sujeto la posibilidad de resistir a los poderes en el complejo entramado social. Foucault (2012) considera que es posible inventar ‘posibilidades-otras’ de vida, entendiendo que la tarea fundamental de nuestro tiempo es dismantelar los mecanismos de construcción de subjetividades y realizar un tipo de acción que rechace la subjetivación que ha impuesto durante siglos la cultura occidental y expresa:

Y si me interesé en la antigüedad fue porque, por todo un cúmulo de razones, la idea de moralidad como la obediencia a un código de normas está desapareciendo, ya ha desaparecido. A esta ausencia de moralidad corresponde, debe corresponder, la búsqueda de una estética de la existencia (p. 134).

No hay ‘ausencia’ de moralidad en la actualidad, más bien hay una moral consuetudinaria que viene tornándose sacrificial y que a la vez se mezcla a modo defensivo con matices hedonistas individualistas para resistir al ‘sacrificio’ de sí. En este contexto, ante los nuevos códigos de sentido es oportuno retomar la búsqueda de una estética de la existencia. Una de las preguntas claves de Foucault (1999b) en relación a la vida como ‘obra de arte’ se encuentra en el siguiente fragmento:

Lo que me sorprende es el hecho de que en nuestra sociedad el arte se haya convertido en algo que no concierne más que a la materia, no a los individuos ni a la vida, que el arte sea una especialidad hecha sólo para los expertos, por los artistas. ¿Por qué no podría cada uno hacer de su vida una obra de arte? ¿Por qué esta lámpara o esta casa puede ser un objeto de arte, pero mi vida no? (p. 193).

El pensador francés advierte como tarea indispensable y políticamente urgente, considerar la resistencia como la invención de nuevas posibilidades de vida que contribuyan a modos de existencia que permitan hacer de la vida una auténtica obra de arte. Por esto, es fundamental centrar la atención en la relación del sujeto consigo mismo, como se viene haciendo desde el principio de este trabajo, para visibilizar lo que los sujetos estamos haciendo con eso que somos hoy, en la contingencia epocal actual.

En la actualidad las luchas contra las formas de sujeción subsisten y deberían ser cada vez más importantes, puesto que giran alrededor de la pregunta: ¿quiénes somos? Como dice Foucault (1991) las luchas “son un rechazo a la violencia estatal, económica e ideológica que ignora quiénes somos individualmente, y también un rechazo a la inquisición científica o administrativa que determina quién es uno” (p. 60). En tal sentido, la educación debe asumir la responsabilidad en esa lucha contra las formas de sujeción actuales.

Foucault (2001) indaga las formas de relación consigo mismo por las que el individuo se constituye y se reconoce como sujeto. Se trata de un trabajo sobre sí que en la cultura griega consistió en la ascesis en función de la vida ciudadana, para los helenísticos consistió en una ascesis para la perfección personal, y para los cristianos consistió en una ascesis purificadora para salvar el alma. Pero más allá de estos estudios, el filósofo propone una estética de la existencia, un ‘arte de vivir’ que no consiste en reproducir los ejercicios espirituales de la antigüedad, sino que permite al sujeto la posibilidad de constituirse en la libertad, en oposición a los poderes exteriores.

El ‘arte de la existencia’ se encuentra basado en el principio de cuidar de uno mismo, Foucault (2001) expresa que este principio es el que “funda su necesidad, gobierna su desarrollo y organiza su práctica” (p. 42) y como ya se ha dicho, el cuidado de sí en educación va aparejado al cuidado de los otros.

Con respecto a la reflexión moral de la antigüedad en torno a los placeres, no se orienta ni a la codificación de los actos ni hacia una hermenéutica del sujeto, sino hacia una ‘estilización de la existencia’. Esta



estilización de la existencia actúa en un campo abierto que no obedece a restricciones codificadas y sistematizadas, según Foucault (2012):

La idea de *bios* como material para una obra de arte estética, es algo que me fascina. También la idea de que la ética puede ser una estructura muy sólida de existencia, sin ninguna relación con lo jurídico *per se*, sin un sistema autoritario, sin una estructura disciplinaria. Todo eso es muy interesante (p. 59).

El *ethos* filosófico de nuestro presente podría consistir en realizar la tarea de hacer de nuestra vida una obra de arte, para lo cual es menester criticar permanentemente el tipo de racionalidad que se nos ha impuesto. La resistencia como estética de la existencia, es la posibilidad de ejercer la libertad, escogiéndola como una manera de ser. Es una práctica que rechaza las normativas impuestas para la vida, en un gesto revolucionario que activa la creatividad en el campo del *ethos*, es una fuerza de transformación y de lucha contra los poderes que intentan controlarnos y normalizarnos, es creación de nuevos modos de existencia por medio del rechazo de la subjetividad impuesta. Se trata de vivir la creación como una práctica permanente, como la resistencia que habilita modos de existencia que permiten hacer de la vida, tanto ética como estéticamente, un campo de afectaciones y percepciones inéditas, otorgando nuevas formas de mirar, conocer, pensar y hacer. En definitiva, como dice Foucault (2012): “A partir de que el yo no nos es dado, creo que hay una sola consecuencia práctica: nos tenemos que crear a nosotros mismos como una obra de arte” (p. 61).

207



## Conclusión

Se han expuesto las principales condiciones que configuran el diagrama de poder actual y se ha mostrado cómo se pueden analizar en vinculación con lo ético, político y estético que de manera entramada conforman la subjetividad.

En consecuencia, puesto que la educación también es ética, política, estética y además teleológica, se ha reflexionado en torno a la necesidad de estar alerta a las transformaciones subjetivas que las prácticas educativas generan, propician, alientan, favorecen, o bien desalientan, dificultan o interrumpen.

Estar alerta a las transformaciones subjetivas que la educación actual provoca, es un desafío para quienes están involucrados en la educación con aspiraciones emancipatorias.

Considerar como ‘insalubres’ algunas transformaciones subjetivas en el contexto de la ‘sociedad del rendimiento’, significa pensar que limitan, condicionan o impiden el ejercicio de la potencia de actuar del sujeto.

Foucault (2012) piensa que al haber sacado a la luz las formas de represión y limitación que han funcionado en el pasado “la gente es librada a llegar a sus propias conclusiones, a elegir, sobre la base de todo esto, su propia existencia” (p. 135). En ese mismo sentido, en este trabajo se ha intentado poner en relieve las formas de limitación y represión que de manera sigilosa funcionan en el diagrama de poder en el presente.

En el marco de una aparente libertad de elección del sujeto para operar transformaciones sobre sí mismo, puede ‘obrar’ sobre sí mismo altamente influido por el ‘imperativo del rendimiento’. Es decir, en la actualidad el sujeto ‘en’ la educación puede sentir y pensar que está ejerciendo su libertad cuando en realidad sin darse cuenta acata los mandatos ocultos que le exigen la maximización de su productividad y entonces se impone a sí mismo lo que en realidad se le impone sigilosamente desde el exterior. Es de esperar que esto cambie y entonces todos los sujetos podamos decidir libremente nuestra propia existencia.

Los docentes estamos inmersos en un entramado complejo de relaciones humanas pujantes y tensas donde el poder siempre está presente, es fundamental impulsar en el campo educativo un gesto de movimiento que autorice a desenmascarar constructos de poderes dominantes, tanto dentro como fuera de las instituciones, con el ferviente propósito de que cada sujeto pueda defenderse de las presiones sociales emprendiendo el camino hacia una estética de la existencia en la incansable búsqueda de concebir la vida en la educación y fuera de ella, como una obra de arte.

208



## Bibliografía

- BÁRCENA, Fernando & MÉLICH, Joan-Carles  
2014 Emmanuel Levinas: educación y hospitalidad En *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad* (pp. 135-158). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DELEUZE, Gilles  
2008 *En medio de Spinoza*. Buenos Aires: Cactus.  
2014 *El poder. Curso sobre Foucault II*. Buenos Aires: Cactus.
- DÍAZ, Esther  
2014 *La filosofía de Michel Foucault*. Buenos Aires: Biblos
- FOUCAULT, Michel  
1991 *El sujeto y el poder*. Camilo Ochoa. Bogotá: Carpe Diem.  
1999a. *Estrategias de poder*. Buenos Aires: Paidós.  
1999b. *Estética, ética y hermenéutica* (Vol. III). Barcelona: Paidós.

- 2001 *Historia de la sexualidad* (Vol. III). La inquietud de sí. México: Siglo XXI.
- 2011 *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- 2012 *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: La marca editora.
- GIROUX, Henry
- 2004 *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- HAN, Byung-Chul
- 2012 *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- 2015 *La salvación de lo bello*. Barcelona: Herder.
- 2016 *Sobre el poder*. Barcelona: Herder.
- JOAQUÍ ROBLES, Darwin & ORTIZ GRANJA, Dorys
- 2019 La escucha como apertura existencial que posibilita la comprensión del otro. *Revista Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, 27, 187-215. Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca-Ecuador.
- KOHAN, Walter
- 1996 Filosofía de la Educación. Algunas perspectivas actuales. *Revista Aula*, 8, 141-151. Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- LÓPEZ MOROCHO, Luis R.
- 2018 La sujeción en el panorama educativo después del “fin de la historia”. *Revista Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 25(2), 185-208.
- MALIANDI, Ricardo
- 2010 Ética convergente. Tomo I. Buenos Aires: Las Cuarenta.
- MÉLICH, Joan-Carles
- 2006 *Transformaciones. Tres ensayos de Filosofía de la Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- 2011 Antropología de la situación (una perspectiva narrativa). En Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 79-95). Rosario: Homo Sapiens.
- RODRÍGUEZ, Héctor, BETANCOURT, Marcela, & BARRIENTOS, Ana
- 2019 Ontología del lenguaje, ¿un nuevo dispositivo para la construcción del sujeto neoliberal? *Revista Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 27, 77-104.
- SPINOZA, Baruch
- [1677] 2012 Ética demostrada según el orden geométrico. Buenos Aires: Agebe.
- TATIÁN, Diego
- 2014 *Spinoza. Filosofía terrena*. Buenos Aires: Colihue.
- TAYLOR, Charles
- 1996 *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.

Fecha de recepción de documento: 15 de diciembre de 2020  
 Fecha de revisión de documento: 15 de febrero de 2021  
 Fecha de aprobación de documento: 20 de mayo de 2021  
 Fecha de publicación de documento: 15 de julio de 2021